



**UNILAB**

Universidade da Integração Internacional  
da Lusofonia Afro-Brasileira

Curso de Pós-Graduação em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar

**DIEGO MATOS ARAÚJO**

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE OS IMPACTOS DA LEI Nº 10.639/03 NA ESCOLA DE ENSINO  
MÉDIO DEPUTADO UBIRATAN DINIZ AGUIAR – CAPISTRANO/CE**

**REDENÇÃO – BRASIL  
2016**

**DIEGO MATOS ARAÚJO**

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS  
IMPACTOS DA LEI Nº 10.639/03 NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DEPUTADO  
UBIRATAN DINIZ AGUIAR – CAPISTRANO/CE.**

Monografia apresentada ao Curso de Pós - Graduação em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar da UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar.

**Orientador**

Professor Dr. Fabio Eduardo Cressoni

REDENÇÃO – BRASIL  
2016

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira  
Diretoria do Sistema Integrado de Bibliotecas da Unilab (DSIBIUNI)  
Biblioteca Setorial Campus Liberdade - BSCL  
Catalogação na fonte**

**Bibliotecário: Gleydson Rodrigues Santos – CRB-3 / 1219**

---

A726e Araújo, Diego Matos.

Educação e relações étnico-raciais - um estudo de caso sobre os impactos da lei no 10.639/03 na escola de ensino médio deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE. / Diego Matos Araújo. / Diego Matos Araújo. – Redenção, 2016.

125 f.: il.; 30 cm.

Monografia do Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial da Diretoria de Educação a Distância da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Eduardo Cressoni.  
Inclui referências.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. Relações étnico-raciais I. Título.

CDD 34481077

---

DIEGO MATOS ARAÚJO

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS  
IMPACTOS DA LEI N<sup>o</sup> 10.639/03 NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DEPUTADO  
UBIRATAN DINIZ AGUIAR – CAPISTRANO/CE

Monografia apresentada ao Curso de Pós - Graduação em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar da UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA: 25 de Junho de 2016

Prof. \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA  
AFRO-BRASILEIRA

Prof. \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA  
AFRO- BRASILEIRA

---

Prof. Dr. Fabio Eduardo Cressoni

UNILAB

(Orientador)

REDENÇÃO - BRASIL

2016

Aos meus pais, Ernandes e Ana Pimentel. Ao meu irmão, Deivy Matos. Aos meus professores da Pós - Graduação em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar , em especial, ao professor Dr. Fabio Eduardo Cressoni.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus autor e consumidor de todas as coisas.

A Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e UNIAFRO, especialmente ao Programa de Pós-Graduação.

A todos os meus professores, especialmente ao Professor Doutor Fabio Eduardo Cressoni, meu saudoso orientador pela sabedoria e excelência ao conduzir este processo, com tranquilidade, primor pela qualidade e pela amizade construída.

A minha família, meu Pai Ernandes, minha Mãe Ana Pimentel, meu irmão Deivy Matos e minha Namorada Madalena Barros pela compreensão, colaboração e renúncia de tempo juntos, que é o bem mais precioso que temos.

À todos vocês, o meu carinho e o meu muito obrigado!!!

Oxalá: Exeu epá babá Oxalá. Exeu ê babá Lufa.  
Ê babá Oxaguiã, Exeu, epá babá. Exeu ê babá.  
Pai supremo de Órum. Eu te chamo rei dos reis para que, por  
tua glória e tua bondade, o senhor me abençoe e me proteja.  
Rei de todo o que é bom e claro, que minha vida seja clara e  
repleta de luz, que nunca me falte sorte, saúde e paz. Pai, me  
faça compreender, aceitar, mudar e nunca julgar, dá-me  
paciência e resignação para superar qualquer dificuldade.  
Cubra-me com teu manto sagrado e dê a mi o que for de meu  
merecimento. Obrigado, senhor.  
Axé, Axé, Axé!

**ORAÇÕES AOS ORIXÁS**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1. TEMA E PROBLEMA.....	22
1.1.1. Temática de Pesquisa .....	22
1.1.2 Problema .....	22
1.2. OBJETIVOS.....	22
1.2.1. Geral.....	22
1.2.2. Específicos .....	23
1.3. JUSTIFICATIVA.....	23
<b>2. PENSANDO A ENTIDADE NEGRA NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA</b> ..	<b>25</b>
2.1. A Negritude no Cenário Social Brasileiro.....	25
2.2. Conceitos Fundamentais para a construção do debate sobre as Relações Raciais no Brasil.....	32
2.3. A ideologia do branqueamento/branquitude da população brasileira: um bloqueamento para formação da identidade cultural da Negritude.....	39
<b>3. EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL /RACIAL PARA DIVERSIDADE NA ESCOLA</b> .....	<b>45</b>
3.1. O Movimento Negro como Influenciador da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas Escolas.....	45
3.2. A lei 10.639/03: moção legal para uma construção de uma educação antirracista.....	54
<b>4. DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>62</b>
4.1. Delimitação do Campo de Pesquisa .....	62
4.1.1 Contextualizando a Educação do Município de Capistrano – Um Breve Histórico ...	62
4.1.2. Contextualização da E.E.M Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar – Breve Histórico .	66
4.2. Infraestrutura da Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar.....	67
4.2.1- <i>Sala e Dependências da Unidade Escolar</i> .....	67
4.3. Aspectos operacionais da Escola .....	68
4.3.1. <i>Modalidade de Ensino</i> .....	68
4.3.2 <i>Corpo Docente da Escola</i> .....	68
4.3.2.1. <i>Quadro de professores da Escola</i> .....	68
4.4 Caracterizações da Pesquisa .....	68
4.4.1 <i>Tipo de Pesquisa</i> .....	70
4.4.2 <i>Método da Pesquisa: o estudo de caso</i> .....	71
4.4.3. <i>Universo, população e amostra</i> .....	72
4.4.4 <i>Instrumento de coleta dos dados</i> .....	73
4.5 Procedimentos de coleta de dados.....	75
4.5.1 Procedimentos de análise dos dados .....	75

4.5.1.1. Análise qualitativa .....	76
4.5.1.2 Análise de discurso (ED) .....	76
<b>5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>78</b>
5.1. Identificação pessoal e profissional dos professores .....	78
5.2. (FD) Conhecimento acerca da Lei 10.639/03 .....	79
5.3. (FD) A implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas .....	81
5.4. (FD) Efetivação da lei e a desconstrução do preconceito racial .....	85
5.5. Apresentação e análise dos resultados obtidos através da análise quantitativa. ....	88
5.5.1. Triangulação do Paradigma Quantitativo e Qualitativa .....	95
5.5.1.1. Triangulação da caracterização dos grupos .....	96
5.5.1.2. Triangulação das concepções sobre a lei 10.639 .....	97
5.5.1.3. Triangulação acerca do preconceito racial no espaço escolar .....	98
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>100</b>
6.1. Relevância do Estudo .....	100
6.2 Considerações Finais sobre os resultados .....	101
<b>7. BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>104</b>
<b>8. APÊNDICE</b> .....	<b>115</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE ANUÊNCIA DIRIGIDA A ESCOLA</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS PROFESSORES DA ESCOLA</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE C - MODELO DE QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS ESTUDANTES DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA UBIRATAN</b> .....	<b>121</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01</b> – Mapa de Localização do Município de Capistrano-CE.....	65
---	----

## LISTA DE QUADROS

- QUADRO 01** – Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira..... 52
- QUADRO 02** - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Conhecimento acerca da lei 10.639/03..... 80
- QUADRO 03** - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD A Implementação da lei 10.639/03 nas Práticas Pedagógicas..... 81
- QUADRO 04** - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Implementação Efetiva da lei 10.639/03 na Escola.....85
- QUADRO 05** - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Desconstrução do Preconceito Racial.....87
- QUADRO 06** - Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Preconceito Racial no Cotidiano Escolar.....87
- QUADRO 07** - Triangulação dos grupos por gênero, faixa etária, nível de instrução e etnia dos estudantes e professores investigados.....96
- QUADRO 08** - Concepções sobre a lei 10.639/2003.....97
- QUADRO 09** - Preconceito Racial no Espaço Escolar.....98

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 01</b> - Infraestrutura da Unidade Escolar.....	67
<b>TABELA 02</b> - Número de Matrículas em 2016.....	68
<b>TABELA 03</b> - Quadro de Professores / Área.....	68
<b>TABELA 04</b> - Identificação Pessoal e Profissional dos Professores Inquiridos.....	78
<b>TABELA 05</b> - Distribuição do Perfil Social dos Estudantes Avaliados na Pesquisa.....	89
<b>TABELA 06</b> - Distribuição das Concordâncias / Discordâncias dos Estudantes investigados, acerca das concepções dos alunos sobre da História e Cultura Afro-brasileira e africana.....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01</b> - Distribuição dos Estudantes segundo a faixa etária.....	90
<b>GRÁFICO 02</b> - Porcentagem do Gênero.....	90
<b>GRÁFICO 03</b> - Distribuição do Grau de formação dos Pais dos Estudantes.....	91
<b>GRÁFICO 04</b> - Etnia dos Estudantes Investigados.....	92

## LISTA DE SIGLAS

**AD** - Análise do Discurso

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DCNERER** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico Raciais.

**ED** - Excerto de Depoimentos

**E.E.M**- Escola de Ensino Médio

**FD** - Formação Discursiva

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IPEECE** – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** - Ministério da Educação

**PCN's** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCRI** - Programa de Combate ao Racismo Institucional

**SIGE** – Sistema Integrado de Gestão Escolar

**TEM** - Teatro Experimental do Negro

**UNESCO** - United Nations Education Science and Culture Organization

## RESUMO

**ARAÚJO, DIEGO MATOS. (2016).** EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS IMPACTOS DA LEI Nº 10.639/03 NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DEPUTADO UBIRATAN DINIZ AGUIAR – CAPISTRANO/CE

**Introdução:** A presente pesquisa intitulada - Educação e Relações Étnico-Raciais: Um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10/639/03 teve como Cenário a Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar na cidade de Capistrano, Estado do Ceará situado na Região do Maciço de Baturité. **Objetivo:** Avaliar os impactos produzidos pela lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, vivenciados por professores e alunos da Escola da Rede Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE. **Metodologia:** A pesquisa foi realizada com a aplicação de questionário semiestruturado a três Professores de História, dois de Língua Portuguesa/Literatura e 10 alunos da 3ª série do Ensino Médio da referida Escola, com metodologia qualitativa e quantitativa. Elegeu-se a Análise de Discurso e o Programa Excel para interpretação dos dados obtidos no que se refere aos impactos produzidos pela lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, vivenciados por professores e alunos da escola em Epígrafe. **Resultados:** Verificamos nos achados da pesquisa que todos os professores conhecem a lei 10.639 e atestam que se defrontaram com tensões racistas no ambiente escola. Sobre a implementação efetiva da lei 10.639/03, os professores afirmam que a escola ainda não implementou efetivamente a lei no ambiente escolar, consequência de um trabalho pedagógico aprogramático e descontínuo, restringindo-se a meros momentos e datas comemorativas. **Conclusão:** Conclui-se que a Escola investigada na visão dos professores ainda não implementou de forma efetiva a lei 10.639/03.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-Raciais, Educação, Currículo, Lei 10.639/03.

## ABSTRACT

**ARAÚJO, DIEGO MATOS. (2016).** EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS – A CASE STUDY ABOUT THE IMPACT OF THE LAW N° 10.639/03 IN THE SECONDARY SCHOOL DEPUTADO UBIRATAN DINIZ DE AGUIAR – CAPISTRANO/CE

**Introduction:** The present research titled – Education and Ethnic-Racial Relations: A case study about the impact of the law n° 10.639/03 had as a scenario the State Secondary School Deputado Ubiratan Diniz Aguiar in the city of Capistrano, State of Ceará located in the Region Maciço de Baturité. **Objective:** To evaluate the impact produced by the law n° 10,639/2003 in the school daily routine of teachers and students in the State Secondary School Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE. **Methodology:** The research was performed with the application of semi-structured survey to three History Teachers, two Portuguese/Literature Teachers and ten students of 3<sup>rd</sup> year of the Secondary Level in the referred School, with a qualitative and quantitative methodology. For the interpretation of the collected data, Speech Analysis and Microsoft Excel were elected, in what refers to the impact produced by the law n° 10.639/2003 in the daily routine of teachers and students of the school researched. **Results:** We have verified in the research findings that all the teachers acknowledge the law 10.639 and affirm that they have faced racist tension in the school environment. About the effective implementation of the law 10.639/03, the teachers affirm that the school has not yet effectively implemented the law in the school environment, consequence of a non-programmatic non-continuous pedagogical work, restricted to mere commemorative dates and moments. **Conclusion:** We conclude that the researched school has not yet implemented the law 10.639/03 in an effective manner in the view of teachers.

**KEYWORDS:** Racial-Ethnic Relations, Education, Curriculum, Law 10.639 / 03

## 1. INTRODUÇÃO

Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores (as) capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. (MOREIRA; CANDAU, 2010, p. 28)

Atualmente uma das temáticas que mais vem ganhando a atenção da sociedade, dos pesquisadores e acadêmicos brasileiros de diversas áreas do saber, é a questão das Relações Raciais, onde a relevância desse tema não se estabelece apenas em sua teorização, mas também em entender as inúmeras interpretações que a sociedade brasileira faz a respeito das relações étnico-raciais. O tema agora em pleno século XXI no Brasil deixa de ser tratado como “tabu” e passa a ser de interesse público, fato esse que observamos nos veículos de comunicação de massa, redes sociais e em eventos acadêmicos, a abordagem do assunto com bastante frequência, demonstrando assim um grau de interesse significado com relação à questão do preconceito racial, conseguindo o tema até ser pautado na agenda política do país como um fato importante, traduzindo a luta histórica dos movimentos negros (SANTOS, 2007, GOMES, 2008).

Nesse cenário, umas das principais reivindicações do Movimento Negro para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária se faz através da educação formal no sentido de fazer uma releitura das temáticas mestiçagens, democracia racial, etnia, teoria do branqueamento da população brasileira, racismo, entre outros onde através da educação se tenha a possibilidade de equacionar com clareza um confronto da identidade nacional versus a identidade negra, procurando sempre uma justiça social, redistribuição equitativa da produção coletiva, numa sociedade brasileira marcada pela hierarquização, sofrendo dificuldades para motivar seus membros no sentido de modificar a sociedade atual conjuntamente com seus preconceitos. (CAVALLEIRO, 2006, MUNANGA, 2009).

Esse objetivo do Movimento Negro em utilizar a educação como um instrumento poderoso do processo de mudança de pensamento da sociedade brasileira se materializa nas palavras de Silva (2000) quando diz:

Além de “muitos estudos dos livros”, a pessoa educada é capaz de produzir conhecimento e necessariamente, respeita os idosos, as outras pessoas, o meio ambiente. Empenha-se em fortalecer a comunidade, na medida em que vai adquirindo conhecimentos escolares, acadêmicos, bem como outros necessários para a comunidade sentir-se inserida na vida do país (SILVA, 2000, p. 78-79).

A sociedade brasileira em geral segundo estudiosos como Cavalleiro (2003), Santos (2005), Alexandre (2006), Pinho (2004), Silva (2008) entre outros, afirmam que a escola, tal qual a sociedade brasileira, é impregnada de racismo, estabelecendo-se como espaço de disseminação da discriminação contra a população negra de nosso país, fato esse provado em documentos e livros que compõe a história do Brasil.

Alaor Gregório de Oliveira (2004) pesquisaram entre 1998 e 1999, escolas de Maringá, no Paraná sobre livro didático de Língua Portuguesa e Literatura (livros da base nacional comum do currículo da Educação Brasileira). Os resultados demonstram claramente que a escola se constituiu em um instrumento reprodutor de preconceitos e práticas racistas, um exemplo de exclusão dos afrodescendentes, colocando o negro como dispensável como discorreu Ribeiro (1995, p.222): “a nação brasileira, comandada por essa gente de mentalidade, nunca fez nada pela massa negra que a constituía. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudessem educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência”.

As reflexões de Ribeiro (1995) foram confirmadas pelo IBGE. Mesmo pretos e pardos serem à maioria da população, ou 51,1% (6,9% e 44,2%, respectivamente) em 2009, apenas 1,8% e 14,2% (pretos e pardos respectivamente) estão na esfera que abrange 1% da população mais rica do país e o número de pessoas em posições privilegiadas na ocupação mostra a desigualdade entre as raças, como por exemplo, na categoria dos empregadores, em 2009 havia 6,1% de brancos, 1,7% e 2,8% (pretos e pardos respectivamente) (IBGE, 2010, SILVA, 2013).

Em consonância com Ribeiro (1995), Amaro (2005) reflete mais ainda sobre a exclusão sofrida pelos afrodescendentes em território nacional: “pratica-se no Brasil um exclusão pela cor, pela etnia do sujeito, pela atribuição de valor diminuído e depreciativo ao indivíduo portador de determinada cor de pele. Esse processo de estigmatização e biopoder denomina-se racismo.” (AMARO 2005, p. 59).

O preconceito racial bem como a ideia da mestiçagem como meio para estragar, degenerar a “boa” raça, não é filho da contemporaneidade do Brasil, mas foi historicamente construída pelo pensamento racial da elite intelectual brasileira, desde os tempos do processo de escravidão onde no ideário da elite europeia (leia-se portuguesa), a cor negra sempre foi considerada como sinônimo de degeneração, inferioridade, podendo proporcionar instabilidade mental quando emotiva ao cruzar, por exemplo, brancos com negros, como acreditava Joseph Artur Conde Gobineau, criando até os dias atuais o estigma de povo degenerado sofrido por esta população. (MUNANGA, 2009, MARÍLIA, 2012). De acordo com Amaro (2005) “nem sempre o trajeto de discriminação e exclusão que arrasta os negros à assistência é conhecido pelos atores institucionais, responsáveis pelo seu atendimento” (AMARO, 2005; p.67).

Nesse sentido a expressão Educação para as Relações Raciais surge no Parecer CNE/CP nº 03/04, destacando a importante de se criar nas escolas pedagogias antirracistas. Para a autora Eliane Cavalleiro apud Silva (2002) uma pedagogia antirracista é aquela que respeita às diferenças. Que supera um currículo escolar fragmentado, caótico e que se constrói um currículo como um todo tendo como um dos fundamentos o respeito à diversidade e a superação da exclusão e da discriminação, estando no centro desse currículo reflexões sobre a temática étnica-cultural. Repensar o material didático no que diz respeito ao combate a cultura eurocêntrica, sendo muito valorizada em detrimento toda a cultura africana, se torna uma condição impar no combate ao racismo na Escola. Outro princípio norteador da pedagogia antirracista é a busca por uma qualificação continuada para os docentes que é precária no sentido de minimização do racismo bem como o combate a distribuição desigual de afeto e estímulo entre brancos e negros e a negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais da escola. São esses princípios que norteiam uma pedagogia antirracista.

Souza e Crosso (2007) entendem a educação das relações raciais como possibilidade para tratar a diversidade, incentivando através do conhecimento sobre a pluralidade Étnico-Racial, uma reconstrução e reeducação na interação com o multiculturalismo e/ou pluriculturalismo.

Não podemos negar a complexidade da temática abordada, pois no Brasil, historicamente, houve uma profunda relação conflituosa entre as diversas matrizes raciais e culturais que criaram o povo brasileiro. Os conflitos das matrizes raciais que construíram a nação fica evidente na obra do pesquisador Darcy Ribeiro – O povo Brasileiro. Darcy fazendo uma reconstrução de nossa história descreve a gestação do Brasil e dos brasileiros como povo. Enfatiza a união ocorrida entre portugueses, índios e negros, matrizes étnicas do brasileiro, criando segundo Darcy uma etnia nacional única, um só "povo incorporado". (RIBEIRO, 1996)

Porém essa gestação do povo brasileiro tanto do ponto de vista cultura e social das diversas matrizes raciais envolvidas na formação dos brasileiros se deram de forma traumática de acordo com Darcy Ribeiro (1996):

a mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que encandescer, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar o pobres que lhes caem às mãos. (RIBEIRO, 1996, p.120).

De acordo com Silva (2013) existe no Brasil uma gigantesca diversidade étnico-cultural, porém, vivendo na sociedade um sistema excludente, conseqüentemente gerando desigualdades no plano econômico, social, político.

No Brasil, no âmbito as relações raciais, a sociedade brasileira sempre viveu uma dicotomia partindo de duas correntes de estudos das relações raciais: a primeira corrente teórica fundamentou-se no mito da democracia racial que segundo Maria Aparecida Teixeira (1992) democracia racial defendia a ideia que “[...] não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. (TEIXEIRA, 1992, p. 21), tendo no Brasil o sociólogo Gilberto Freyre, considerado por muitos estudiosos uns dos divulgadores mais

imponentes do mito da democracia racial país a fora por meio da obra *Casa-Grande e Senzala* (1933), ao afirmar que, a nação foi formada por três “raças”, a negra, branca e índia, transformava a mestiçagem em um valor positivo, propondo uma ideia de harmonia entre as raças, a apologia à mestiçagem no qual temos como exemplo a citar uma das figuras históricas mais polêmicas pela sua ideologia, Arthur de Gobineau (1853) quando diz que “a mestiçagem criava um povo degenerado, porque não conserva, nas suas veias, o mesmo sangue original que sucessivas misturas fizeram, gradualmente, modificar seu valor; em outras palavras... não tem conservado a mesma raça dos seus fundadores” (GOBINEAU, 1853, p.24), defendendo ambos os pensamentos a inexistência de racismo.

A segunda, corrente fundamentou-se no racismo, que na concepção de Munanga (2000) o define como “[...] uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. (MUNANGA, 2000, p. 24) e a Desigualdade Racial, muito presente na sociedade brasileira visualizada claramente e de gravíssimas consequências para população chamada minoria que são totalmente desprivilegiadas, negando a esse grupo o direito constitucional e natural de insuflar de suas oportunidades sociais, econômicas, culturais e políticas, ressignificando o processo de cidadania.

Segundo HERINGER e FERREIRA, (2009):

Diante de uma sociedade em que ser branco(a) é a “norma”, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio, lidamos com talvez um dos mais importantes pilares de sustentação do racismo no Brasil: o silêncio. Silêncio este, tão bem conhecido de negros, mulatos, morenos, afrodescendentes ou quaisquer outras denominações atribuídas à tonalidade da pele – que sofrem ao longo das suas vidas com as consequências do racismo, da discriminação, do preconceito, da segregação, da suspeita. (HERINGER e FERREIRA, 2009, p. 260).

O ato de silenciar não é uma prerrogativa apenas de alguns setores da sociedade brasileira. Este silêncio está fortemente presente na instituição formal; a escola, sendo ela um instrumento reprodutor do processo de discriminação racial.

Nesse contexto, Santos (2005) diz sobre a discriminação racial:

reproduz-se em vários contextos sociais das relações entre negros e brancos. Nesse contexto a escola não se encontra isenta dessas reproduções. Muito embora ela não seja meramente reprodutora de tais relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade (SANTOS, 2005, p. 14).

Santomé (1995) analisando a escola como reprodutora da discriminação racial, reflete sobre a relação entre currículo escolar e culturas negadas e silenciadas. De acordo com o autor:

quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

Silva (2002) apud Gomes (2008) esclarece que a população negra com baixa escolaridade é mais presente nos segmentos da estratificação social com baixa renda, resulta de uma combinação perfeita para interferir na vida escolar de seus pares, onde se percebe constantemente deixarem de estudar muito precocemente para tentar trabalhar ou de forma melancólica fazer ambas as atividades.

a exclusão escolar de crianças na idade própria configura uma forma perversa de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (SILVA apud GOMES, 2008, p.38).

De acordo com investigações realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2007), o Brasil possuía nessa época 15 milhões de analfabetos, dentre eles mais de 10 milhões eram pretos e pardos. Com relação à renda nacional, os brancos, em 2006, estavam na classe mais favorecida, representando quase 86%. Em relação os pretos e pardos mais de 73% estavam entre os mais pobres. Dados do IBGE (2010) aponta que em comparação com os resultados do Censo de 2000, 2007 a situação da alfabetização melhorou no país, pois a taxa de analfabetismo diminuiu de 12,8% para 9%

em 2010 que equivale aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. É possível verificar o dobro da incidência de analfabetismo nas raças preta e parda. (IBGE, 2007, 2010)

Enquanto 13,3% e 13,4% (pretos e pardos respectivamente são analfabetos, apenas 5,9% dos brancos se inserem nessa categoria. Dos 20,3% de brasileiros com analfabetismo funcional (pessoas com mais de 15 anos com menos de quatro anos de estudo) 25,4% e 25,7% são pretos e pardos respectivamente (18,6 milhões de pessoas) ao passo que apenas 15% são brancos. Dados científicos apontam sem deixar nenhuma dúvida o poder da discriminação, exclusão e desigualdade social do negro no Brasil. (IBGE, 2007, 2010)

Nessa conjuntura, se faz urgente e necessário realizar uma pesquisa, a saber, sobre os impactos nas relações étnico-raciais a partir da implementação da Lei 10.639/03. O interesse por esta investigação partiu das inquietações sociais, pessoais e profissionais onde o pesquisador atua como professor da Rede Estadual de Ensino no Ceará desde 1999 e na Escola pesquisada desde 2000, onde verificamos de forma empírica a ausência da problematização acerca da História e Cultura Afro-Brasileira no cenário escolar, e por convivermos com tensões e manifestações discriminatórias e preconceito racial nessa ambiente educativo.

Com isso, nossa indagação de partida será no sentido de entender na Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar, Capistrano, Ceará, os impactos promovidos pela Lei nº 10.639/2003 nas práticas pedagógicas da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo oficial da Rede de Ensino do Brasil.

Tomamos como base para construção do referencial teórico o pensamento de vários autores como Kabengele Munanga (2006/2008/2009), D' Assunção Barros (2014), Nilma Gomes (2005), Moreira;Candau (2010), Cavalleiro (2001/2000), Miguel Arroyo (2011), Alfredo Brandão (1940), Adolfo Caminha (1885), Conde de Gobineau (1940), Gilberto Freyre (1933) , Roberto DaMatta (1986), Darcy Ribeiro (1995), Guimarães

(2001/2008), Coelho (2007), entre outros que interessaram em documentar em suas publicações de artigos e teses as temáticas das relações étnico-raciais, educação e racismo no âmbito nacional e internacional.

Segundo Silva (2013), a temática Educação das Relações Étnico-Raciais é crucial, para promover uma desconstrução do racismo institucional que segundo as diretrizes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Parecer CNE/CP 003/04, que introduz no campo da educação o termo "educação das relações étnico-raciais" diz que "a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime". (BRASIL, 2004, p. 6).

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (CNE/CP Resolução 1/2004, Art. 2º § 1º).

Nesse sentido, procuramos organizar nossa investigação em cinco Capítulos e uma consideração final: Primeiro Capítulo – Introdução à Temática, Problematização, Objetivos geral e específico da pesquisa bem como a Justificativa/motivação do trabalho.

O Segundo Capítulo - Pensando a Entidade Negra na História da Sociedade Brasileira com o objetivo de discutir a Negritude no Cenário Social Brasileiro, Conceitos Fundamentais para a construção do debate sobre as Relações Raciais no Brasil e a ideologia do branqueamento/branquitude da população brasileira: um bloqueamento para formação da identidade cultural da Negritude.

O Terceiro Capítulo – Efetivação da lei 10.639/03: uma proposta de educação étnico-cultural /racial para diversidade na escola, onde abordaremos sobre o Movimento Negro como Influenciador da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas Escolas e a lei 10.639/03: moção legal para uma construção de uma educação antirracista.

O Quarto Capítulo – “Desenho Metodológico da Investigação” – onde mostraremos a delimitação do campo da pesquisa, Contextualizando a Educação do Município de Capistrano, Contextualização da E.E.M Deputado Ubiratan Diniz Aguiar, tipo de pesquisa, método da pesquisa, universo, população e amostra, instrumento de coleta dos dados, procedimentos de coleta de dados, Procedimento de análise dos dados da investigação.

O Quinto Capítulo, que chamaremos de: “Resultados, Análises e Discussão dos Dados” – onde apresentaremos a análise quantitativa dos dados obtidos dos questionários, análise dos dados qualitativos obtidos dos questionários – Análise de Discurso (AD), Discussão dos dados obtidos a cerca do objetivo geral e específico da Pesquisa na Escola E.E.M Deputado Ubiratan Diniz Aguiar acerca dos impactos da lei 10.639/03 da História e Cultura Afro-Brasileira no ambiente da escola formal.

Por fim - “Considerações Finais” – onde abordaremos a relevância do estudo, considerações finais sobre os resultados, contribuições / sugestões para a escola pesquisada e sugestões de futuros estudos.

## 1.1. TEMA E PROBLEMA

### 1.1.1. Temática de Pesquisa

- Educação e Relações Étnico-Raciais: Um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10/639/03 na Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE.

### 1.1.2 Problema

- Quais os impactos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, na Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar?

## 1.2. OBJETIVOS

### 1.2.1. Geral

- Avaliar os impactos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, vivenciados por professores e alunos da Escola da Rede Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE.

### 1.2.2. Específicos

- Identificar como os professores trabalham as demandas da Lei em suas atividades pedagógicas em sala de aula.

- Identificar o grau de conhecimento por parte dos professores acerca da Lei federal nº 10.639/03, nas series finais do ensino médio.

- Identificar no discurso dos professores se há no espaço escolar manifestações que indiquem preconceito racial.

- Identificar as concepções dos alunos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

### 1.3. JUSTIFICATIVA

O interesse por essa pesquisa se deu por motivações pessoais, científicas e profissionais já relatados na introdução. Será avaliar os impactos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, vivenciados por professores e alunos da Escola da Rede Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE, a partir da prática docente de Professores de História, Artes, Literatura e na visão dos alunos da 3ª séries do Ensino Médio. Para realizar essa investigação optamos por análises das relações raciais no Brasil, construção do conceito de mestiçagem bem como os impactos da lei 10.639 no ambiente escolar.

A lei 10.639 representa um marco na política da igualdade racial e políticas de afirmações no sentido de “corrigir” no fluxo da história as graves formas de segregação que a comunidade negra em especial no Brasil sofreu durante sua longa história. Uma

criação das elites brasileiras da década de 50 (a democracia racial), década esta que o Brasil passou a figurar na ONU e por isso não poderia demonstrar por hipótese alguma uma marca de país racista. Com isso a lei vigente não foi feita para atender somente aos negros, mais sim todas as etnias, negros e não negros com a proposta de discutir a cultura afrodescendente nos ambientes escolares contando o outro lado da história do povo negro no país, através da educação com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

Porém, essas conquistas de políticas de igualdade racial no Brasil tiveram como forte influencia o Movimento Negro, no qual procurou o caminho do conhecimento (leia-se escola) como um instrumento para disseminação da prática de antirracista na sociedade, elegendo a educação como a única possibilidade de superação do preconceito racial.

Esta lei tem uma história. Grupos ligados ao movimento negro e representante da comunidade acadêmica, desde há muito, reivindicam esta inclusão. Para falar apenas da história mais recente, houve um período, na década de 90, em que os estudantes de História organizavam, no ano intermediário aos seus encontros nacionais, um Encontro Nacional de História da África. Em partes diferentes do Brasil, distantes em geral dos grandes centros, nunca menos de quinhentos estudantes passavam uma semana às voltas com cursos, mesas redondas e atividades ligadas ao tema. Paralelamente, a ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História) não poucas vezes se pronunciou favorável à inserção de disciplinas de História da África nos cursos universitários de História. E outras entidades e grupos, bem como intelectuais e ativistas do movimento docente, apresentaram a mesma reivindicação, ou seja, não se pode em nenhum momento dizer que esta lei foi uma criação de um governo sem um movimento prévio que a apoiasse e a pusesse na pauta da educação brasileira. Ela resulta de um processo no quais diferentes agentes sociais atuaram para que se tornasse realidade, e por acreditarem na importância da medida. Claro que a lei não basta. Nenhuma medida legal é suficiente, se não nos debruçarmos sobre ela para refletir e se não nos engajarmos na sua execução. E neste caso, em especial, estes dois movimentos se fazem necessários. (LIMA, 2004, p. 84).

## CAPÍTULO 2

### PENSANDO A ENTIDADE NEGRA NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

#### 2.1. A Negritude no Cenário Social Brasileiro

A história do racismo, discriminação, hierarquização da sociedade brasileira e preconceito sempre fizeram parte do cotidiano da vida da população afrodescendente em nosso país, refletindo-se ainda mais na vida de homens, mulheres e crianças de posições desprestigiadas social e economicamente, transformando a diversidade em desigualdade, operando em uma escola de valores que legitima a subalternidade da população negra, situação que, considerando mais de 500 anos de existência, desde a colônia até aos dias atuais, pouco se alterou.

Relatório de Desenvolvimento Humano: “Racismo, Pobreza e Violência” – (2005), instrumentalizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2005), afirma que o longo período que os africanos foram máquinas de trabalho e produto mercantil de grande valor econômico e desprovido de condições humanas, foi o responsável pelo aprofundamento das desigualdades e da violência sofrida pelos afrodescendentes negros na sociedade brasileira. Estima-se que tenha chegado ao nosso continente, entre os séculos XVI e XIX, dez milhões de cativos africanos e o Brasil, último país a abolir a escravidão, depois de Cuba (1866), Estados Unidos (1865), Equador, Colômbia e Venezuela (1821) e Haiti (1804), configurou-se como o maior destinatário desta mão de obra, cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro (REIS, 2000). A antropóloga SCHWARCZ (2001) narra que no decurso daquilo que ela nomeia por moderna recriação do cativo humano, cerca de um terço da população da África deixou o seu continente na diáspora compulsória rumo às Américas.

De acordo com HASENBALG, (1979), o número de quase quatro milhões de africanos, representando quarenta por cento do fluxo total dos escravos no Atlântico ao longo dos quase quatro séculos de escravidão, distribuiu-se da seguinte maneira: de 1451

a 1500: 50.000 escravos; de 1601 a 1700: 560.000 escravos; de 1701 a 1810: 1.891.400 escravos, e de 1810 a 1870: 1.145.000 escravos. Esses dados retratam que no início da colonização brasileira, o número de pessoas escravizadas era superior à população de origem europeia. Em 1700, quando a população do país estava em torno de 300.000 pessoas, 200.000 eram escravas. No início do século XIX, período em que a dinâmica populacional chegou a girar em torno de pouco mais de três milhões de pessoas, estimava-se que a metade era de escravos, sendo um terço de pessoas brancas e meio milhão representava a população negra livre (HASENBALG, 1979).

PEREGALLI (2001, p.51) cotejando os números apresentados por André Gunder Frank e Afonso Taunay, segundo os quais teriam sido trazidos da África para as Américas 20.625.000 escravos negros e que o Brasil teria recebido cerca de 26% deles, calcula em 5,4 milhões os negros trazidos para nosso País. Já ARTUR RAMOS apud KIZOMBA, (2003, p.14) chega a falar de dezoito milhões. Calógenes menciona 15 milhões, Pedro Calmon fala entre 6 e 8 milhões, Edward Bunbar menciona 5,7 milhões. As avaliações de Roberto Simonsen, Alfredo Gómez, Maurício Goulart coincidem entre 3,5 e 3,7 milhões. Philip Curtin apresenta a cifra de 3 milhões e 646 mil. Apesar de todas estas informações desencontradas se pode acreditar na informação de SARAIVA e JONGE (1992, p.204) segundo os quais: “A mais importante constatação é a de que o Brasil foi o campeão americano na importação de africanos do século XVI ao XIX”.

Os dados não deixam dúvidas quanto à participação dos africanos e dos seus descendentes na formação do povo brasileiro. Podemos até presumir que, o Brasil não seria a nação tal qual a conhecemos sem o protagonismo da negritude. Essa assertiva fica evidente na obra *Tecnologia Africana na Formação Brasileira*, do prof. Dr. Henrique Cunha Junior (2010) que reflete a grande contribuição negro-africana na formação do Brasil. Segundo JUNIOR (2010), importantes conquistas na matemática, como a geometria e a teoria de sistemas dinâmicos, na astronomia e mesmo na medicina foram realizados na África e difundidos para todo o mundo. Isso não foi diferente no Brasil. As culturas africanas transplantadas para o Brasil como as experiências agrícolas, uso das plantas medicinais, cultura do gado, couro, criação das sandálias, bolsas de couro, profissionalização dos marceneiros, carpinteiros, ferreiros, oleiros, artistas, professores e

construtores existentes no Rio de Janeiro no século 19 (KARASCH, 2000, SILVA, 2000 apud JUNIOR, 2010) tiveram forte impacto na construção social, cultura e econômica do Brasil. Também os africanos introduziram no Brasil forma de tecelagem para fabricar panos para roupas como para outras utilidades, conhecimento em construção, química do sabão, criação de instrumentos musicas e suas influencias na língua portuguesa introduzindo inúmeras palavras dos dialetos bantus bem como uma forte influencia religiosa como o candomblé e outras religiões no Brasil. Essa reflexão traz uma constatação que a presença do negro como ator, criador e transformador da história e da cultura brasileira sempre foi negada na história oficial do Brasil.

De acordo com ALBUQUERQUE et al (2006), em sua obra - Uma História do Negro no Brasil - os principais países fornecedores de escravos para o Brasil eram Guiné, de onde se vinha a maioria dos escravos trazidos para o Brasil oriundos da região da Senegâmbia, Angola que foi a principal área exportadora de pessoas para as províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, do litoral de Moçambique e do Golfo de Benin (sudoeste da atual Nigéria). Através do Golfo do Benim, os traficantes baianos importaram escravos aqui denominados dagomés, jejes, haussás, bornus, tapas e nagôs, entre outros. Estes grupos eram embarcados principalmente nos portos de Jaquin, Ajudá, Popo e Apá, e mais tarde Onim (Lagos). A metrópole portuguesa adotou a política de misturar escravos de diferentes regiões e etnias para impedir a concentração de negros da mesma origem na colônia no sentido de evitar problemas como rebeliões. (ALBUQUERQUE et al (2006).

Como ressalta Fabiana Schleumer, em Entre mortos, enfermos e “feiticeiros” (2011)

Antes de 1600, quase todos os escravos africanos no mundo português eram descritos como escravos da Guiné, no tráfico português. O termo Guiné continuou tendo aceitação até o fim do tráfico de escravos, mas já tinha perdido a precisão que havia no início do século XVII. Os portugueses usavam com frequência o termo para descrever qualquer africano, independente do seu local de origem. O termo “Guiné” transformou-se essencialmente e sinônimo de africano, obscurecendo outras identidades (SCHLEUMER, (2011, p.6)

A negritude africana, transladados ao Brasil, vinham de várias regiões da África para trabalhar como mão-de-obra escrava nas lavouras de cana-de-açúcar do Nordeste e, mais tarde, nas plantações de café. De acordo com Gilberto Freyre (2005) p. 70), “Transportam-se da África para o trabalho agrícola no Brasil nações quase inteiras de negros. Uma mobilidade espantosa. [...]”. Aprisionado, ele [...] era arrastado pelo pombeiro – mercador africano de escravos – para a praia, onde seria resgatado em troca de tabaco, aguardente e bugigangas. Dalí partiam em comboios, pescoço atado a pescoço com outros negros, numa corda puxada até o porto e o tumbeiro. [...] (RIBEIRO, D., 1995, p. 119).

Vale lembra que, segundo historiadores como Keila Grinberg (2015), logo após Abolição da Escravidão, Rui Barbosa, um dos políticos mais importantes da história do país, destruiu os documentos da escravidão. Aproveitando-se do cargo de ministro da Fazenda, ele teria mandado queimar esses documentos, supostamente para acabar com esta “mancha negra” da História do Brasil. Todavia é um tanto difícil saber com extrema exatidão a origem dos africanos escravizados no Brasil. (GRINBERG, 2015).

A obra de Paul Lovejoy intitulada - A Escravidão na África: uma História de suas transformações, o autor analisa o desenvolvimento da escravidão no continente africano, à costa do ouro, o processo de resistência, captura e condições insalubres dos portos entre eles o da Baía de Biafra, foram em última análise os responsáveis por número significativo de mortos (LOVEJOY, 2002).

Peregalli (2001) mostra como a resistência começava ainda na África: “Os africanos não permaneciam quietos como o gado enviado para os matadouros. As resistências começavam ainda na África, na morte como suprema tentativa de evitar que bandos de traficantes queimassem suas aldeias”. (PEREGALLI, 2001, p.25). Saraiva e Jonge (1992) mostram como a oposição à escravidão se estendia, posteriormente, à América:

“Em primeiro lugar, houve a resistência africana no momento da captura, expressada pelas lutas de guerreiros e tribos contra a condição de escravidão (...). Em segundo lugar, houve a resistência africana contra a condição de escravo propriamente. Esta forma foi traduzida pelas lutas nos portos africanos e

americanos, nas poucas plantations africanas, mas principalmente nas revoltas dos quilombos e 'chimarronos' americanos" (SARAIVA e JONGE, 1992, p.203)

Sobre os milhões de capturados que morreram nesse processo de escravização, Munanga e Gomes (2006):

Foram milhões de homens e mulheres arrancados de suas raízes que morreram nas guerras de captura na própria África, nas longas caminhadas para os litorais de embarque, nas condições de confinamento, falta de comida e higiene nos armazéns humanos construídos nos portos de embarque da carga humana, na travessia, enfim nas condições de trabalho e de vida reservadas a eles nos países de destino que ajudaram a construir e a desenvolver (MUNANGA E GOMES, 2006, p. 27)

Ao refletir sobre as mortes dos escravos africanos, desde o processo de captura ainda no continente africano até a chegada aos lugares onde iriam desenvolver atividade escrava, Hasenbalg (1979) informa que era sabida na contabilização do lucro dos negociantes uma estimativa de 12% de perdas. Porém, mesmo com esse significativo percentual de mortes, o lucro com a comercialização de escravos mantinha-se alto e o negócio bastante rentável. Como bem retrata Lima (2007, p. 114), "o olhar branco" dos agenciadores de escravos não se importava nem um pouco em perceber aspecto de alguma humanidade nessas "cousas". "O escravo perdia sua origem e sua personalidade. O escravo não tem pessoa, é um sujeito sem corpo, sem antepassados, nomes ou bens próprios" (SCHWARCZ, 2001, p. 39).

De acordo com Munanga; Gomes, (2006) essas inúmeras pessoas humanas (escravos), que mesmo com suas formas de resistências a sua captura, possuidores de uma vida, cultura e diversidade religiosa, foram fortemente violentados de seus direitos e dignidade humana, quando foram arrancados dos seios de suas famílias, sendo segregados de forma proposital, para fundamentalmente servir a distintos senhores. Foram fortemente dominados e exonerados de sua qualidade humana, quando desde os primeiros momentos da captura, sofreram humilhações constantes com o objetivo de facilitar a exploração e dominação das quais foram vítimas. Ainda segundo os autores, o regime escravista dividia o Brasil em uma sociedade desigual, composta por uma parte de pessoas brancas e livres e outra de pessoas negras e escravizadas (MUNANGA; GOMES, 2006).

A barbárie da escravidão fundamentalmente na América portuguesa tinha como espinha dorsal um contexto de organização social, com o objetivo de obter lucros e vantagens econômicas que envolveram os continentes europeu, americano e asiático. Essa obtenção de lucros e vantagens econômicas se deu não somente pelo domínio da natureza, mas também de outros homens nem que para legitimar essa dominação do outro, tivesse que matar e destruir culturas e milhares de vidas humanas:

A conquista e a ocupação de novas terras, por direito “natural” dos que se consideram “superiores”, implicam o genocídio, a subjugação e a escravização dos “outros” para construir o mundo moderno. Nesse processo, confeccionam-se teorias científicas que justificam tais práticas e que desembocariam depois na racionalização de mais um genocídio, agora contra um povo ocidental minoritário e discriminado. (NASCIMENTO, 2003, p. 18).

O escravo era destituído de sua cultura, deixando-os sem raízes, na tentativa de melhor dominá-los e explorá-los. Quando aqui chegavam os homens de Guiné, como era chamada a negritude escrava africana, a ordem do colonizador era torná-los “mais iguais” aos seus senhores, para melhor colocá-los ao seu pleno serviço. De acordo com Freire (1987) essa relação dos senhores e os escravos, nessa expressão torna-los iguais, não representava nesse contexto, a vontade de manter uma relação horizontal, simétrica e respeitosa com as diferenças. Mais a igualdade que se desejou e realizou foi a destruição da cultura de origem dos negros africanos.

Para reforçar essa reflexão de Freire, Brandão (1986) diz:

A mesma diferença necessária ao entendimento é a razão do conflito, ou é o que se inventa para torná-lo legítimo, quando inevitável. Sobretudo quando do conflito entre diferentes-desiguais um estende sobre o outro o poder de seu domínio. A história dos povos repete seguidamente a lição nunca aprendida de que os grupos humanos não hostilizam e não dominam o “outro povo” porque ele é diferente. Na verdade, tornam-no diferente para fazê-lo inimigo. Para vencê-lo e subjugá-lo em nome da razão de ele ser perversamente diferente e precisar ser tornado igual: “civilizado”. (BRANDÃO, 1986, p. 8).

Foi diante deste cenário de organização desigual da sociedade escravocrata, sob as condições de negação da sua religião, cultura, nome e idioma nativo, que a identidade do negro brasileiro foi se autoconstruindo, e este, elaborando sua individuação. Para Fanon (2008), ao negro, trazido ao Brasil, essa condição de negação de seu idioma,

forma de sua expressividade vital, ocorreu de modo abrupto e violento. A proibição de se expressarem em suas línguas maternas, considerados meros dialetos, possuía como objetivo afastá-los, radicalmente, de suas terras, bem como contribuir para o processo de sepultamento de sua originalidade cultural.

Nesse modelo de sociedade, os negros foram constrangidos a ressignificar suas vidas, absorver a imagem que os outros possuíam dele e a internalizar os valores e os símbolos presentes nos grupos sociais dos quais passaram a fazer parte, edificado assim uma identidade a partir do outro bem como construção de uma ideologia da inferioridade dos negros, forjada pelos europeus com o cristianismo e tutelada pelos brancos. Para Dubar (2006), a identidade é construída pelo discurso, objetos e práticas simbólicas presentes na cultura numa relação com o outro.

Ainda de acordo com Dubar (2006, p.140) “a construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior da quais se forjam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem”.

Munanga (1994), ao falar sobre identidade destaca:

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 1994, p.177-178)

Gomes (2005) também reflete que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41).

No entanto ter em mente e reconhecer que somos diferentes não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de pessoas em na sociedade brasileira, como afirma Candau (2005):

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice. (CANDAU, 2005, p. 19)

## **2.2. Conceitos Fundamentais para a construção do debate sobre as Relações Raciais no Brasil**

O preconceito, doença que turva nosso olhar e entorta nossa alma, que nos diminui e nos emburrece. O preconceito racial nos coloca na condição de criminosos.

**Lya Luft**

Chamaremos a atenção para alguns conceitos fundamentais para compreendermos o processo de discriminação racial no Brasil: raça, etnia, preconceito racial, discriminação racial e racismo.

De acordo com Kabengele Munanga (2003) o conceito de Raça veio do italiano *razza*, que veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o uso para classificar as plantas em 24 raças ou classes.

A conceituação do termo Raça é denominada pela biologia e pelas ciências sociais como raça humana. Kant (2000) defende o conceito biológico de raça quando diz que “as raças são ‘desvios’ que são constantemente preservados ao longo das gerações e que aparecem como consequência da migração ou através do cruzamento com outros ‘desvios’ da mesma linha de descendência, que produz sempre uma linhagem mestiça” (KANT, 2000, p.9).

Carneiro (2003: 5) define raça como com um viés da biologia, desconsiderando a construção social do termo:

a subdivisão de uma espécie, formada pelo conjunto de indivíduos com caracteres físicos semelhantes, transmitidos por hereditariedade: cor da pele, forma do crânio e do rosto, tipo de cabelo etc. Raça é um conceito apenas biológico, relacionado somente a fatores hereditários, não incluindo condições culturais, sociais ou psicológicas. Para a espécie humana, a classificação mais comum distingue três raças: branca, negra e amarela. (CARNEIRO, 2003, p. 5).

GUIMARÃES, (2008) remete ao conceito de Raça a ideia de que “[...] a espécie humana poderia ser dividida em subespécie, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferenciado de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos” (GUIMARÃES, 2008, p. 64).

Para o Movimento Negro, o conceito de raça deve ultrapassar a questão biológica e sociocultural e entrar no espaço político na qual determinada comunidade possa lutar por seus direitos.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçado na ideia de raças superiores ou inferiores como originalmente eram usado no século XIX. Pelo contrário usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existem na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mais também devido a relação que se faz na nossa sociedade entre esses aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005b, p. 45).

De acordo com Hall (2003):

(...) raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2003, p. 69).

Quijano, (2005) em um pensamento sociológico considera a raça como uma divisão de trabalho racial implantado nas Américas e no mundo inteiro. Assim ele reflete que “raça e divisão do trabalho foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se” (QUIJANO, 2005, p. 231).

Atualmente as ciências biológicas já possuem evidências de que o conceito de raça não se aplica aos seres humanos. Segundo Muniz Sodré, hoje a ideia de que existem raças humanas não se sustenta:

“É certo que, meio século atrás, não era tão divulgada a certeza, agora corrente na aprendizagem da ciência biológica, de que o conceito de raça é inviável se aplicado a seres humanos. Raça, que implica indivíduos com patrimônios genéticos diferentes, não existe (a menos que se fale em “raça humana”). Hoje começa ter curso a expressão “espécie humana”, que é única e abrange todos os seres humanos. Equivale mais ou menos ao que os zulus, na África do Sul, denominam **Ubuntu**, ou seja, o conceito de Humanidade enquanto reconhecimento dos outros como companheiros da espécie humana.” (SODRÉ, 1999, p.193).

Já autores como Rezende e Maggie (2002) valoriza a questão do aspecto social no conceito de Raça. Na visão dos autores, palavras como negro, branco e moreno “tornam-se atribuições que podem variar de acordo com quem fala, como fala e de que posição fala. As formas de manipular esse sistema de classificação não se dão, entretanto, por acaso. Há certas regras de classificação que deixam entrever um complexo jogo de relações de poder”. (REZENDE E MAGGIE, 2002, p. 15).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana entende o conceito de Raça no campo sociológico, que definem a raça como “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado.” (BRASIL, 2004).

Gomes (2005) reflete que “[...] podemos compreender que raça é, na realidade um misto de construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao

longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças” (GOMES, 2005, p. 49).

Etnia: “[...] é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). Também, “[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12).

Brasil (1997) apud Brasil (2010) diz que o termo Etnia “refere-se a um grupo de pessoas que consideram ter um ancestral comum e compartilham da mesma língua, da mesma religião, da mesma cultura, das tradições e visão de mundo, do mesmo território ou das mesmas condições históricas” (BRASIL apud BRASIL, 2010, p. 14).

Na mesma perspectiva de Brasil (2010), CASHMORE, (2000) conceitua etnia como sendo:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196)..

Gomes (2004) destaca que, “o uso do termo etnia ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas sim, por processos históricos e culturais”. (GOMES, 2004, p.50).

Racismo: segundo o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2009, p. 1586) como “doutrina que sustenta a superioridade de certas raças.”

Gomes (2005) aponta que o racismo é:

“[...] por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Por outro lado, conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (GOMES, 2005, p. 52).

Outro conceito de racismo de acordo com (MUNANGA; GOMES, 2006):

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio em relação a pessoa que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como, cor da pele, tipo de cabelo, formato dos olhos. Ele é resultado da crença que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira (MUNANGA; GOMES. 2006, p.179).

De acordo com CRI - Articulação para o Combate ao Racismo Institucional de (2006), um conceito de racismo bastante caracterizado no Brasil é o Racismo institucional que é:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p.22).

Nesse sentido, o Racismo, tipifica uma doutrina sustentada pela ideia de que uma raça é superior à outra. Conforme adota o documento da Unesco - Declaração Sobre Raça e os Preconceitos Raciais, em definição de racismo:

Art. 2º, item 2: O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas em preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a idéia falaz de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentares, e de práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos anti-sociais; obstaculiza o desenvolvimento de suas vítimas, perverte aqueles que o praticam, divide as nações e seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais do direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais.” UNESCO, (1978, p.4)

Corroborando com tal definição, Silva (2002), conclui:

(...) podemos inferir que a expressão “prática do racismo”, por evidente, não exige que o agente possua destreza ou domínio científico ou retórico dos teoremas raciais, muito menos filiação de longa data ou engajamento político-ideológico às teorias raciais, tampouco que produza uma ação movida por ódio racial e que esta seja dirigida ao grupo racial no seu todo bastando que tal “prática” reflita o conteúdo nuclear da “ideologia”: uma prática baseada em critério racial, que tenha como finalidade ou efeito a violação de direitos. (SILVA, 2002, p.35).

Preconceito: Para Taussig (1993, 1999) remete ao “conhecimento do outro”, visto com uma forma de construção do outro. Nessa perspectiva, o preconceito caracteriza-se então pelo conteúdo de uma:

atitude interior (no sentido interno) de um sujeito que viola os atributos e os qualificativos em relação ao outro sujeito, estabelecendo o funcionamento cognitivo e os contatos perceptivos de forma equivocada, cindida e traumática; portanto, pondo sempre à prova (ou derrotando) as capacidades e os recursos simbólicos do outro. (TAUSSIG, 1999, p. 159)

De acordo com SCHAEFER, (2006), o Preconceito:

é a manifestação de uma atitude negativa contra toda uma categoria de pessoas, geralmente minorias étnicas ou raciais. Se você se ressentir porque seu colega é bagunceiro, você não é necessariamente preconceituoso. Mas, se você estereotipa (marca social) seu colega imediatamente com base em características, como raça, etnia ou religião, isso será uma forma de preconceito. O preconceito tende a estabelecer definições falsas de indivíduos e grupos. (SCHAEFER, 2006, p. 245).

Já com relação ao preconceito racial no Brasil é muitas vezes negado por causa do mito da “democracia racial” estabelecida no País, demonstradas por brincadeiras, piadas, opiniões contrárias e violentas ao debate inter-racial, dentre outros. Esses comportamentos são observados no dia a dia abaixo:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principalmente a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta fatos

que o contestem, trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES 2005b, p. 54).

Discriminação: Compreendemos que este conceito está intrinsecamente ligado ao termo preconceito. Percebe-se, por exemplo, a discriminação quando existe o não respeito e negação ao diferente, a falta de valorização para o que pode ser diferente. Souza (1997, p. 6) vê o processo de discriminação como sexista, sendo vista como uma ação natural, envolvendo todo um contexto escolar, religioso, familiar, etc. Podemos dizer, também, que “[...] a discriminação pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES, 2005, p. 55). Sendo o preconceito a intolerância ao diferente.

Para LOPES, MUNANGA, (2005), discriminação:

é a supervalorização de determinadas culturas, dando ao dominador a idéia de que é melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos valia. Permite que a sociedade seja considerada sob duas óticas: a do discriminador, que manda e se considera o mais capaz, o mais culto, etc., a do discriminado, que é subjugado pela idéias, atitudes e interesses do discriminador. (LOPES MUNANGA, 2005, p. 189)

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 1966 considera Discriminação Racial, como sendo:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos no domínio político, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública (Art. 1º). (ONU, 1996).

Mestiçagem: Para o pesquisador Vincke (1985) apud Munanga (2009) a mestiçagem “é concebida como uma troca ou um fluxo de genes de intensidade e duração variáveis entre as populações mais ou menos contrastadas biologicamente” (VINCKE apud MUNANGA, 2009, p. 17).

Para Leite (2009):

Mestiçagem é sinônimo de miscigenação, de “mistura de raças”. Haveria, por isso, um problema lógico com esse conceito, pois para que haja a mistura pressupõe-se que existam “raças”. Como raças humanas são uma ficção para muitos cientistas, sem raças não haveria o mestiço. Porém, pode-se contra argumentar que o mestiço existe, se apenas ele existe. Nesta visão não existem “raças”, mas uma única espécie humana, o próprio mestiço, resultante da mistura dos homens mais diversos. Assim, a mestiçagem resulta da mistura biológica de famílias, comunidades e pessoas diferentes e não de raças. A mestiçagem deve ser considerada uma metáfora que exprime a unidade humana. Mestiçagem é, portanto, a metáfora biológica para fraternidade. Já a semântica de “raça” divide e hierarquiza os seres humanos. Raça é um conceito nascido para o ódio e para a opressão. (LEITE, 2009, p.5).

Para Arthur de Gobineau (1853), a “mestiçagem criava um povo degenerado, porque não conserva, nas suas veias, o mesmo sangue original que sucessivas misturas fizeram, gradualmente, modificar seu valor; em outras palavras... não tem conservado a mesma raça dos seus fundadores” (GOBINEAU, 1853, p. 24).

As duas variedades da nossa espécie, a raça negra e a raça amarela são o fundo grosseiro, o algodão e a lã, que as famílias secundárias da raça branca amolecem, nele misturando a sua seda, enquanto que o grupo ariano, fazendo circular suas redes mais finas a traves de gerações enobrecidas, aplica na superfície, (...) seus arabescos de prata e de ouro. (GOBINEAU, 1853, p. 217).

### **2.3. A ideologia do branqueamento/branquitude da população brasileira: um bloqueamento para formação da identidade cultural da Negritude.**

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

**Neuza Santos Souza -Tornar-se Negro**

De acordo com Santos (2009), durante a primeira metade do século XX no Brasil é marcado pelas transformações do regime de governo e a abolição do sistema escravista, sendo essas modificações fruto de um período de reflexão. “Não se discutia de fato, o antigo regime, mas os antigos escravos, não havia preocupação com a mudança das formas de produção econômica, mas com a modificação dos antigos produtores” (SANTOS, 2005, p.2).

Importante lembrar que os séculos XIX e XX foram marcados entre tantas teorias, a doutrina nórdica sobre a questão das misturas das raças se tornou tema central, fundamentalmente no Brasil, justificando o atraso brasileiro diante de outras nações, não por questões econômicas sociais do passado, mais sim pelas características raciais de seu povo, sendo o desenvolvimento das culturas, uma condição necessária de acordo com essas doutrina nórdica, a pureza das raças.

“A apatia, indolência e imprevidência da massa predominantemente de cor” (HASENBALG, 1979), foram então responsabilizadas pelo subdesenvolvimento a atraso do Brasil. Essa “população de cor” para a elite e estudiosos do Brasil, sustentando e influenciados por teorias eugenianas e nórdicas defendiam que ser negro era sinônimo de ser socialmente desqualificado, de baixa qualificação profissional, de baixa escolaridade, mesmo entre seus iguais. Em outras palavras, identificar-se assim não era vantajoso em nenhum sentido sendo que a população com essas características se tornaria atrasada em todos os aspectos.

Emergia nesse cenário uma solução, que modificasse essa realidade do passado escravista, e que se possível aniquilasse essas “más características” do povo brasileiro. Eis que surge o incentivo à imigração europeia.

Podemos verificar essa defesa da imigração europeia como a alternativa de barrar essa degenerescência do país (leia-se “população de cor”) nas palavras de Gobineau (1853):

Mas, se em lugar de se reproduzir por ela mesma, a população brasileira estivesse em situação de minorar com vantagem os elementos desgraçados de

sua constituição étnica atual, fortificando-os por alianças de valor mais alto com raças europeias, então o movimento de destruição observado em suas classes cessaria e daria lugar a um curso totalmente oposto. A raça se levantaria, a saúde pública melhoraria, o temperamento moral se veria recuperado e as modificações mais felizes se introduziriam no estado social de este admirável país. (GOBINÉAU, 1853, p. 90-91).

Seyferth, (1998), cita que no Brasil na última metade do século XIX, a maneira encontrada de resolver a problemática do atraso da população brasileira era injetar o “sangue branco” e cada vez mais branquear a população.

A miscigenação se transformou em assunto privilegiado no discurso nacionalista brasileiro após 1850, vista como mecanismo de formação da nação desde os tempos coloniais e base de uma futura raça histórica brasileira, de um tipo nacional, resultante de um processo seletivo direcionado para o branqueamento da população. (SEYFERTH, 1998, p.43).

A ideologia do branqueamento da população surge como solução aos diversos problemas brasileiros desde resolver problemas econômicos à construção de uma nação/povo capaz de alcançar a modernização. A ideia de branqueamento da população brasileira é nesse contexto uma ideologia nativa, surgida após a abolição da escravatura, com características racistas. Essa ideologia foi bastante difundida pelos intelectuais nacionais, presente nas obras de inúmeros e influentes pensadores, juristas, políticos e escritores brasileiros. Podemos citar dentre outros, Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Dr. Nina Rodrigues, Paulo Prado, Oliveira Viana, Gilberto Freire. Corrêa (2001) reforça que:

Se não foi explicitado em leis civis discriminatórias, como a segregação racial norte-americana, o racismo enquanto crença na superioridade de determinada raça e na inferioridade de outras, teve larga vigência entre os nossos intelectuais no período do final do século passado [século XIX] e início deste [século XX], sendo o ponto central de suas análises a respeito de nossa definição como povo e nação. (CORRÊA, 2001, p.43).

Essa ideologia de pensamento racial da elite intelectual brasileira acreditavam que o “problema” étnicoracial do Brasil poderia ser resolvido pela lógica da aplicação do processo da miscigenação. Tinha-se a convicção de que o sangue “branco” iria purificar o sangue primitivo, “africano”, permitindo a exclusão física destes e a formação gradativa de um povo homogêneo: “branco” e “civilizado”. Essa concepção justifica a legitimidade do

processo imigratório dos europeus para o Brasil, iniciado em 1818, e mais explícita, a partir da República em 1889.

A teoria brasileira do “branqueamento”(…) [é] aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914, era peculiar ao Brasil (…) baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raça mais adiantada” e menos adiantada”e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros que elas. (SKIDMORE, 1989, p.81).

De acordo com a acadêmica Gislene dos Santos o objetivo da elite brasileira não poderia ser alcançado “sem que o negro perdesse qualquer atrativo por sua própria raça, de modo a desejar a miscigenação” (SANTOS, 1995). Esse objetivo foi atingido na medida que o próprio negro afrodescendente encorpasse essa ideologia em todas as esferas da sociedade, como relata Petrônio Dominguis (2002):

O peculiar desta ideologia foi transformar o discriminado em agente reprodutor do discurso discriminatório, colocando o negro a serviço de uma prática racista. Pelo enfoque estritamente psicológico, o coroamento do racismo se materializa quando a vítima assume o papel de seu próprio algoz. Em última instância, estamos diante de um quadro favorável ao "raçacídio", que consistiria no suicídio coletivo de uma comunidade étnica, a médio e longo prazos, com armas ideológicas impostas de fora para dentro e aceitas pelos membros desta comunidade. (DOMINGUES, 2002).

Essa Ideologia da branqueamento do povo brasileiro segregou negros e mestiços e acarretou em um processo de alienação de identificação dos negros. A negritude, com o objetivo de ascender socialmente, negou sua identidade na busca pela incorporação dos padrões brancos de relações sociais. Para Munanga (2004):

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na

mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2004, p. 16):

A força da ideologia do branqueamento da população brasileira é efetivado no indivíduo de cor quando, ao se reconhecer negativamente, em detrimento da positividade do outro, ele se rejeita. Esta condição é a construção do processo de negação pelo negro de sua própria condição humana como afirma Fanon (2008):

E se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestava sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação [...] me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que eu seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo do branco. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANON, 2008. p. 94).

O ideário do branqueamento proposto pela elite brasileira argumentava entre outras coisas, a integração da negrura via incorporação dos valores brancos. Nesse sentido para assimilação de tal argumento, a elite intelectual do Brasil teve disseminar que não existiam diferenças raciais no Brasil e que a população vivia de forma harmônica, sem conflitos, contribuiu esse pensamento para desenvolver, no branco, um complexo de superioridade e, no negro, em contraposição, um complexo de inferioridade. Chamamos a isto democracia racial.

De acordo com Abdias do Nascimento (1978):

(...) erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...)". No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, pp.41 e 92).

Completa ainda Nascimento (1978) reflete que:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo nos Estados Unidos e legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado dos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso; à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra senha desse imperialismo da branquidão, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

Siqueira (2015) reflete que o mulato é o sustentáculo do mito da democracia racial:

o processo de genocídio do negro, diz respeito à ideologia do branqueamento que, para Abdias, era um dos pontos centrais acerca da formação social no Brasil. A elite intelectual dominante ao eleger o mulato como símbolo de brasilidade e sustentáculo da “democracia racial”, estabelece o primeiro degrau na escala daquilo que chama de branquificação sistemática do povo brasileiro (SIQUEIRA, 2015, p. 52)

A ideologia assimilacionista do branqueamento da população brasileira (produto da doutrina da supremacia branca), sonho alimentado pelo pensamento das elites local, no período pós-abolição, de que em algumas décadas, utilizando como instrumento a miscigenação, o Brasil se tornaria uma nação branca, caiu por terra. No entanto, no plano psicológico, esse ideal de branqueamento continua atuando até os dias de hoje, e é o responsável pela imagem depreciativa que os negros ainda mantêm sobre si. Assim, a identidade da negritude foi construída sob a égide da inferioridade e da negação de sua cor e grupo que pertença.

## CAPÍTULO 3

### EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL /RACIAL PARA DIVERSIDADE NA ESCOLA

#### 3.1. O Movimento Negro como Influenciador da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas Escolas.

Sou um homem invisível. Não, não sou um fantasma como os que assombravam Edgar Allan Poe... Sou um homem de substância, de carne e osso, fibras e líquidos – talvez se possa até dizer que possuo uma mente. Sou invisível, compreendam, simplesmente porque as pessoas se recusam a me ver. Minha invisibilidade também não é, digamos, o resultado de algum acidente bioquímico da minha epiderme. A invisibilidade à qual me refiro ocorre em função da disposição peculiar dos olhos das pessoas com quem entro em contato [...].

**Ralph Ellison, O Homem Invisível (1952).**

Nada é tão aniquilador em uma guerra do que não saber de que lado vem seu oponente - a sua verdadeira localização. Uma das maiores obras de artes no que diz respeito a arsenal de guerra do mundo são os porta-aviões da classe Nimitz, 333 metros da marinha dos Estados Unidos da América. Em torno de US\$ 4.5 bilhões é o preço de cada um, e estes transportadores são os navios mais caros da seleção. Atualmente são 10 navios desta classe que levam consigo 85 a 90 aeronaves, do F/A -18 ao bombardeiro B-2 Stealth (furtivo), que não é notado pelos radares. O poder bélico dessa surpreendente combinação (caças invisíveis e porta aviões nucleares), pode causar estragos aos adversários de forma irreparável. (THE WEEK – DEFESA AÉREA E NAVAL USA, 2016).

A negritude brasileira enfrenta até os dias de hoje um oponente deste porte. Pouquíssimos possui um radar que consiga detectar de maneira eficiente de onde partem as dificuldades e os perigos que os bombardeiam ininterruptamente a comunidade negra. A invisibilidade da questão racial do negro brasileiro é irrefutável. Inúmeros intelectuais e acadêmicos a confirmam em seus trabalhos essa prática que alimenta ainda mais as desigualdades presentes no Brasil, em especial a desigualdade racial.

Logo após a abolição da escravatura, verificou que a Lei Áurea deu liberdade aos negros, porém não estabeleceu nenhuma garantia social e econômica, pois a negritude não teve acesso à saúde, escolas, moradias, terras, igualdade política e dignidade. Estava escrito literalmente a invisibilidade do negro na sociedade brasileira da época pós-abolição. Concordamos com Brasil (2006) quando diz:

É comum ouvir-se dos militantes dos movimentos negros frases como: “A princesa Isabel assinou a Lei Áurea, mas se esqueceu de assinar carteira de trabalho”. A ironia presente nesta afirmação, juntamente com seu conteúdo explícito, é a mais cruel das realidades pós-abolição. Se ainda nos lembramos da variedade de trabalho exercida pelos negros durante a escravidão, podemos nos perguntar por que então a mão-de-obra negra será preterida em função do trabalho dos imigrantes que aportaram no país, no momento em que uma massa escrava foi liberta, mas não integrada à nova realidade econômica. (BRASIL, p. 157, 2006)

A inviabilidade aqui citada anteriormente é demonstrada claramente nas palavras da ativista estadunidense Angela Davis em uma conferência em Brasília na noite de 25 de julho de 2014, na 7ª edição do Latinidades – Festival da Mulher Afro Latino Americana e Caribenha quando diz que:

Sempre que venho ao Brasil, assisto à TV para ver como o país se representa. Pela TV brasileira, nunca seria possível imaginar que sua população é majoritariamente negra”. [...] Não posso falar com autoridade no Brasil, mas às vezes não é preciso ser especialista para perceber que alguma coisa está errada se a cara pública deste país, majoritariamente negro, é branca”, acrescentou (DAVIS, 2014, s/p).

Essa invisibilidade do negro e da vida da negritude no Brasil é refletida por Abdias do Nascimento (1983) - Combate ao racismo: Discursos e projetos. Brasília: Coordenação de Publicações – Câmara dos Deputados que tece duras críticas à Lei Áurea e demonstrando que o ato de queimar todos os documentos relativos à escravidão e ao tráfico negreiro não implicou de forma alguma na construção de uma sociedade democrática. Entendemos que o ato de “apagar” as linhas da escravidão no Brasil, representa um ato de negação da negritude na terra do pau Brasil. A baixo diz Nascimento (1983):

O 13 de maio de 1888, representou para aquela elite europóide o que representou para Pilatos o ato de lavar as mãos. E foi num outro 13 de maio que Rui Barbosa tocou fogo em todos os documentos relativos à escravidão e ao tráfico negreiro, tentando apagar de uma vez por todas essa nódoa no suposto humanismo brasileiro. Lavando suas mãos, nas águas rituais da magia branca, Rui Barbosa pretendeu liberar as classes dirigentes das consequências do seu tenebroso passado escravagista. Ao mesmo tempo, quis erradicar para sempre a possibilidade de o negro investigar mais minuciosamente sua própria história. Pois do resgate de sua história, o negro poderia passar à reivindicação do que de direito lhe cabe: a indenização pelos séculos de massacre, exploração e espoliação que sofreu (NASCIMENTO, 1983. p. 11.)

Outro exemplo de invisibilidade do negro, sua negação e desvalorização como pessoa humana, de acordo como Valente (1994); existia até estratégia desenvolvida para resolver o “problema” da existência de um número muito expressivo de negros no Brasil do século XIX. Uma estratégia minuciosa foi à utilização dos negros na Guerra do Paraguai, fato esse que a história registra cerca de um milhão de negros mortos, sabendo-se que na guerra foram utilizados dois milhões e meio de negros.

O envio de escravos para lutar na Guerra do Paraguai (1865-70) também resultou no extermínio de milhares de negros. Estima-se que a população do império antes dessa guerra era constituída por 45% de negros e que, após o confronto, esse contingente tenha diminuído para 15%. Deve-se ainda dizer que aos negros que ingressaram no Exército nacional foi concebida a alforria (VALENTE, p. 29, 1994)

Ao identificar a invisibilidade do negro na sociedade brasileira, bem como a produção e a reprodução da discriminação racial nos vários setores e instituições sociais, dando destaque aqui ao sistema educacional brasileiro, os movimentos sociais negros passaram a englobar com força na agenda de reivindicações junto ao Estado brasileiro, processo de ensino e aprendizagem que mirassem o ensino da História da África, dos africanos e a cultura afro-brasileira nos currículos nacionais.

Scherer-Warren (1987) caracteriza movimento social como um: “grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social” (WARREN, 1987, p. 13).

Joel Rufino Santos (1994), compreendendo movimento social negro como:

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

Fraser (2007) considera o Movimento Negro:

como porta-voz das proposições e reivindicações da população negra e um propagador das perspectivas de paridade de participação, entendendo essa perspectiva como um canal para justiça social, buscando garantir redistribuição e reconhecimento, de maneira simultânea (FRASER, 2007, p. 120).

Se faz bastante pertinente registrar que essas reivindicações que levam as digitais do movimento negro já faziam parte do corpo de reivindicações da declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. As principais recomendações desse Congresso foram entre outras coisas: "o ensino ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como do meio de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo" (NASCIMENTO, 1968, p. 293).

No que tange as demandas materiais e objetivas que configuram o Movimento Negro, Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2002) reflete:

A impermeabilidade da estrutura social brasileira à mobilidade dos afrodescendentes de traços negroides (mas não dos mais claros, que podiam se classificar como ‘brancos’) foi, certamente, se não o estímulo maior, ao menos a grande justificativa para que se formasse um movimento social negro com objetivo de educar e integrar socialmente os negros (GUIMARÃES, 2002, p. 91).

A partir de 1964 com a ditadura militar, as propostas do Movimento Negro se intensificaram fundamentalmente com o Movimento Negro Unificado – MNU. Porém essa

história de 64 demonstrou uma repressão por parte da mão de ferro do Estado sobre este e outros movimentos sociais já instaurados na sociedade brasileira da época. Nunca na história do Brasil (exceto a escravidão, grifos meus), a população brasileira tinha vivenciado uma situação de repressão tão significativa que chegou a notar diferenças nos países latino-americanos que passavam pela mesma situação político-social, a ditadura militar como Chile, Argentina, entre outros.

As lutas com DNA democrático que estavam em curso na sociedade brasileira retrocederam em escala vertiginosa. Emir Sader (2010), diz que o movimento popular brasileiro havia chegado ao momento de maior força entre as massas, demonstrando-se firme nos propósitos democráticos, o que a ditadura golpeou em todas as formas:

dos sindicatos urbanos aos rurais, das universidades às escolas básicas, dos intelectuais aos artistas, dos jornais cotidianos às revistas, dos parlamentares progressistas aos juízes, das editoras de livros aos teatros e aos produtores de cinema, dos militantes aos simpatizantes de esquerda. Quebrou-se o eixo do campo popular, assim como suas extensas raízes de massa, instalando-se pela primeira vez em muitas décadas, um Estado antipopular (SADER, 2010, p. 20)

Essas perseguições feitas pelo regime exceção aos movimentos sociais em geral, a favor de políticas públicas a que atendessem as populações mais desfavorecidas como já anteriormente exposto, foram fortes e contundentes. E no meio educacional, especificamente no campo acadêmico, havia certa liberdade para produzir, pesquisar e discutir a questão racial no Brasil.

No obstante, Hasenbalg (1995) destaca que:

(...) o período aproximadamente entre 1965 até o final da década de 1970 não foi dos mais propícios para pesquisar e escrever sobre relações raciais no Brasil, tendo em vista vários problemas: primeiro, o tema racial passou a ser definido como questão de segurança nacional; segundo, é que as aposentadorias atingiram destacados representantes da escola paulista em relações raciais; terceiro, a falta de dados por 'motivos técnicos' - à pergunta sobre a cor foi eliminada do Censo Demográfico de 1970 (HASENBALG (1995, p.360).

Para Hasenbalg (1995), as reivindicações das entidades negras contemplavam várias temáticas. Uma dessas temáticas que mais teve em certa medida uma atenção orgânica foi com a educação no que diz respeito entre outras coisas: Reformulação dos currículos escolares visando à valorização 'positiva' do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.

A luta pela introdução de temáticas da História e Cultura Afro-brasileira no ambiente escolar vem de longe. Abdias do Nascimento (1978) segue na linha de pensadores brasileiros que afirmam a escola ser um aparelho ideológico do estado com vários objetivos, entre eles reprodutora do modelo de opressão de gênero e raça bem como também responsável pela perpetuação das desigualdades raciais no Brasil. Assim nos diz Abdias do Nascimento (1978):

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero<sup>4</sup>, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Em 1988 (com a promulgação da Constituição Carta Mãe de 88), iniciou-se os debates para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse contexto, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que trabalhou durante anos até a aprovação das orientações da educação nacional. Depois de tantos anos de discussão e tramitação das propostas na Câmara dos Deputados, finalmente, se sancionou a LDB, com o número de Lei 9.394, em 1996 (LDB, 2010). No que se refere à educação e à “questão racial”, foram dedicados dois artigos, a saber:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 4o O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, 2010, p. 27).

Nesse sentido, no ano 1995, o Movimento Negro realizou a Marcha à Brasília. Essa caminhada ao centro do poder nacional contou com cerca de 300 mil pessoas, resultando entre outras coisas no reconhecimento de Zumbi como herói da negritude. Podemos cravar com extrema consciência que foi uma das primeiras conquistas, acompanhado com a criminalização do racismo, que o Movimento Negro alcançou em meados de 90. Contudo, umas das guerras principais do movimento, a valorização da História dos afrodescendentes ainda não tinha alcançado a educação, ou seja, o ambiente escolar formal.

Diante de muita pressão, reivindicações e expectativas ao governo brasileiro, em 2003, o Presidente da República Luís Inácio “Lula” da Silva assina sua primeira lei no mandato, a Lei 10639 de 2003, então, passa a vigorar no Brasil, obrigando a todas as modalidades de ensino em todo o país, a valorizar a História e Cultura dos africanos e afrodescendentes nos ambientes escolares.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (PARANÁ, p. 19, 2005)

A Lei 10639/03, torna-se neste contexto um alicerce com objetivos de divulgar e produzir conhecimentos fundamentados na concepção de atitudes, posturas e valores que formem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, no respeito aos direitos legais, na valorização de identidade cultural brasileira e africana, bem como desenvolver nos bancos escolares um debate sobre a cultura afrodescendente a partir conceitos sócio-político-históricos. Nessa linha de raciocínio MUNAGA (2005) pontua:

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além da de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26 A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdo de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (MUNAGA, 2005, p.17)

É importante acentuar que essa conquista da promulgação da Lei 10639/2003 foi uma luta de longa data, como mostra abaixo um resumo dos Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira.

**Quadro 1** – Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira

<b>ANO</b>	<b>PODERES: Legislativo e Executivo</b>	<b>PROJETO LEI/PL</b>	<b>RESULTADO</b>
1983/86	Abdias Nascimento - Deputado Federal/RJ	1.332/83	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989.
1987/90	Paulo Paim - Deputado Federal /RS	---	Não Aprovado e Arquivado.

1993	Humberto Costa - Deputado Estadual/PE	---	Vetado - Considerado Inconstitucional
1995/98	Benedita da Silva - Senadora/RJ	18/95	Não Aprovado e Arquivado
1995/98	Humberto Costa - Deputado Federal/PE	859/85	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997.
1999/2002	Ben Hur - Deputado Federal/MS e Ester Grossi - Deputada Federal/RS	259/99	Aprovado. No PL constava "originalmente" projeto de Humberto Costa/PE.
2003	Executivo Federal	10.639/03	Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

FONTE: Fonte: adaptado de (Santos, 2009; Moraes, 2009; Batista, 2010) .

A temática Educação para as Relações Raciais, ganha escopo depois da promulgação da Lei 10.639/03, que estabelecendo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" em todo sistema de ensino do País. Vale lembrar que seu conteúdo altera a LDBEN, acrescida dos arts. 26-A e 79-B, e avança com a elaboração do Parecer CNE/CP nº 03/04. A título de informação, destacamos a alteração da LDB/1996 furto da promulgação da Lei 10.639/03.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

- § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
- § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
- § 3º (VETADO) "Art. 79-A. (VETADO)"  
"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

A expressão Educação para as Relações Raciais, aparece na escrita do Parecer CNE/CP nº 03/04, destacando a importante função da escola em criar pedagogias antirracistas, apontando a necessidade de os professores estarem qualificados segundo Brasil (2004) para:

[...] o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

### **3.2. A lei 10.639/03: moção legal para uma construção de uma educação antirracista**

Em 09 de janeiro de 2003, surgiu no Brasil, fruto da intensificação das lutas antirracista do movimento negro brasileiro, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, promulga e sanciona a Lei nº 10.639 que implementa a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica, modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -Lei nº 9.394/1996), cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais bem como incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro, como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Com essa modificação, a LDB - nº 9.394/1996 passou a acrescentar os seguintes artigos:

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

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

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

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (LDB, 1996).

De acordo com Barbosa (2015), do ponto de vista político, a lei 10639/03 possui objetivos que:

[...] pretende simultaneamente contribuir para o fim de preconceitos raciais e afirmação da identidade e orgulho das origens. Trata-se de uma medida reparatória e de inclusão que visa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, com igualdade de oportunidades e livre de preconceitos. A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (BARBOSA, 2015, p.15).

Não podemos negar de forma alguma que nas aulas de História do Brasil, ministradas pelos nobres professores do nosso país, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não tenha sido ofertado fundamentalmente com a linha de tema - a escravidão negra africana. No momento em que ocorre a resignificação da grande contribuição que os povos africanos forneceram para a criação da sociedade brasileira como a conhecemos atualmente, corrige-se uma visão anteriormente ensinada, na tentativa de manter vivas essas manifestações culturais da negritude e seus ancestrais, o que é importância no fortalecimento de sua identidade étnica e seu reflexo na formação do nosso povo.

De acordo com NASCIMENTO (1978), MUNANGA (1996) e SILVA, (1996/ 1988) a educação formal (leia-se escola) não foi e nem será o remédio para os problemas dos negros brasileiros. Autores e intelectuais da negritude descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, onde historicamente o ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de

embranquecimento/branquitude cultural em sentido amplo, sendo uma educação eurocêntrica, endeusando os E.U.A e desqualificando a cultura do continente africano. Fortalecendo essa perspectiva de pensamento, Abdias do Nascimento (1978) diz:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero<sup>4</sup>, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978: 95).

Rocha (2006) reflete que se Lei 10.639/03 for trabalhada no sistema de ensino brasileiro segundo uma perspectiva de combate as desigualdades, de superação da ideologia das raças, contribuirá como:

Instrumento importante, no campo do currículo, para a explicitação das contradições presentes no sistema econômico do capital. Aliando o específico ao universal, na perspectiva de superação das bases constitutivas das desigualdades raciais e sociais. Assim posto, os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos negros brasileiros poderão atuar no sentido de expor as lacunas e as idéias que fundamentaram a ideologia da dominação racial. Assim sendo, a Lei 10.639/03 pode constituir-se como uma ferramenta de luta contra-ideológica (ROCHA, 2006, p. 113).

Torna-se importância refletir que a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, de decisão política, com impactos pedagógicas, tanto para estudantes como para os professores, ao nosso ver, representa uma política de afirmação. Para Flávia Piovesan (2006), as políticas de ações afirmativas são entendidas:

[...] como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a

pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVESAN, 2006, p. 40-1).

Gomes (2001, 2005), por sua vez, considera tratar-se a ação afirmativa de:

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais com a educação e o emprego (GOMES, 2001, 2005, p. 94).

Segundo Munanga; Gomes (2006, p. 186) as:

[...] ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade

Nessa linha de políticas públicas de combate ao racismo e a discriminação racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações em âmbito educacional, encaminha:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas;
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no

cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,<sup>(3)</sup> particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais <sup>(4)</sup>, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares; Etc (DCN, 2004, p. 19, 20, 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sua idealização enquanto lei, procura oferecer respostas, principalmente na área da educação, às necessidades da população afrodescendente:

no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade [...], tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, 2005, p.10).

Com a promulgação das leis ditas de ações afirmativas, existe atualmente uma base legal muito forte no sentido de dar vez e voz àqueles que foram silenciados, marginalizados, negados por anos e anos. Surgi uma real esperança de mudanças sociais, como é o caso dos afrodescendentes, que sempre hierarquicamente na sociedade brasileira ocuparam posições inferiores no contexto histórico e que sempre foram pessoas deixadas à margem da socialização, contexto que é fundamentalmente aprendido e ensinado na escola. Com relação a essa reflexão, Abreu; Boakari (2013) questionam:

Como as escolas ensinam o que é ser afrodescendente? Que imagens são apresentadas para as crianças que ainda estão em processo de construção de sua identidade? Como a sociedade aprende o que é ser afrodescendente? Como a sociedade trata as pessoas afrodescendentes? E deste modo, o que estas pessoas estão dizendo sobre si mesmas? Assim, quais as implicações setoriais para o Brasil e as suas inter-relações socioculturais? (ABREU; BOAKARI (2013, p. 02)

Mesmo com essas inquietações, podemos afirmar que a discussão das relações étnico raciais nas políticas de educação do Brasil, vem tomando cada vez mais espaço nos debates de promoção a igualdade racial, tão prejudicada até os dias de hoje pelo mito da democracia racial. Nesta perspectiva, Souza; Croso (2007) diz:

Como pano de fundo, é importante ressaltar a assinatura do “Plano de ação contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerâncias correlatas”, elaborado durante a conferência realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, reconhecendo a existência do racismo e suas consequências, e comprometendo-se a adotar políticas de ação afirmativa. O debate sobre promoção de igualdade das relações étnico-raciais nas escolas ganha intensidade a partir de janeiro de 2003, quando foi sancionada a lei 10.639/2003. Como política pública de educação, ela surgiu em resposta a reivindicações históricas de pessoas e grupos do movimento social negro que, de diferentes maneiras, têm-se empenhado em prol de ações concretas contra o racismo, o preconceito e as discriminações na sociedade de forma geral e na educação especialmente (SOUZA; CROSO, 2007, p.19)

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) valoriza as reivindicações históricas dos movimentos sociais da negritude bem como a valorização e solidariedade com os que sofrem discriminação, deixando claro que nessa luta contra as formas de discriminação (leia-se também racial) cabe à escola:

Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural; desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais (PCNs, 1997, p. 59).

Estendemos, porém que toda essa legislação em vigor (lei 10.639, PCNs, DCNs), teve como fortaleza inexpugnável, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB - Lei 9394/96 apresentou enquanto lei, uma flexibilidade do currículo de fundamental importância como marco para instalação definitiva de políticas que valorizem a diversidade, sendo umas das bases legais da reforma curricular do novo Ensino Médio Brasileiro.

A legalização se faz operante quando se destaca a elaboração de uma lei que não é fechada à regimentação do processo educativo brasileiro. O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.396/96, de dezembro de 1996 – abre prerrogativas para elaboração e manutenção de um processo de ensino-aprendizagem flexível na forma que exigem a nova realidade da sociedade mundial: dinâmico e essencialmente, com liberdade para buscar respostas e soluções para as

grandes aflições da Nova Era, entre tantas exigências, a busca por uma educação de qualidade bem como o combate irrestrito a todas as formas de discriminação.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, de dezembro de 1996, por sua vez, regulamenta e estrutura o currículo do Ensino Médio no Brasil, ressaltando a FLEXIBILIDADE como um dos princípios básicos que deve ser assegurado no processo ensino-aprendizagem e na Avaliação. Dessa forma, a flexibilidade, que é a palavra-chave da Reforma Curricular do Ensino Médio brasileiro, estimula a participação de professores e alunos no processo decisório referente à ação pedagógica e curricular da escola no sentido entre tantos objetivos, uma educação para a diversidade e com equidade.

Reafirmando o que preconiza o Art. 35, Inciso I / LDB-96, quando diz que o Ensino Médio é a etapa de: “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na educação superior”, formando cidadãos críticos, participativos, a LDB com relação ao currículo determina uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, atendendo as necessidades regionais no sentido de ampliar debates importantes que historicamente foram negados, entre os tais a questão da negritude no Brasil.

Preconiza o artigo 26 da LDB que:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e clientela. (BRASIL, LDB, art. 26, 1996).

Torna-se bastante evidente a flexibilidade da LDB 9394/96, com a alteração da mesma pela lei 10.639, do papel tanto na base nacional comum como na parte diversificada, o debate sobre a história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

Vale pontuar, não de forma mesmo importante que a Lei 10.639, que obriga o ensino de história e cultura afro pelos estabelecimentos escolares, percebe-se a falta de preparo do professor diante da complexidade temática em questão. Entendemos que sem uma devida formação inicial e continuada por parte de nossos educadores, estaremos fortalecendo ainda mais uma geração de profissionais reprodutores de preconceito racial, fato esse que se arrasta desde tempos coloniais a escola formal no Brasil. Alguns autores sustentam que a escola e seus livros didáticos são instrumentos de reprodução do racismo, retratando o negro como alguém hierarquicamente inferior. Constata-se diante dos fatos que não foi deletado dos livros, das falas e das mentes o “negro escravo”, “raça degradada e inferior”. Sobre o livro didático Gatti Junior (2004) diz:

Os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional, pois são eles que, verdadeiramente, estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo. Ao fornecer estas condições, eles acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. (GATTI JR, 2004. p.27).

Por fim, entendemos que a lei 10.639 surgiu como uma ferramenta legal indispensável no combate à discriminação racial no bojo escolar. Nessa perspectiva, a instituição escola possui papel estratégico no sentido de fornecer aos estudantes/educandos e por que não dizer aos educadores, condições para que as culturas sejam valorizadas trabalhando de forma séria a temática com função de desfazer os equívocos cometidos historicamente. Corroborando com a reflexão acima Libâneo (1994) reflete:

Se é verdade que a política escolar visa preservar a organização política e econômica vigente através das praticas escolares, é verdade também que ela expressa as contradições da sociedade, de modo que os resultados podem levar à contestação da ordem social, a sociedade política não é um bloco compacto e harmônico (LIBÂNEO, 1994, p. 134).

## 4. DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

### 4.1. Delimitação do Campo de Pesquisa

- Cenário: E.E.M Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar
- Informantes / Sujeito de Análise: Professores de Literatura, História e Alunos da 3ª série do Ensino Médio.
- Fontes de Informação: Questionários semiestruturado.
- Paradigma: Qualitativo (Análise de Discurso) e Quantitativo (Planilha Excel)
- Amostra da pesquisa: 5 professores (3 de História e 2 de Língua portuguesa/Literatura e 10 alunos da 3ª série do Ensino Médio)
- Método da pesquisa: Estudo do Caso.

A pesquisa realizou-se na Instituição Pública Educacional; E.E.M Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar no município de Capistrano-CE, pertencente a 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 08 com Sede na cidade de Baturité-Ce.

#### 4.1.1 Contextualizando a Educação do Município de Capistrano – Um Breve Histórico

Capistrano é uma cidade localizada no norte do Ceará, a 87 km de Fortaleza, capital do Estado (FIG.1). Foi elevado à categoria de Município com a denominação de Capistrano, pela lei estadual nº 1.153, de 22-11-1951, desmembrado do município de Baturité, sede do antigo distrito de Capistrano. Cobre uma área de 222,549 km<sup>2</sup> com população 17.062 habitantes (BRASIL - IBGE 2016). Limitando-se com outros municípios,

ao Norte – Mulungu e Baturité; Sul – Itapiúna; Leste- Baturité; Oeste – Aratuba e Mulungu.

As terras que integram o município de Capistrano, pertencentes desde os remotos tempos do início da nossa colonização ao vasto território abrangido pelo então município denominado Monte-Mor-o-Novo da América, mais tarde chamado de Baturité, cujos domínios, que datam de 1.764, se estendem por todo o sertão do Canindé, Aracoiaba, Redenção e municípios serranos limítrofes. (IBGE, 2016, IPEECE, 2015)

Quando da concessão de datas e sesmarias, algumas destas benfeitorias foram concedidas a portugueses desejosos de fazer fortuna no cultivo da terra e no trato do gado. Excelentes para o labor agrícola, as terras onde se constituiu o novo município de Capistrano, compreendidas nas ribeiras do Riachão, pouco a pouco foram sendo povoadas. Dentre os primeiros a sentar moradia no local destaca-se o fazendeiro, Capitão Daniel Ferreira Lima que, erigindo grande casa de fazenda, levantou, nas proximidades, pequenas residências para colonos e moradores. (IBGE, 2016, IPEECE, 2015).

Ao correr dos anos formou-se o pequeno povoado com capela e juiz policial, sob a jurisdição do município de Baturité. Aos 8 de dezembro de 1890, um fato de excepcional importância daria progresso à pequena localidade: inaugurava-se, nessa data, a estação da estrada de ferro que buscava os sertões do Ceará em demanda do Cariri. Era a primeira estação feita para receber a produção de madeira em que sobressaía o povoado de Riachão, hoje Capistrano.

Com a estrada de ferro, o Riachão logo prosperou, ativando seu comércio pela Câmara Municipal de Baturité. A origem do Topônimo: Homenagem a Capistrano de Abreu, historiador cearense.

Com relação à situação econômica do município, de acordo com os dados oficiais obtidos no IBGE (2016), a economia de Capistrano está baseada na agropecuária com a criação de algodão, cana-de-açúcar, arroz, milho e feijão; pecuária: bovinos, suínos e avícolas bem como na prestação de serviços nas instituições públicas e privadas.

O comércio é muito restrito e de pequeno movimento, com presença de pequenos mercantis, lojas simples, farmácias e lanchonetes, típicos de uma cidade simples do interior do Estado, com uma economia simples. (IBGE, 2016)

Na educação, Capistrano, em 2016, possui 5.736 estudantes que foi em tempos passados, o berço da Educação do Estado do Ceará. Desses 5.736 estudantes, 1.101 na creche e pré-escola; 3.123 no ensino fundamental 1º ao 9º ano, 785 na educação de jovens e adultos (EJA) e 727 no ensino médio de 1º série a 3º série. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016).

Aqueles que viveram dos anos 40 e 50 para cá poderão confirmar que a educação da microrregião do Maciço de Baturité era considerada como a instituição de valor fundamental e, em torno dela, eram construídas as atividades culturais, esportivas e religiosas.

Em 2016, na cidade de Capistrano funcionam 12 unidades escolares de ensino fundamental, todas da rede municipal, com 5.446 alunos, escolas particulares com educação infantil – creche e pré-escolar com 290 alunos e uma unidade escolar estadual de ensino médio com 727 alunos. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAPISTRANO, 2016).

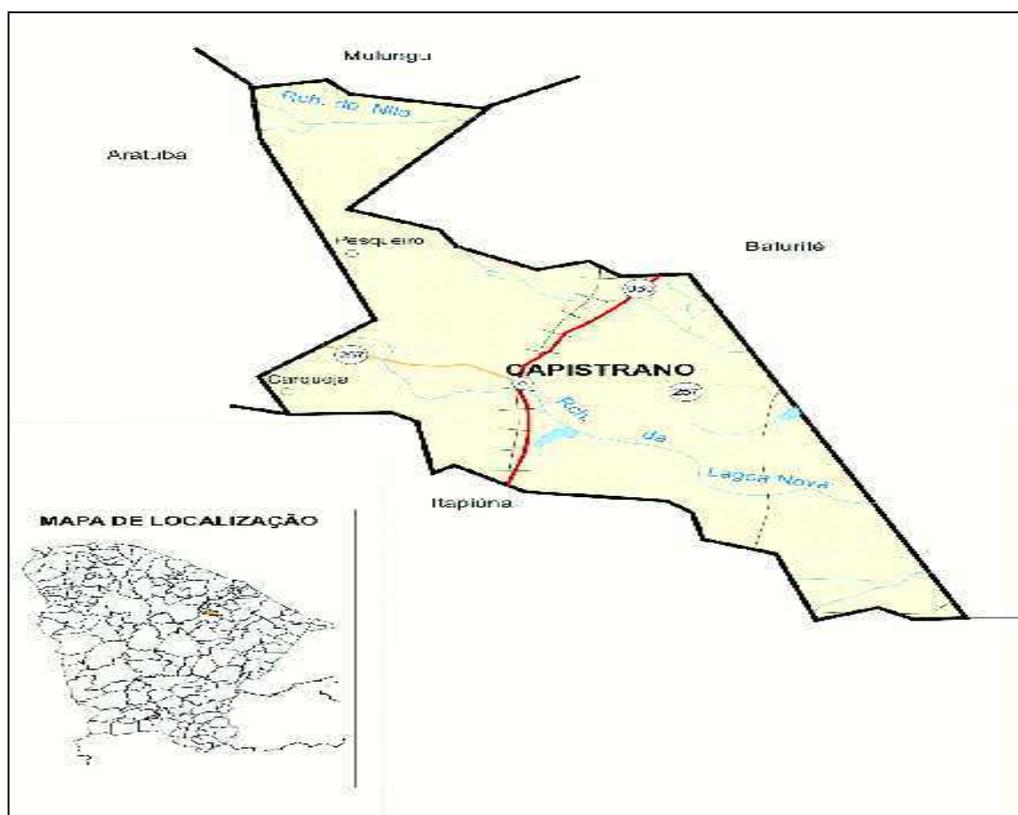
Nas três esferas: municipal, estadual e particular em 2016, a educação é composta de 395 professores do processo de ensino aprendizagem, sendo distribuídos: dois mestres, cento e quarenta especialistas, duzentos e quarenta e três com graduação, dez com nível médio ou pedagógico e nenhum Leigo. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAPISTRANO, 2016).

De 1999 para 2016, com a criação do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF), atualmente em vigor, o Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), os prefeitos, pressionados pelas recentes decisões, empreendidas pela política educacional dos governos federal e estadual, têm-se engajado nesta arrancada por uma educação de qualidade em seus municípios. Capistrano não poderia ficar à

margem das mudanças no setor educacional onde os professores juntamente com os alunos, atingirem as metas propostas por nossas autoridades educacionais municipais, estaduais e federais que é diminuir a evasão, a repetência, a reprovação e melhorar os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Provinha Brasil.

Atingir os tais metas não são obrigações apenas das autoridades governamentais, mas, sim, de todos nós que fazemos o processo ensino-aprendizagem em Capistrano, no Ceará e no Brasil, embora sendo, um processo em longo prazo, as bases estão sendo instaladas e no futuro esperamos atingir nossas metas propostos.

FIGURA Nº 01 - Mapa de Localização do Município de Capistrano-CE



FONTE: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ, 2015).

#### 4.1.2. Contextualização da E.E.M Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar – Breve Histórico

A Professora Maria José da Cunha Souza, idealizou mais uma escola da rede estadual de ensino no Município de Capistrano, com o objetivo de atender a demanda do Ensino Fundamental e descentralizar o ensino. Foi através de seus esforços, de suas reivindicações as autoridades competentes na época: Deputado Federal Ubiratan Aguiar, o Governador do Estado do Ceará Virgílio Távora, o Interventor Municipal Dr. Lucio Gonçalves Brasil e em uma segunda etapa; o Governador Luis de Gonzaga Fonseca da Mota e o Prefeito Municipal Renan Cavalcante. Nessa época a Secretaria de Educação do estado do Ceará liberou os recursos financeiros para a construção da unidade escolar. (HISTÓRICO DA ESCOLA, 2008)

Em 22 de maio de 1984, o Decreto nº 16.552 cria a Escola Estadual de Ensino de 1º Grau Deputado Ubiratan Diniz Aguiar, inaugurada em 09 de agosto de 1985, na administração Estadual pelo Governador Luis de Gonzaga Fonseca da Mota e municipal pelo senhor Prefeito Renan Cavalcante, tendo como primeira diretora a professora Maria José da Cunha Souza, escolhida pelo voto da comunidade escolar e homologação do resultado pelo Governo do Estado.

Em 2002 pela crescente demanda de alunos para o Ensino Médio, a Escola de Ensino Fundamental Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar passa agora a ser unidade de ensino médio, dirigida pelo diretor professor José Rocha de Lima Cavalcante.

Atualmente a escola atende a clientela somente do ensino médio, onde os alunos da mesma são de famílias de pequenos comerciantes, proprietários de terras, funcionários públicos, agricultores e aposentados. A maioria das famílias é de baixa renda, vivem da agricultura de subsistência e de programas sociais do governo federal e de trabalho público da Prefeitura Municipal. Os alunos que residem na zona rural têm acesso à escola através do programa de transporte escolar. (PROGRAMA DIRETOR DE TURMA, 2016)

A escola pesquisada, atende a clientela do Ensino Médio da 1ª série a 3ª série, modalidades do ensino médio, atendendo a uma população de 727 alunos distribuídos em

3 turnos: matutino, vespertino e noturno, segundo o documento, Sistema Integrada de Gestão Escolar (SIGE, 2016). Foram investigados 5 professores em efetivo exercício da docência, sendo que 3 de História e 2 Literatura e 10 alunos da 3ª série do Ensino Médio.

É importante frisar que todos os núcleos gestores que passaram pela unidade escolar, foram relevantes e de fundamental importância para a História da Educação de Capistrano e do Estado do Ceará. Atualmente a escola é dirigida pela professora de Licenciatura em Língua Portuguesa a senhora Tereza Maria Pimentel Cassemira.

## 4.2. Infraestrutura da Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar

### 4.2.1- Sala e Dependências da Unidade Escolar

TABELA 01  
Infraestrutura da Unidade Escolar

Quantidade em Unidade	Discriminação do Espaço
01	Sala de Núcleo Gestor
01	Sala de Secretaria
01	Sala de Professores
02	Laboratórios de Informática
01	Laboratório de Ciências
01	Sala de Multimeios
10	Salas de Aula
01	Cantina
01	Almoxarifado
01	Pátio Coberto
03	Pavilhões
04	Banheiros Masculinos
03	Banheiros Femininos
03	Banheiros de Funcionários
01	Quadra de Esporte
01	Jardim
01	Área Descoberta Arborizada

FONTE: Secretaria da E.E.M Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar (2016)

### 4.3. Aspectos operacionais da Escola

#### 4.3.1. Modalidade de Ensino

TABELA 02: Número de matrículas em 2016

<b>Ensino Médio</b>	<b>Quantidade</b>
1º série do ensino médio	311 alunos
2º série do ensino médio	218 alunos
3º série do ensino médio	198 alunos
Total Geral de Matrícula	727 alunos

FONTE: Secretaria da E.E.M Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar (2016)

#### 4.3.2 Corpo Docente da Escola

##### 4.3.2.1. Quadro de professores da escola

TABELA 03: Quadro de professores / Área

<b>Discriminação / Área</b>	<b>Quantidade</b>
Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	09 professores
Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	09 professores
Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	12 professores
Laboratório de Ciências	01 professor
Centro de Mídias	05 professores
Laboratório de Informática	02 professores
Total Geral	38 Professores

FONTE: Núcleo Gestor da Escola Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar (2016)

### 4.4 Caracterizações da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em caráter original, de campo, tendo como objetivo central a descrição das características de determinada população ou fenômeno, visando estabelecer a relação entre as variáveis estudadas. Tratou-se de investigar os impactos

produzidos pela Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, vivenciados por professores e alunos da Escola da Rede Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE.

Quanto à investigação descritiva, Salomon (2001) delinea o que é. Compreende: descrição, registro, análise e interpretação da natureza atual ou processos dos fenômenos. O enfoque se faz sobre as condições dominantes ou sobre como uma pessoa, grupo ou coisa se conduz ou funciona no presente. Usa muito a comparação e o contraste. Aplicada à solução de problemas, começa pelo processo de informação sobre: a) as condições atuais; b) as necessidades; c) como alcançá-las. Como tipos e modalidades são os *surveys*, os estudos de casos, estudos sobre uma comunidade e análise de documento.

A natureza da pesquisa é qualitativa e quantitativa. A pesquisa quantitativa visa descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma determinada característica ou um grupo de características. Ela é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. A pesquisa quantitativa é apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos. (ETHOS, 2004).

Godoy apud Blattmann (2001) enfoca que “a pesquisa qualitativa surge de questões ou focos de interesses amplos, e que se delineiam de acordo com o desenvolvimento do estudo. Envolve a obtenção de dados descritos sobre o ambiente da pesquisa, sujeitos, e processos interativos pelo contato direto sobre a situação estudada, com o intuito de compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, isto é, dos partícipes da situação em estudo.” (GODOY apud BLATTMANN, 2001, p.12).

Desta maneira, ao adotar a abordagem qualitativa para a presente pesquisa, as características principais focalizam:

- trabalhar com a realidade observável, no caso dos impactos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, vivenciados por professores e alunos

da Escola,

- possuir caráter descritivo,
- o processo é o foco principal da abordagem e não o produto ou o resultado,
- a análise dos dados é realizada pelo pesquisador de forma qualitativa (Análise do Discurso) e quantitativa (Programa Estatístico Excel)
- buscou-se a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Os métodos quantitativos e qualitativos não se excluem. Embora difira quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de apoiar uma melhor compreensão dos fenômenos estudados. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição.

#### *4.4.1 Tipo de Pesquisa*

Existem várias formas de classificar as pesquisas. De acordo com Copper e Schindler (2003) o estudo através de pesquisa pode ser classificado em: Informativo, Descritivo, Explanatório e Preditivos.

Considerando o objetivo, a pesquisa recebe as seguintes classificações, de acordo com Gil apud Menezes (2001): pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e pesquisa explicativa

Esta pesquisa é descritiva, pois observa, registra e descreve fatos ou fenômenos de uma determinada realidade sem manipulá-los. Procura conhecer e entender as

diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos que ocorrem na sociedade.

Para Rodrigues (2007) durante a pesquisa descritiva os “fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência do pesquisador e há uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (questionário e observação sistemática)”.

Segundo Gil (2009, p. 42):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de variações variáveis (...) entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm o objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc. (Gil, 2009, p.42).

De acordo com Gil (1995):

“um número elevado das pesquisas realizadas a partir de material impresso pode ser classificada como bibliográfica. Ao realizar o levantamento bibliográfico e os demais procedimentos de seleção, leitura, fichamento e redação facilita o desencadeamento de idéias, direcionamento de decisões e respaldar a argüição das análises dos resultados.” (GIL, 1995, p.71-72).

Já as pesquisas exploratórias geralmente assumem forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. A fundamentação teórica e análise dos resultados foram respaldadas na pesquisa bibliográfica

#### *4.4.2 Método da Pesquisa: o estudo de caso*

O presente método de pesquisa, ao invés de estudar um número exaustivo de instituições de setores diferentes, estuda um número reduzido de instituições de um mesmo setor ou uma instituição com mais detalhe e profundidade. Verifica-se, por exemplo, que não foram encontrados na revisão da literatura estudos de casos sobre a

Educação e Relações Étnico-Raciais: Um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10/639/03 na Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE, demonstrando que a presente pesquisa é inédita no Brasil na área da Relações Étnico-Raciais e poderá contribuir também para as áreas afins.

Tomando como referência Gil (2002), quando afirma que o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, este trabalho foi delimitado a uma instituição de ensino médio sediada em Capistrano-CE.

A preferência pelo uso do estudo de caso deve ser dada quando do estudo de eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. O estudo de caso se caracteriza pela capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações. (YIN, 1989, p.19).

Essa pesquisa utiliza o método estudo de caso para contextualização e respectiva análise e interpretação dos dados.

#### *4.4.3. Universo, população e amostra*

Nesse estudo utilizou-se como universo da pesquisa 5 professores em efetivo exercício da docência, sendo que 3 de História e 2 de Literatura com 10 alunos da 3ª série do Ensino Médio, pela concepção de que estes sujeitos possuem níveis distintos de exposição ao processo de escolarização, podendo-se comparar o discernimento a respeito da temática Relação Étnico Raciais.

Os requisitos para a escolha destes participantes da pesquisa foram professores que lecionem as disciplinas mencionadas, as quais segundo a legislação são disciplinas obrigatórias quanto à abordagem da temática inerente ao nosso objeto de investigação o que, mostra-se importante para esta pesquisa, a inclusão de professores que já trabalhem

com a educação das relações étnico-raciais, que concordem em participar da pesquisa e apresentem disponibilidade para a realização das entrevistas, já que o universo de professores (as) que já trabalham com o tema ainda é bastante restrito.

Os sujeitos respondentes do objeto de estudo, possível de quantificar e identificar foram no total 15 sujeitos (5 professores e 10 estudantes) pelos questionários devolvidos ao pesquisador, representando 100% da amostra estudada. A seguir, descreve-se o respectivo instrumento de pesquisa.

#### *4.4.4 Instrumento de coleta dos dados*

Barros e Lehfeld (2000) em relação ao instrumento de coleta de dados constata que o “questionário é o instrumento mais usado para o levantamento de informações, portanto, junto à entrevista, formam os métodos mais utilizados para a realização de pesquisas sobre a necessidade de informação.” (BARROS e LEHFELD, 2000, p. 90).

Cunha (1982) e Gil (1995) sustentam que o questionário é o mais frequentemente utilizado para obtenção de dados nas pesquisas sociais. Consiste numa lista de questões a serem propostas pelo pesquisador junto aos informantes para obtenção de dados, escolhidos pelos mais diversos métodos de amostragem.

Gil (1995) define o questionário é “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas entre outras.” (GIL, 1995, p.124).

Para a coleta de dados da pesquisa, usou-se um questionário semiestruturado que foi validado por pré-teste aplicado a cinco professores de uma Escola Estadual de Ensino Médio da mesma região da pesquisada em março de 2016 e adaptado conforme sugestões encaminhadas pelos professores.

Sendo assim, as perguntas que compuseram o questionário semiestruturado foram relacionadas entre si, para posteriormente serem agrupadas, a fim de facilitar a organização para a análise dos dados e apresentação dos resultados. A primeira categoria delas diz respeito à identificação pessoal e profissional dos docentes, contendo 05 (cinco) questões acerca das variáveis: gênero, faixa etária e idade, titulação acadêmica, tempo de formação e tempo de docência. Conhecimento acerca da Lei 10.639/03, implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas, Efetivação da lei e o silêncio frente o preconceito racial, Implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola, Preconceito racial no cotidiano escolar.

Diante do exposto, as variáveis do questionário aplicado aos professores foram:

- a) Caracterização dos professores pesquisados da escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar contemplado nas questões, seus dados pessoais e profissionais como idade, gênero, tempo na função docente, identificação quanto à cor.
- b) Conhecimento acerca da Lei 10.639/03. O número de retorno desta questão no questionário foi de 100%.
- c) Implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas. O número de retorno desta questão no questionário foi de 100%.
- d) Efetivação da lei e o silêncio frente o preconceito racial. O número de retorno desta questão no questionário foi de 100%.
- e) Implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola. O número de retorno desta questão no questionário foi de 100%.
- f) Preconceito racial no cotidiano escolar. O número de retorno desta questão no questionário foi de 100%.

#### 4.5 Procedimentos de coleta de dados

O questionário semiestruturado foi aplicado durante o mês de Abril de 2016 na E.E.M Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar. Inicialmente levantou-se o horário de lotação dos 05 docentes de efetivo exercício da docência que trabalham nos turnos matutino, vespertino e noturno, aos quais foram efetuada a distribuição presencial e impressa dos questionários pelo pesquisador na própria instituição. O questionário, com o título “EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - Um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10/639/03 na Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE”, continha 23 itens de resposta de múltipla escolha e questões abertas, onde o número de retorno de questionários respondidos pelos docentes foram 5 questionários e isso equivale a 100% dos questionários do total de 5 entregues pessoalmente aos docentes das disciplinas de História e literatura.

##### 4.5.1 Procedimentos de análise dos dados

Identificam-se na literatura vários tipos de abordagens na realização de estudos sobre necessidades de informação: a abordagem quantitativa e a qualitativa. Nessas abordagens, torna-se indispensável ao pesquisador saber escolher com muita clareza os métodos que mais se adéquam para efetuar a coleta dos dados. (OLIVEIRA, 1997; CHIZZOTTI, 1995; MINAYO, 1994).

As abordagens quantitativa e qualitativa de pesquisa diferem pela sistemática e pela forma de tratar o objeto de estudo. É a natureza do problema e o nível de aprofundamento desejado que devam determinar a escolha da abordagem. As questões qualitativas são categorizadas e analisadas de forma interpretativa. Os resultados quantitativos são apresentados de forma descritiva e com auxílio de gráficos e tabelas, estatisticamente.

#### 4.5.1.1. Análise qualitativa

Segundo Demo (2009, p.30), “a informação qualitativa é resultado da comunicação discutida, na qual o sujeito pode questionar o que diz, e o sujeito-objeto também”. O autor explica que a informação qualitativa é comunicativamente trabalhada e retrabalhada, para que duas condições sejam satisfeitas: a confiança que o entrevistado deve ter em relação do que falou e o ponto de vista do entrevistador, tendo a confiança de que obteve o que procurava ou de que realizou a proposta.

#### 4.5.1.2 Análise de discurso (ED)

No que confere a análise de dados, nessa investigação elegemos a Análise de Discurso (AD) qualitativamente, os discursos dos professores no que tange o discurso falado e o programa estatístico Excel, com o objetivo de sintetizar quantitativamente os pontos importantes dos questionários aplicados aos estudantes através de gráficos na escola em epígrafe investigada.

Orlandi (1999) explica que a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia do curso, de percurso, de correr por, de movimento. Sendo assim, o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Dito de outra maneira, explica na AD à linguagem assume o papel mediador entre o homem e a realidade natural e social (Orlandi 1999) nessa direção, Courtine, (2006) afirma ser a AD um modo de leitura, onde os sentidos são lidos em todas as direções possíveis observando categorias e linearidades, o concreto e o abstrato pelo o que está explícito e implícito caracterizando-se por uma maneira de olhar.

Segundo Chartier (1994, p. 97) a Análise de Discurso pode ser entendida como “a identificação das estruturas e das relações que, independentemente das percepções e das intenções dos indivíduos, comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais, engendram as formas dos discursos”.

Desse modo, analisar discursos não é mais um patrimônio da lingüística, já que recebeu contribuições de outras disciplinas acadêmicas, o que gerou atribuições e filiações disciplinares heterogêneas, que se traduziram em práticas muito variadas, baseadas em concepções distintas, porém que têm em comum a consideração da análise do idioma em seu uso falado ou escrito (IÑIGUEZ, 2005).

Com base em Iñiguez (2005):

Discurso. Enunciado ou conjunto de enunciados efetivamente falados por um falante. Conjunto de enunciados que constroem um objeto  
Conjuntos de enunciados falados em contexto de interação com poder de ação.  
Conjunto de enunciados em contexto conversacional/normativo. Conjunto de restrições que explicam a produção de um conjunto de enunciados a partir de uma posição social ou ideológica específica. Conjunto de enunciados em que é possível definir as condições de sua produção. (IÑIGUEZ, 2005, p.123)

Orlandi (1999, p. 82) explica que “As novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da Análise de Discurso, nos indica que o dizer tem relação com o não dizer, isto deve ser escolhido metodologicamente e praticado na análise”. Considerando as noções básicas referentes ao discurso: o corpus, o interdiscurso, o dito e o não dito e o silenciado. a) Formação discursiva; b) *Corpus*, c) Interdiscurso d) Dito e o não dito e) O silenciado.

Quanto à análise e interpretação dos resultados, estão pautados na revisão da literatura, na AD, dados estatísticos e na reflexão crítica do pesquisador. No tópico 5 a seguir serão apresentados os resultados e as respectivas análises.

## 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir da aplicação do questionário semiestruturado realizada com cinco professores (três de Licenciado em História, dois Licenciado Português/Literatura) da Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar que formaram o universo/amostra da pesquisa supracitada, foi possível traçar um breve perfil, agrupando questões sobre gênero, Idade, Identificação quanto a Cor, Formação Acadêmica e tempo de função docente na Formação Discursiva (FD), identificação pessoal e profissional dos professores. Na Tabela Nº 04 segue a Identificação pessoal e profissional dos professores inquiridos.

### 5.1. Identificação pessoal e profissional dos professores

**TABELA Nº 4** - Identificação pessoal e profissional dos professores inquiridos.

<b>Professores</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Identificação Quanto à cor</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo função na docente</b>
<b>P “1”</b>	Feminino	31 a 35 anos	Indígena	Licenciatura em História	6 a 10 anos
<b>P “2”</b>	Feminino	31 a 35 anos	Parda	Licenciatura em Língua Portuguesa	11 a 15 anos
<b>P “3”</b>	Feminino	41 anos em diante	Parda	Licenciatura em Língua Portuguesa	16 a 20 anos
<b>P “4”</b>	Feminino	26 a 30 anos	Branca	Licenciatura em História	1 a 5 anos
<b>P “5”</b>	Masculino	36 a 40 anos	Parda	Licenciatura em História	11 a 15 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Verifica-se na tabela acima que os professores inquiridos possui como codinome a letra “P”, seguidos números 1, 2, 3, 4, 5, no sentido de facilitar a apresentação dos achados da pesquisa, bem como respeitando a questão do anonimato dos pesquisados. Com relação ao gênero, percebe-se que 80% (04 professores) faz parte do gênero feminino, sendo apenas 20% (01 professor) do gênero masculino. Com relação à frequência de idade dos pesquisados, observa-se que 40% (02 professores) estão na

faixa etária de 31 a 35 anos; 20% (01 professores) entre 26 a 30 anos; 20% (01 professores) entre 36 a 40 anos e 20% (01 professores) 41 anos em diante. Podemos inferir que os professores em sua maioria são relativamente jovens e contemporâneos do tempo atual chamado por muitos como a Era do Conhecimento.

Com relação à etnia dos professores que 60% (03 professores) são pardos, 20% (01 professores) se autodeclara branco e 20% (01 professores) se autodeclara indígena. Podemos inferir que na autodeclaração dos professores que os pardos podem ser considerados de acordo com José D' Assunção Barros (2014) uma “etnia da diáspora”, de nível transatlântico, sendo uma construção dos brasileiros, americanos e latino-americanos. Entendemos (grifos meus) que quando autodeclaramos, estamos expondo nossa identidade racial na qual acreditamos, fato esse que no Brasil, não existe uma identidade homogênea como afirma Silva (2000):

“A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação.” (SILVA, 2000, p.97).

## 5.2. (FD) Conhecimento acerca da Lei 10.639/03

Na Análise do Discurso (AD) do *corpus* da investigação em epígrafe, realizamos de início, para fazer a AD dos professores inquiridos, a transcrição dos Excertos de Depoimentos (ED) de **P-1, P-2, P-3, P-4, P-5** as respostas dadas às questões formuladas para os quadros que estarão postos e analisados no decurso da análise. Com isso, padronizaremos a “Temática” para nos referir ao conhecimento da História e da Cultura Afro- Brasileira, assim como é colocada pelo art. 1º da Lei nº 10.639/2003 e a expressão “Lei” para indicar a Lei 10.639/2003. Já à sigla (ED) será usada, para representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção.

**QUADRO Nº02.** Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “conhecimento acerca da Lei 10.639/03

FD: Conhecimento da Lei 10.639/03	
Identificação dos professores	Excerto de Depoimentos (ED)
P “1”	“Meu conhecimento é parcial [...]”
P “2”	“Conheço sim a Lei. Aprovada em Março de 2003, é a lei que determina a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura dos Afro-Brasileiros nas escolas de Educação Básica”.
P “3”	“Conhecimento muito básico, pouco aprofundado. Só sei que é uma lei que obriga o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio.”
P “4”	“Não sei muito, mais conheço a obrigatoriedade da lei. Ainda não me dediquei a estudar essa lei. [...]”
P “5”	“Conheço sim de forma razoável a Lei 10.639/2003 por conta de um curso de extensão que fiz pelo Instituto da Mulher Negra em 2013. Essa Lei obriga o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos departamentos de Ensino do Brasil no sentido de promover a valorização da cultura negra que influenciou a construção da sociedade brasileira, bem como busca a lei também a correção do fluxo de negação da cultura negra existente no País”

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Diante do exposto no quadro acima, dos cinco professores inquiridos, 100% (05 professores), informam que “conhecem” a Lei. Porém, percebe-se que 40% (02 professores) acreditam conhecer a lei mais “profundamente”, ao passo que a grande maioria dos professores investigados 60% (03 professores) afirmam ter conhecimentos básicos e superficiais da Lei 10.639/03.

Entendemos com relação ao conhecimento da lei 10.639/03, que não basta saber que a mesma existe e que há uma legislação que ampara sua aplicabilidade. É necessária uma formação para os docentes sobre os fundamentos da lei, seus princípios e suas concepções político-pedagógicas. Fica essa necessidade evidente até mesmo antes da promulgação da lei 10.639/03, nas orientações dos PCNs (1997), quando chama atenção para a formação profissional sobre o tema Pluralidade Cultural:

A necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político

pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1997, p. 22).

Ainda sobre a continuidade da questão acima, quando perguntado aos professores se trabalham em sala de aula a temática, verifica-se que 100% (05 professores) trabalham mesmo que de forma incipiente a Temática. É de suma importância lembrar que a temática em questão deve está presente no currículo da instituição como um todo, com especial atenção nas disciplinas de História do Brasil, Educação Artística e Literatura, como a própria lei sinaliza:

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003)

### 5.3. (FD) A implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas

Com relação aos dados da investigação sobre a questão acerca da implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas, obtivemos os seguintes resultados expressos no quadro abaixo.

**QUADRO Nº03.** Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “A implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas

<b>FD: Implementação da Lei 10.639/03 nas praticas pedagógicas</b>	
<b>Identificação dos professores</b>	<b>Excerto de Depoimentos (ED)</b>
P – 1	“Nas aulas de História procuramos fazer leitura e debate de textos de forma continua, seminários; pesquisa,; trabalhos com imagens e filmes; trabalho com músicas e poesias sobre a História da África”

P – 2	“[...] Como professor de Língua Portuguesa/Literatura, várias são as práticas que realizei, dentre elas: aulas de campo com visita a museus que conta a história e cultura afro, vídeos, pesquisas, interação com Universidade Afro-descendente, músicas, feiras culturais, projetos e exposições”
P- 3	“[...] Faço atividades em sala e fora dela sobre a culinária, esporte, tecnologias, dança e Literatura Africana” .
P- 4	“[...] aplico a Lei nas práticas pedagógicas através do planejamento individual no sentido de estudar a questão do negro, elaboro textos, slides que envolvam o colegiado de alunos na discussão do tema [...]”
P – 5	“Trabalho a questão da Lei na escola em minhas aulas através de reflexões sobre temas correlacionados, aula expositivas sobre o tema, pesquisas direcionadas, reflexões sobre datas comemorativas como da consciência negra, Zumbi, etc. Vale dizer que uma atividade bastante significativa com relação a questão racial foi um convite feito por mim a um professor de Biologia, onde fizemos em sala de aula uma palestra e roda de conversa sobre a questão de raças e cor. Foi bastante proveitoso o debate, pois além de uma visão biológica de raça, o professor trouxe também uma visão antropológica de raça, desconstruindo muitos mitos. Foi uma experiência bastante legal com duas disciplinas discutindo uma temática com olhar amplo”.
P – 1	“Sim. Mas considero ainda que é pouco. Os principais meios são: internet, livros e revistas do acervo da biblioteca escolar sobre esse tema”.
P – 2	“Não. Na verdade nem sei se a escola possui esse tipo de material pedagógico específico para estudos e aplicação dos conceitos sobre a questão do negro no Brasil. O pouquíssimo acesso que tenho as vezes é a internet”
P – 3	“Sim. Tenho acesso e uso sempre que possível o material da sala de multimeios como livros, revistas e documentários. Como já faz bastante tempo que trabalho na escola, percebo claramente que depois da implantação da lei, a sala de multimeios ficou mais rica de matéria sobre esse assunto”
P – 4	“Tenho sim bastante acesso a materiais para melhor conhecer a cultura negra. Acesso fundamentalmente a internet e na escola a sala de multimeios que dentro das dificuldades, é bastante rica em material pedagógico sobre os temas da história e cultura negra. Lá existem filmes de época nacionais e internacionais; revistas acadêmicas, matérias de jornais e livros bons”.
P – 5	“Sim, tenho. Em casa tenho material que fala sobre assunto da História do Negro, curiosidades sobre a escravidão dentre outros temas. Porém o lugar que tenho mais acesso é na sala de multimeios da escola. Vejo que ela tem, mesmo que ainda de forma bastante insuficiente diante da importância do tema, ótimos materiais para se trabalhar a questão racial. Frequento sempre a sala atrás de revistas, jornais e livros sobre o assunto”

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Com relação a implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas, constata-se que 100% (05 professores), trabalham com a temática em sala de aula.

Percebemos que os pesquisados fornecem minimamente elementos de como trabalham a temática nas aulas como afirma o P “1” quando diz que: *“Nas aulas de História procuramos fazer leitura e debate de textos de forma continua seminários; pesquisa; trabalhos com imagens e filmes; trabalho com músicas e poesias sobre a História da África e o P “2” “[...] como professor de Língua Portuguesa/Literatura, várias são as práticas que realizei, dentre elas: aulas de campo com visita a museus que conta a historia e cultura afro, vídeos, pesquisas, interação com Universidade Afro-descendente, músicas, feiras culturais, projetos e exposições”.*

Ainda nesta análise, vale destaca de forma importante que 20% (01 professor) em seu discurso inclui em sua afirmativa, a ligação entre os saberes das suas respectivas disciplinas com as demais, fato esse em que a Temática foi trabalhada de forma interdisciplinar como afirma em suas palavras P “5” da disciplina de História: *“Trabalho a questão da Lei na escola em minhas aulas através de reflexões sobre temas correlacionados, aula expositivas sobre o tema, pesquisas direcionadas, reflexões sobre datas comemorativas como da consciência negra, Zumbi, etc. Vale dizer que uma atividade bastante significativa com relação a questão racial foi um convite feito por mim a um professor de Biologia, onde fizemos em sala de aula uma palestra e roda de conversa sobre a questão de raças e cor. Foi bastante proveitoso o debate, pois além de uma visão biológica de raça, o professor trouxe também uma visão antropológica de raça, desconstruindo muitos mitos. Foi uma experiência bastante legal com duas disciplinas discutindo uma temática com olhar amplo”.*

Segundo Fazenda (1993) “a Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre as disciplinas diversas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência. Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento” (FAZENDA, 1993, p. 41).

Concordamos com o pensamento de Fazenda (1993) quando diz que a interdisciplinaridade vem no sentido de um enriquecimento e essa reflexão vale para o enriquecimento da discussão e implementação da lei 10.639. A interdisciplinaridade representa um chamado ao professor a discutir temas entre eles, os temas que refletem a

cultura afrodescendente e da negritude, desconstruindo estereótipos e preconceitos e fortalecendo a integração de uma visão da África antes dos colonizadores e pós-colonização.

Com relação se a escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionadas com a temática da lei 10. 639/03, que trata sobre história e cultura afro-brasileira e africana 100% (05 professores) afirmaram que sim. Porém, detectamos que esse trabalho ocorre na escola de forma aprogramática, fragmentada, caótica, sem planejamento, individualizado (exceto nas datas comemorativas) e descontínua como afirma a P “1” na sua fala quando diz: “*Sim, no entanto, peço para haver uma continuidade da discussão*”. Podemos inferir que essa constatação acima na fala do P “1”, demonstra que estamos na contramão do que diz a lei 10639/2003.

Segundo Brasil (2008):

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

Esses conteúdos da temática da cultura da África e dos afrodescendentes exposta na escola de forma aprogramática, fragmentada, caótica, sem planejamento, representa de acordo com nosso entendimento uma espécie de silêncio pedagógico, “negando” culturas que nunca foram hegemônicas. No sentido de esclarecer nosso entendimento citamos Santomé (1995) quando diz:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163)

Com relação à pergunta: Você tem acesso a materiais que possibilite conhecer a cultura afro-brasileira e africana? Evidencia-se que 80% (04 professores) afirmam ter acesso e uso o material disponível na biblioteca sobre a temática em questão. Fato esse que podemos destacar na fala do P “5” quando escreve: *“Sim, tenho. Em casa tenho material que fala sobre assunto da História do Negro, curiosidades sobre a escravidão dentre outros temas. Porém o lugar que tenho mais acesso é na sala de multimeios da escola. Vejo que ela tem, mesmo que ainda de forma bastante insuficiente diante da importância do tema, ótimos materiais para se trabalhar a questão racial. Frequento sempre a sala atrás de revistas, jornais e livros sobre o assunto”*.

Um dado bastante significativo foi com relação à fala do P “2” afirma não saber que a escola possui material no tocante a temática em questão: *“Não. Na verdade nem sei se a escola possui esse tipo de material pedagógico específico para estudos e aplicação dos conceitos sobre a questão do negro no Brasil. O pouquíssimo acesso que tenho às vezes é a internet”*.

#### 5.4. (FD) Efetivação da lei e a desconstrução do preconceito racial

Segue abaixo o quadro onde transcrevemos as respostas dos inquiridos sobre a questão da implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola.

**QUADRO Nº04.** Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola.

FD: Implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola	
Identificação dos professores	Excerto de depoimentos (ED)
P “1”	“Não. A idéia é que se trabalhe todo ano letivo com a proposta do ensino da cultura Africana e afrodescendente, no entanto, trabalhamos de maneira geral apenas em datas comemorativas”
P “2”	“Não, de forma alguma”
P “3”	“Não, pouco se trabalha a implantação da lei”
P “4”	“Sim. Já tem sido trabalhado sobre a cultura afro-brasileira, mas ainda precisa voltar mais atenção para esse tema”

P “5”	“Não de forma efetiva. Entendo que é necessário um planejamento mais específico voltado para a temática no sentido de promover de forma geral e continuada, não somente em momentos ímpares, a implantação da lei na escola. Reconheço que a escola faz alguns eventos, porém ainda de forma bastante descontínua e inicial”
-------	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Com relação a implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola na visão dos professores, 80% (04 professores) afirmam que a escola ainda não implementou efetivamente a lei ao passo que 20% (01 professores) afirma que a escola já implementou. Analisando como exemplo a fala do P”1”, suponhamos que esse não de 80% dos inquiridos, com relação a efetivação da lei na escola só será possível se ela ocorre de forma contínua, geralista, planejada e não apenas em datas comemorativas: *“Não. A idéia é que se trabalhe todo ano letivo com a proposta do ensino da cultura Africana e afrodescendente, no entanto, trabalhamos de maneira geral apenas em datas comemorativas*

No tocante quem deveria ser o responsável pela implementação efetiva da lei na escola, 100% (05 professores) citaram todos da escola como exposto nas falas do P “2” *“[...] os responsáveis deveriam ser toda a equipe escola; P “3” “ [...] toda comunidade escolar”; P “5” [...] “toda a escola deveria trabalhar em conjunto em prol dessa temática”, etc.*

Segue abaixo o quadro onde transcrevemos as respostas dos inquiridos a cerca da desconstrução do preconceito racial.

**QUADRO N°05.** Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD desconstrução do preconceito racial

FD: Efetivação da lei e a desconstrução do preconceito racial	
Identificação dos professores	Excerto de depoimentos (ED)
P “1”	“Sim. A base do preconceito é a ignorância. Com a introdução de saberes sobre a cultura Africana e afrobrasileira em sala de aula, abre-se um campo para o debate e a quebra de preconceitos e estereótipos”

P “2”	“Se trabalhar conforme determina a lei sim. Do contrário não ajudará na desconstrução do preconceito racial, e muito menos afirmará a identidade negra”.
P “3”	“Sim, pois a aprovação da lei nos conscientiza a resgatar o histórico e a importância do negro para sociedade brasileira”
P “4”	“Sim. A lei vem de certa forma para mostrar uma outra parte da história da identidade negra”
P “5”	“Sem sombra de duvidas sim. As orientações de Lei 10.639 vem como uma base legal e social no sentido de contribuir para uma mudança de ideologia racista, preconceituosa e fortalecimento da identidade negra”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Os dados do quadro dizem que 100% (05 professores) concordam que a lei pode ajudar na desconstrução do preconceito racial ao passo que 0% (00 professor) não concorda que lei pode ajudar na desconstrução do preconceito racial.

A seguir segue abaixo dados do quadro com relação ao FD dos professores a cerca do preconceito racial no cotidiano escolar

**QUADRO N° 06.** Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Preconceito racial no cotidiano escolar

<b>FD: Preconceito racial no cotidiano</b>	
<b>Identificação dos</b>	<b>Excerto de depoimentos (ED)</b>
P “1”	“Sim. Casos de brincadeiras típicas de preconceito com a expressão neguinho ou fumo de macumba. Procurei conversar mostrando que essas brincadeiras são atitudes de preconceito disfarçado”
P “2”	“Sim. Comentários como, todo negro é burro, pois precisa de cotas para estudar nas Federais [...]”
P “3”	Sim. As vezes presenciamos brincadeiras que denotam racismo como por exemplo, até em atividades esportivas quando dizem palavrões esterotipando a população negra [...]
P “4”	“Sim. Nem sempre, mas acontece [...]”
P “5”	“Sim, as vezes vejo formas de preconceito na escola que é demonstrado nos corredores. Particularmente eu nunca presenciei na sala de aula. Já nos corredores já ouvi a seguinte expressão uma vez: O cara está lascado, além de ser pobre é negro feio também [...]”

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Podemos constatar na fala dos professores investigados que 100% (05 professores) atestam que se defrontaram com tensões racistas no ambiente escola tanto dentro de sala de aula como no interior da escola com brincadeiras e piadas discriminatórias como expõe o P “5” *Sim, às vezes vejo formas de preconceito na escola que é demonstrado nos corredores. Particularmente eu nunca presenciei na sala de aula. Já nos corredores já ouvi a seguinte expressão uma vez: O cara está lascado, além de ser pobre é negro feio também [...]*; P “2” *“Sim. Comentários como, todo negro é burro, pois precisa de cotas para estudar nas Federais [...]*; P “1” *Sim. Casos de brincadeiras típicas de preconceito com a expressão neguinho ou fumo de macumba [...], etc.*

Com relação à escola como espaço de tensão racial Silva (2014) reflete:

A escola é um espaço em que ocorre a socialização dos sujeitos no qual estes, estabelecem diferentes relações, quer sejam educativas ou culturais. Tais diferenças constituem-se em conflitos muitas vezes preconceituosos e discriminatórios. Então, devido às diferenças existentes em cada indivíduo o espaço escolar torna-se um local de tensão racial fazendo com que os mesmos produzam conceitos e práticas discriminatórias com os que ali estão inseridos (SILVA, 2014, p. 2).

#### 5.5. Apresentação e análise dos resultados obtidos através da análise quantitativa.

Para realização da análise dos dados qualitativos do questionário dos estudantes, foi construído um banco de dados no programa Excel. Após a digitação da base de dados, foi realizada a análise dos dados obtidos. Para análise dos dados foram calculadas as frequências observadas e percentuais dos escores de concordância / discordância dos alunos avaliados, acerca das concepções dos alunos sobre da história e cultura afro-brasileira e africana através da fórmula:  $AMOSTRA \% UNIVERSO \times 100\%$ , obtendo assim a porcentagem.

A escolha dos estudantes foi feita aleatoriamente pelo número da chamada nas turmas da terceira série do Ensino Médio sendo que foram 5 alunos do turno Manhã e 5 alunos turno tarde. O preenchimento das questões ocorreu nas dependências da escola em epígrafe e durou em torno de 35 minutos aproximadamente por turno, participaram 10

estudantes do ensino médio da escola, onde desenvolvemos a investigação acerca das concepções dos alunos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e africana.

Apresentamos a seguir os resultados do questionário, de forma gráfica e tabela, a fim de facilitar a respectiva leitura dos estudantes da E.E.M Deputado Ubiratan Diniz Aguiar.

Na tabela 5 temos a distribuição do perfil social dos estudantes avaliados na Pesquisa

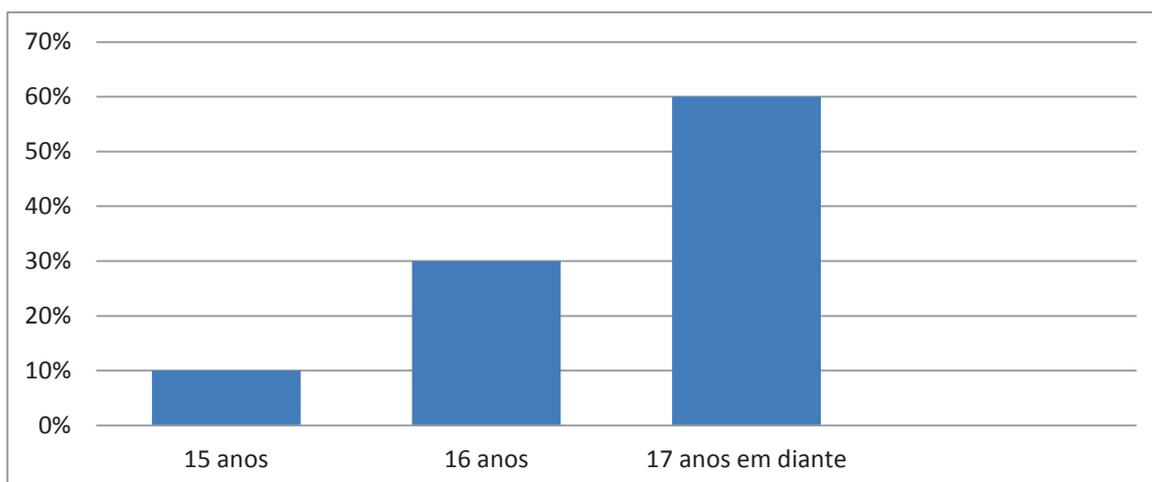
**TABELA N°5:** Distribuição do perfil social dos estudantes avaliados na Pesquisa.

Variável Investigada	Número de Estudantes	Porcentagem %
<b>1. Idade</b>		
15 anos	01	10%
16 anos	03	30%
17 anos em diante	06	60%
<b>2. Sexo</b>		
Masculino	03	30%
Feminino	07	70%
<b>3. Grau de Formação Acadêmica da Mãe:</b>		
Ensino Fundamental Incompleto	06	60%
Ensino Fundamental Completo	03	30%
Ensino Médio Completo	01	10%
<b>4. Grau de Formação Acadêmica do Pai:</b>		
Não Estudou	01	10%
Ensino Fundamental Incompleto	03	30%
Ensino Fundamental Completo	01	10%
Ensino Médio Completo	05	50%

Fonte: Dados da Pesquisa 2016.

Em relação à idade, a tabela evidencia que a faixa etária mais representativa é de 17 anos em diante 60% (06 estudantes), onde 30% (03 estudantes) estão na faixa etária de 16 anos, 10% (01 estudante) está na faixa de 15 anos de idade. Verificou-se que nenhum estudante investigado está na faixa etária de 12, 13 e 14 anos. Constata-se que as faixas etárias predominantes estão entre 15 a 17 anos em diante.

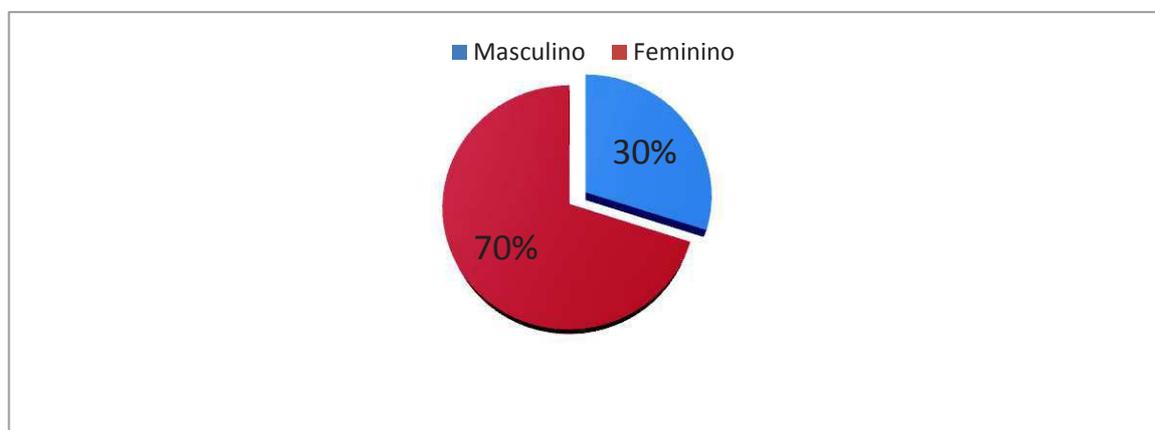
**GRÁFICO Nº: 01:** Distribuição dos Estudantes segundo a faixa etária.



Fonte: Dados da Pesquisa 2016.

A tabela também revela que quando ao gênero dos estudantes investigados, observa-se que 30% (03 estudantes) são do sexo masculino e 70% (07 estudantes) do sexo feminino. Constata-se uma predominância do gênero feminino entre os estudantes investigados da E.E.M Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar .

**GRAFICO Nº 2:** Porcentagem do Gênero

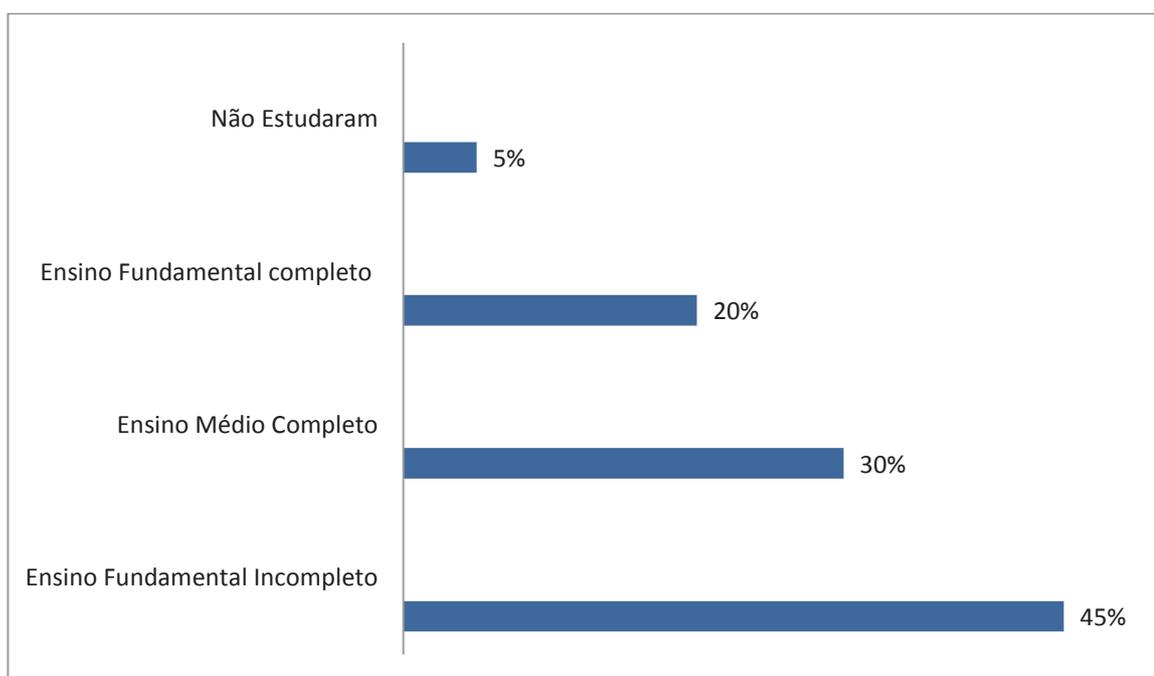


Fonte: Dados da Pesquisa ( 2016)

Com relação à escolaridade dos pais, 95% (19 respostas) dos alunos possuem pais que são analfabetos. Ainda, 45% (09 respostas) deles possui pai/mãe com Ensino Fundamental Incompleto, 30% (06 respostas) dos pais dos estudantes possui Ensino Médio Completo, 20% (04 respostas) possui Ensino Fundamental Completo ao passo que 5% (01 resposta) dos pais não estudaram.

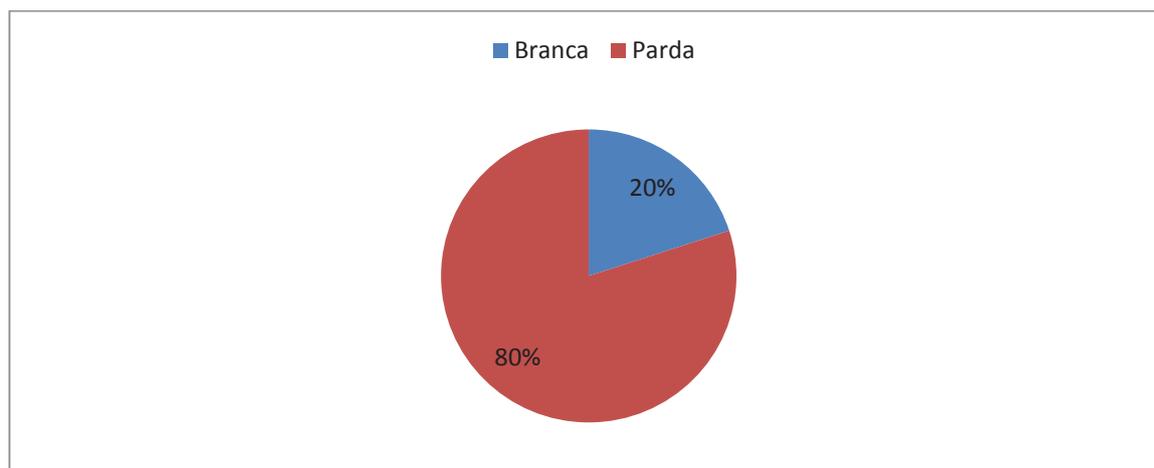
Segue abaixo o Gráfico que demonstra essa distribuição com o Universo de 20 respondentes.

**GRAFICO Nº 3:** Distribuição do Grau de formação dos Pais dos Estudantes



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Com relação etnia que pertence os estudantes investigados, evidenciou-se que 80% (08 estudantes) se consideram pardos ao passo que 20% (02 estudantes) autodeclararam brancos. Podemos concluir que a uma predominância de pardos no grupo investigado e nenhuma autodeclaração de estudantes com etnias preto, indígenas e outros.

**GRAFICO Nº 4:** Etnia dos Estudantes investigados

Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação à distribuição das concordâncias / discordâncias dos estudantes inquiridos da terceira série do Ensino Médio avaliados acerca das concepções sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, verificou-se que 60% (06 estudantes) discordam/discordam totalmente que a Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira ao passo que 20% (02 estudantes) concordaram/concordaram totalmente com a afirmativa que a escola trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira. O número de respondentes indecisos sobre essa afirmativa foi de 20% (02 estudantes).

Com relação à afirmação: Você já vivenciou ou ouviu falar de preconceito racial na escola, constatou-se que 90% (09 estudantes) concordaram/concordaram totalmente na afirmação que escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar já vivenciou / ouviu falar de preconceito racial.

Um dado bastante significativo foi com relação às respostas para a afirmação: Existem comportamentos que poderia indicar preconceito e discriminação racial por parte do educador (a). Os dados foram relevantes onde 80% (08 estudantes) discordam/discordam totalmente da afirmação ao passo que 20% (02 estudantes) concordaram/concordaram totalmente com a afirmação. Constatou-se que na população

investigada uma maioria significativa sustenta que não existe preconceito e discriminação racial por parte dos professores/educadores da Escola em Epígrafe.

**TABELA Nº 6:** Distribuição das concordâncias / discordâncias dos estudantes investigados, acerca das concepções dos alunos sobre da história e cultura afro-brasileira e africana.

<b>Questão Investigada</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Indeciso</b>
Q.7. A escola trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira	30%	30%	10%	10%	20%
Q.8. Você já vivenciou ou ouviu falar de preconceito racial na escola	10%	00%	70%	20%	00%
Q.9. Você considera que sua escola já trabalha a lei 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira e africana	00%	30%	30%	40%	00%
Q.10. Existem comportamentos que poderia indicar preconceito e discriminação racial por parte do educador (a).	40%	40%	20%	00%	00%
Q.11. A escola preocupa-se em resolver os problemas referentes ao preconceito e a discriminação.	00%	10%	50%	10%	30%
Q.12. A escola promove momentos de diálogos com os alunos sobre a discriminação racial.	10%	30%	40%	10%	10%
Q.13. As determinações da lei 10.639, podem ajudar na desconstrução do preconceito racial	10%	00%	20%	70%	00%
Q.14. Você considera que o ensino de história e cultura afro-brasileira na escola pode ser um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra	00%	00%	60%	40%	00%
Q.15. . Você tem acesso a materiais que possibilite conhecer a cultura afro-brasileira e africana.	10%	10%	50%	30%	00%

Q.16. O Brasil é considerado um país racista	00%	00%	50%	40%	10%
Q.17. Na escola há diferença de tratamento entre brancos e negros.	10%	40%	10%	10%	30%
Q.18. A lei 10.639/03 prever o Ensino de Cultura e História da Afro-Brasileira e África, pode ser um instrumento de combate a estereótipos e estigmas postos ao negro e sua cultura.	00%	10%	80%	10%	00%
Q.19. Durante as aulas de história, artes e literatura são abordados temas sobre a cultura afro-brasileira	0%	10%	70%	20%	00%
Q.20. Você considera que as manifestações culturais afro-brasileira é importante para a compreensão da história do Brasil	00%	10%	70%	10%	10%
Q.21. Nossa cultura é formada por muitos elementos da cultura africana	0%	0%	50%	30%	20%
Q.22. A escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionados com as temáticas da lei 10. 639/03, que trata sobre história e cultura afro-brasileira e africana.	10%	10%	50%	20%	10%

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Quando inquiridos estudantes acerca da afirmação: Durante as aulas de história, artes e literatura são abordadas temas sobre a cultura afro-brasileira, verifica-se que 10% (01 estudante) discordam/discordam totalmente da afirmação ao passo que 90% (09 estudantes) concordaram/concordaram totalmente com a afirmação que nas disciplinas ministradas de história, arte e literatura são abordados temas sobre a cultura afro-brasileira. Já com relação a afirmativa: A lei 10.639/03 prever o Ensino de Cultura e História da Afro-Brasileira e África, pode ser um instrumento de combate a estereótipos e estigmas postos ao negro e sua cultura, evidencia-se que 10% (01 estudante)

discordam/discordam totalmente da afirmação ao passo que 90% (09 estudantes) concordaram/concordaram totalmente com a afirmação.

Quando inquiridos da afirmativa: Você considera que o ensino de história e cultura afro-brasileira na escola pode ser um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra, o resultados foram bastante significativos tendo que 100% (10 estudantes) concordaram/concordaram totalmente com a afirmação que o ensino da história e cultura afro-brasileira na Escola Ubiratan Aguiar é um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra.

Com relação à afirmação: O Brasil é considerado um país racista, verificou-se que 90% (09 estudantes) concordaram/concordaram totalmente com a afirmação que o Brasil é um País racista ao passo que 10% (01 estudante) é indeciso. Já dados da afirmação: Você considera que as manifestações culturais afro-brasileira é importante para a compreensão da história do Brasil, constata-se que 80% (08 estudantes) concordaram/concordaram totalmente com a afirmação que manifestações afro são importantes para entender a Historia do Brasil ao passo que 10% (01 estudante) discordam/discordam totalmente da afirmação, enquanto 10% (01 estudante) demonstram ser indecisos.

Com relação à afirmação: Você considera que sua escola já trabalha a lei 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira e africana, verifica-se que 30% (03 estudantes) discordam/discordam totalmente da afirmação ao passo que 70% (07 estudantes) concordaram/concordaram totalmente com a afirmação que a Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar trabalha a lei 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira e africana.

### 5.5.1. Triangulação do Paradigma Quantitativo e Qualitativa

Diante da importância da investigação em questão, resolvemos lançar mão da triangulação do paradigma quantitativo e qualitativa no sentido de propor uma diminuição

do “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (GOMES, 2004, p. 69).

Com isso, procuramos organizar o processo de triangulação em três que indicam dados coletados dos questionários aplicados aos estudantes e aos professores da seguinte estruturação: 1 - Triangulação da caracterização dos grupos; 2 - Triangulação das concepções sobre a lei 10.639 e 3 - Triangulação acerca do preconceito racial no espaço escolar.

#### 5.5.1.1. Triangulação da caracterização dos grupos

No quadro 7 segue abaixo a triangulação dos grupos por gênero, faixa etária, nível de instrução e etnia dos estudantes e professores investigados.

**QUADRO Nº: 07**

<b>FONTES RESULTADOS OBTIDOS</b>	<b>QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES</b>	<b>QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES</b>
Gênero	A maioria é do Gênero Feminino (70%)	A maioria é do Gênero Feminino (80%)
Faixa Etária	A maioria de 17 anos em diante (60%)	A maioria de 31 a 35 anos (40%)
Nível de instrução	Toda amostra com Ensino Médio incompleto, alunos cursistas da terceira Série (100%)	Graduados e com Especialização (60%)
Etnia	A maioria se autodeclara pardo (80%).	A maioria se autodeclara pardo (60%).

Fonte: Dados da Pesquisa 2016

Evidencia-se que a maioria dos estudantes inquiridos pertence ao gênero feminino 70% (07 estudantes), onde a maioria dos mesmos estão na faixa etária de 17 anos em diante 60% (06 estudantes). É importante destacar que 80% (08 estudantes), isto é, a maioria esmagadora se autodeclara de etnia parda.

Com relação aos professores investigados percebe-se que 80% (04 professores) pertencem ao gênero feminino tendo como faixa etária mais representativa de 31 a 35 anos que corresponde a 40% (02 professores). Com relação à etnia 60% (03 professores) se autodeclararam com etnia parda.

#### 5.5.1.2. Triangulação das concepções sobre a lei 10.639

Com relação as concepções sobre a lei 10.639/2003 por parte dos grupos investigados segue os resultados abaixo:

#### QUADRO Nº: 08

FONTES	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES
<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>	Verifica-se que 70% concordaram / concordaram totalmente que sua escola já trabalha a lei 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira e africana.	-Verifica-se que 5/5 acredita que a escola, mesmo de forma incipiente já trabalha a lei da história e cultura afro-brasileira e africana.
	Constata-se que 80% dos inquiridos afirmar concordaram / concordaram totalmente que tem acesso a materiais que possibilite conhecer a cultura afro-brasileira e africana.	- Quarto quinto 4/5 dos professores inquiridos que a escola possuiu em sua sala de multimeios acervo sobre o tema da lei.

Fonte: Dados da Pesquisa 2016

Os achados da pesquisa dizem que 70% (07 estudantes) concordaram / concordaram totalmente que sua escola já trabalha a lei 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira e africana. Com relação ao acesso a materiais que possibilite conhecer a cultura afro-brasileira e africana, 80% (08 estudantes) afirmar concordaram / concordaram totalmente que possui acesso aos materiais.

Na mesma linha dos estudantes, constata-se que 100% (05 professores) acreditam que a escola, mesmo de forma incipiente já trabalha a lei da história e cultura afro-brasileira e africana. Com relação ao acesso de materiais, 80% (04 professores) dos inquiridos afirmam que a escola possuiu em sua sala de multimeios, acervo sobre o tema da lei 10639/2003.

### 5.5.1.3. Triangulação acerca do preconceito racial no espaço escolar

Com relação à triangulação, a saber, sobre o preconceito racial no espaço escolar, segue no quadro os achados da pesquisa.

#### QUADRO Nº: 09

FONTES	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES
<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>	Verifica-se que 90% concordaram / concordaram totalmente que já vivenciou ou ouviu falar de preconceito racial na escola.	Verifica-se que 5/5 dos professores investigados afirmam já vivenciaram ações de preconceito racial no ambiente escolar onde propuseram reflexões no sentido de combate o racismo.
	Constata-se que 100% concordaram / concordaram totalmente que o ensino de história e cultura afro-brasileira pode ser um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra	- Verifica-se que 5/5 dos professores investigados afirmam que o ensino de história e cultura afro-brasileira é um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra.

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Com relação a vivência ou conhecimento sobre o preconceito racial na escola, 90% (09 estudantes) concordaram / concordaram totalmente que já vivenciou ou ouviu falar de preconceito racial na escola. Com relação se o ensino de história e cultura afro-brasileira pode ser um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade

negra, constata-se que 100% (10 estudantes) concordaram / concordaram totalmente com a importância do ensino da cultura afro-brasileira como instrumento de afirmação da identidade da negrura.

Nessa mesma linha, os professores corroboram com os estudantes quando 100% (05 professores) afirmam já ter vivenciaram ações de preconceito racial no ambiente escolar onde propuseram reflexões no sentido de combater o racismo e Verifica-se que 100% (05 professores) dos professores investigados afirmam que o ensino de história e cultura afro-brasileira é um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra.

Mesma diante destas reflexões (respostas) de estudantes e professores sobre a construção da identidade negra, vale destacar que mesmo com uma presença impar de negros e afrodescendentes no Brasil, ainda é um grande desafio para a construção de uma identidade da negritude de forma positiva em uma sociedade brasileira que ainda vive o mito da democracia racial, silenciando as desigualdades raciais bem como o próprio negro, negando suas condições fenotípicas e sua ancestralidade como aponta Ferreira (2000):

(...) a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afro-descendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sob tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor. (FERREIRA, 2000, p. 41)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tópico explicita as considerações finais da pesquisa e tece algumas sugestões para possíveis trabalhos futuros.

### 6.1. Relevância do Estudo

Acredita-se que este estudo de caso sobre a Educação e Relações Étnico-Raciais: **Um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 na Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE**, constitui uma contribuição significativa para o mundo acadêmico, bem como poderá servir de estímulo para novas pesquisas das relações Étnico-Raciais tanto na esfera federal, estadual como municipal, podendo este trabalho vir a ser referencial importante para subsidiar ações de inserção e implementação da lei 10.639/2003 com qualidade e eficiência no sistema educacional, em especial a da rede pública do Estado do Ceará.

Trabalhos como este tende a ser em certa medida bem sucedido, pois responde a indagações iniciais, merecem ser estudados, pois fornecem parâmetros que permitem futuras investigações, planejamento de projetos e ações com relação à implementação da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica.

A provável contribuição desta pesquisa é ao inegável. A escolha da temática da Educação para Relações Étnico-Raciais (Lei 10.639/03) como fundamento da pesquisa, foi motivado por aspectos pessoais e profissionais no sentido de contribuir com a redução da invisibilidade e negação do povo negro no Brasil e no mundo; fortalecimento o combate as questões de preconceito racial bem como a busca por uma educação pedagogicamente antirracista que eleja em sua teoria e prática, uma discussão e reflexão sobre a diversidade e pluralidade cultural desde os primeiros dias de escola.

## 6.2. Considerações Finais sobre os resultados

As análises apresentadas nesta pesquisa possibilitam a elaboração de algumas considerações **sobre os impactos da lei nº 10.639/03 na Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE**. Sobre o Conhecimento da Lei 10.639/03 por parte dos professores, 100% (05 professores), informam que “conhecem” a Lei. Porém, percebe-se que 40% (02 professores) acreditam conhecer a lei mais “profundamente”, ao passo que a grande maioria dos professores investigados 60% (03 professores) afirmam ter conhecimentos básicos e superficiais da Lei 10.639/03

Com relação se os professores trabalham em sala de aula a temática, contactou-se que 100% (05 professores) trabalham mesmo que de forma incipiente a Temática. Com relação à implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas, constata-se que 100% (05 professores), trabalha com a temática em sala de aula, sendo deste, 20% (01 professor) trabalha a Temática forma interdisciplinar.

Com relação se a escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionados com as temáticas da lei 10.639/03, que trata sobre história e cultura afro-brasileira e africana, 100% (05 professores) afirmaram que sim e verifica-se que 70% (07 estudantes) concordaram / concordaram totalmente com a afirmação. No entanto constatou-se que esse trabalho ocorre na escola de forma aprogramática, fragmentada, caótica, sem “planejamento” e individualizado (exceto nas datas comemorativas) seguindo na contramão no que diz a lei 10639/2003.

Sobre a implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola na visão dos professores, 80% (04 professores) afirmam que a escola ainda não implementou efetivamente a lei ao passo que 20% (01 professores) afirma que a escola já implementou. Mesmo 100% (05 professores), afirmarem trabalhar com a temática em sala de aula, entendemos essa discordância da não implementação efetiva da lei quando os professores sustentam que a temática na escola deveria ser desenvolvida de forma de continuidade, não se restringindo a meros momentos e datas comemorativas como expõe o P “1” Não. *A ideia é que se trabalhe todo ano letivo com a proposta do ensino da*

*cultura Africana e afrodescendente, no entanto, trabalhamos de maneira geral apenas em datas comemorativas e o P “5” “Não de forma efetiva. Entendo que é necessário um planejamento mais específico voltado para a temática no sentido de promover de forma geral e continuada, não somente em momentos ímpares, a implantação da lei na escola. Reconheço que a escola faz alguns eventos, porém ainda de forma bastante descontínua e inicial.”*

No tocante quem deveria ser o responsável pela implementação efetiva da lei na escola, 100% (05 professores) citaram todos da escola como exposto nas falas do P “2” “[...] os responsáveis deveria ser toda a equipe escola; P “3” “[...] toda comunidade escolar”; P “2” “[...] “toda as escola deveria trabalhar em conjunto em prol dessa temática”, etc.

Com relação à pergunta: Você tem acesso a materiais que possibilite conhecer a cultura afro-brasileira e africana? Evidencia-se que 80% (04 professores) e 80% (08 estudantes) afirmam ter acesso e uso o material disponível na biblioteca sobre a temática em questão. Já, a saber, sobre se a lei ajudar na desconstrução do preconceito racial, 100% (05 professores) concordam com a afirmação.

Com relação se os professores se defrontaram com Preconceito racial no cotidiano escolar, 100% (05 professores) atestam que se defrontaram com tensões racistas no ambiente escola tanto dentro de sala de aula como no interior da escola com brincadeiras e piadas discriminatórias como expõe. Já 90% (09 estudantes) concordaram/concordaram totalmente na afirmação que escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar já vivenciou / ouviu falar de preconceito racial.

Conclui-se que objetivo geral desta pesquisa que buscou avaliar os impactos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, vivenciados por professores e alunos da Escola da Rede Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE foi alcançado.

Para alcançar os objetivos geral e específico foram utilizadas as pesquisas quantitativas e a qualitativa, pode-se concluir:

- 100% (05 professores), trabalham com a temática em sala de aula, porém, verifica-se nas falas dos professores que esse trabalho é de forma aprogramática e descontínua, motivo este que faz com que 80% (04 professores) afirmem que a escola ainda não implementou efetivamente a lei;

-100% (05 professores), informam que conhece a Lei. Porém, percebe-se que 40% (02 professores) acreditam conhecer a lei mais “profundamente”, ao passo que a grande maioria dos professores investigados 60% (03 professores) afirmam ter conhecimentos básicos e superficiais da Lei 10.639;

- 100% (05 professores) e 90% (09 estudantes) atestam que se já defrontaram com tensões racistas/preconceito racial no ambiente escola tanto dentro de sala de aula como no interior da escola;

- Na visão dos estudantes, verificou-se que 60% (06 estudantes) discordam/discordam totalmente que a Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnico-raciais que compões a sociedade brasileira ao passo que 20% (02 estudantes) concordaram/concordaram totalmente com a afirmativa que a escola trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira.

Por fim, conclui que mesmo os professores trabalhando em sala de aula a temática pesquisada; tendo professores e alunos acesso e uso a materiais que valorizam a História e Cultura africana na sala de multimeios; apesar de todos os professores conhecerem a lei; conclui-se que a Escola investigada na visão dos professores ainda não implemento de forma efetiva a lei 10.639/03.

## 7. BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, WLAMYRA R. de. FILHO, WALTER FRAGA. **Uma história do negro no Brasil** / Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALEXANDRE, I. J. **Relações raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

AMARO, SARITA. **A Questão Racial na Assistência Social: um debate emergente**. In: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 81. São Paulo: Cortez, 2005.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**. Um Guia para a Produção do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, SP. Autêntica, 2004.

BARBOSA, MARIA DE FÁTIMA AURELIANO. **Lei 10.639/03 e a inclusão do ensino de história e cultura afro- Brasileira**. 2015.

BARROS, AIDIL JESUS DA SILVEIRA; LEHFELD, NEIDE APARECIDA DE SOUZA. **Fundamentos de Metodologia Científica**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. ampliada. São Paulo : MAKRON, 2000.

BARROS, JOSÉ D'ASSUNÇÃO. **A construção Social da Cor: diferenças e desigualdades na formação da sociedade brasileira**. 3 ed. Petrópoles, RJ: vozes, 2014

BATISTA, MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA. **A contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/03**. In: SANTIAGO, Eliete et al. (Orgs.). Educação, escolarização & identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Universitária/UFPE, 2010, p. 299-318.

BLATTMANN, URSULA. **Modelo de Gestão da Informação Digital On-line em Bibliotecas Acadêmicas na educação à distância**: biblioteca virtual. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://teses.eps.ufcs.br/defesa/pdf/2916.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2016; 13:29.

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. **Identidade e etnia** – Construção da pessoa e Brasil / Ministério da Saúde. Racas e Etnias ADOLESCENTES E JOVENS PARA A EDUCAÇÃO ENTRE PARES Saúde e Prevenção nas Escolas. 2010. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia\\_racas.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_racas.pdf). Acesso em 30 de Abril de 2016; 10:00.

BRASIL / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>; BRASIL / MINISTÉRIO DA SAÚDE. Acesso em 30 de Abril de 2016; 09:57

\_\_\_\_\_. (2004). **Parecer do CNE/CP 003/2004**, aprova em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação da relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais/LDB**. 5. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/03.** Disponível: portal:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: maio de 2016.  
Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.; il.

CANDAU, MARIA VERA. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios.** In CANDAU, Maria Vera (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, M. L. Tucci. **O racismo na História do Brasil.** São Paulo: Ática, 2003.

CASHMORE, ELLIS. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais,** São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista.** In: BRASIL. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF: SECAD, 2006.

CHARTIER, ROGER. (1994). **A história hoje: dúvidas, desafios, propostas.** Revista estudos históricos, rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97.

CNE/CP. **Resolução 1/2004.** Diário Oficial da União, Brasília, seção 1 p.11.156.

CRI. **Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. Identificação e abordagem do racismo institucional.** Brasília: CRI, 2006.

CUNHA JUNIOR, HENRIQUE, 1952- **Tecnologia africana na formação brasileira / Henrique Cunha Junior.** - Rio de Janeiro : CEAP, 2010.

DUBAR, CLAUDE. **A Crise das Identidades.** A Interpretação de uma Mutação. Portugal, FAZENDA, Ivani (org). Práticas interdisciplinares na escola. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA, **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa,** 2009. p. 1.380

FERREIRA, RICARDO FRANKLIN. **Afro-Descendente: Identidade em Construção**. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

FILHO, ALMIRO DE SENA SOARES. **A cor da pele: na sociedade racista do Brasil, o normal é ser branco**. São Paulo: Instituto Memória, 2010.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, GILBERTO, **Casa grande & senzala**. 13. ed. Brasília/DF: EdUnB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Schimidt, 1933.

GATTI JR, DÉCIO. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990)**. Bauru - SP: Edusc, 2004

GIL, ANTONIO CARLOS. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas 2006 – 2009

GOBINEAU, ARTHUR DE. **Essai sur l'inégalité des races humaines**. Paris: Librairie de Firmin Didit Frères, 1853 In: MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil identidade nacional versus identidade negra**. 4. Ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Essai sur l'inégalité des races humaines**. Paris: Librairie de Firmin Didit Frères, 1853.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, R. A **Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. *Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80.

GOMES, MÁRCIA REGINA LUIZ. **A discriminação racial no ambiente escolar pelas lentes E famílias negras e brancas**. Artigo elaborado a partir do trabalho A percepção da discriminação racial pelas lentes de famílias negras e brancas em Cuiabá - MT, apresentado na 31a. Reunião da ANPEd, Caxambu-MG, em 2008. Disponível em: <[http://www.ceap.org.br/downloads/pdf/art\\_marcia\\_gomes.pdf](http://www.ceap.org.br/downloads/pdf/art_marcia_gomes.pdf). Acesso em 24 de Janeiro de 2016, 20:52.

GUIMARÃES, ANTÔNIO SÉRGIO ALFREDO. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

HASENBALG, CARLOS ALFREDO. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERINGER, R; FERREIRA, R. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001 a 2008**. In: Marilene de Paula e Rosana Heringer. (Org.). *Caminhos Convergentes - Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll Stiftung & Actionaid Brasil, 2009, v. , p. 137-194

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2007). **Síntese e indicadores sociais**. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em:< [www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/). Acesso em 27 Jan. de 2016; 22:45.

SANTOS, JOEL RUFINO DOS. **“Movimento negro e crise brasileira”**, *Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras*, Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994

KANT, IMMANUEL. **'Of the Different Human Races'**, in Robert Bernasconi and Tommy L . Lott (eds.), *The Idea of Race* (Hackett Publishing Company, Inc.), 8---22. (2000

LEITE, GEORGE DE CERQUEIRA. **A guerra da identidade: raça e mestiçagem no pensamento latino-americano.** Série Estudos e Ensaios / Ciências Sociais / FLACSO-Brasil - junho /2009.

LIMA, MARCUS EUGÊNIO OLIVEIRA; VALA, JORGE. (2004). **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo.** Revista: Estudos de Psicologia, Natal, v. 9 n. 3, p. 401-411.

LOVEJOY, PAUL. **Escravidão na África: uma História de Suas Transformações.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MORAES, GISELE KARIN. **História da Cultura Afro-brasileiras e africana nas escolas de educação básica: igualdade ou reparação?** Sorocaba, Dissertação (Mestrado), Universidade de Sorocaba, 2009.

MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO; CANDAU, VERA MARIA (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4 ed. Petrópolis,RJ: Vozes,2010.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola.** 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade,2005.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

\_\_\_\_\_ – **Superando o Racismo na Escola,** 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

\_\_\_\_\_. **Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.** In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, KABENGELE e GOMES, NILMA LINO. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, KABENGELE. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: (2004).

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil identidade nacional versus identidade negra**. 4. Ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 4ª ed – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> . Acesso em 29 de Abril de 2016, 16:09.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia** IN: BRANDÃO, A. A. P. (Org) Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileiro. Niterói: EDUFF, 2000.

NASCIMENTO, ABDIAS DO. **Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Combate ao racismo: Discursos e projetos**. Brasília: Coordenação de Publicações – Câmara dos Deputados, 1983. p. 11.

\_\_\_\_\_. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, ELISA LARKIN. **O sortilégio da cor**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

OLIVEIRA, ALAOR GREGÓRIO DE. **Silêncio sobre questões raciais nos livros didáticos**. Maringá, PR: Revista Espaço Acadêmico, ano 4, nº 40, set. 2004.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**, 1966. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2016.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. CADERNOS TEMÁTICOS: **Inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares / Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental – Curitiba : SEED – PR, 2005. 43p

PEREGALLI, HENRIQUE. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

PINHO, V. A. DE. **Relações raciais no cotidiano escolar: Percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT/IE, 2004.

PINTO, MÁRCIA CRISTINA COSTA; FERREIRA, RICARDO FRANKLIN. **Relações Raciais No Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra**. Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 9(2), São João del-Rei, julho/dezembro/2014

PNUD-BRASIL. **Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005**. Racismo, pobreza e violência. Brasília: PNUD, 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

REIS, J.J. **A presença negra: encontros e conflitos**. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986

REZENDE, CLÁUDIA BARCELLOS; MAGGIE, YVONNE (Orgs.). **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RIBEIRO, D. (1995). **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras. P.222.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

ROMÃO, J. **O educador e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

RONEI TEODORO DA SILVA: "**O Dilema da Cota: Uma reflexão sobre as políticas de igualdade racial na universidade brasileira**". (Dissertação com vista à obtenção de Mestre em Ciências Sociais. Orientador: Prof. Dr. Édison Luis Gastaldo) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2008.

SANTOMÉ, JURJO TORRES. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Â. M. dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, 2005.

SANTOS, SALES A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639-2003. Brasília: MEC: SECAD, 2005, p. 21-37.

SARAIVA, JOSÉ FLÁVIO SOMBRA; JONGE, KLAAS DE. **África e América: o tráfico negreiro e a gestação do racismo**. Humanidades, Brasília, n. 28, p. 196-209, 1992.

SCHLEUMER, FABIANA. **Entre mortos, enfermos e “feiticeiros”. Um estudo sobre a presença africana no contexto da diáspora**. São Paulo – século XVIII. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300847525\\_ARQUIVO\\_t\\_completo\\_fs\\_chleumer\\_anpuh\\_2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300847525_ARQUIVO_t_completo_fs_chleumer_anpuh_2011.pdf)

SCHNEIDER, Alberto. “Mistificações da ciência”. **Revista História Viva Temas Brasileiros**. N. 3. São Paulo: Duetto Editorial, 2006.

SILVA JR., HÉDIO. **Igualdade DIREITO DE IGUALDADE RACIAL**. , 1º ed., São Paulo, Juarez de Oliveira, 2002

SILVA, ANA CÉLIA DA. **A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estereótipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e Expressão de 1ª grau nível 1.** Dissertação de mestrado apresentada na FAGED/UFBA, Salvador, 1988.

SILVA, NANICLEISON JOSÉ. **Relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar.** Dissertação de Mestrado, Lisboa, 2013.

SILVA, PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES. **Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros.** In: Negros, Territórios e Educação – NEN – Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis, 2000, p.78.

\_\_\_\_\_. **Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afrobrasileiros.** In: Negros, Território e Educação – NEN – Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis, 2000, p. 78.

SILVA, TERESA CRISTINA. **Tecendo olhares educativos sobre o racismo e a discriminação no contexto escolar: reflexões no ensino fundamental I.** Disponível [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_11\\_08\\_2014\\_21\\_14\\_20\\_idinscrito\\_573\\_ca9a4bc40bd3f29cfabaa2a5492504ec.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_11_08_2014_21_14_20_idinscrito_573_ca9a4bc40bd3f29cfabaa2a5492504ec.pdf). Acesso em maio de 2016.

SILVA, TOMAZ TADEU. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SIQUEIRA., GABRIEL. **Raça, democracia racial e racismo.** CIÊNCIA & LUTA de CLASSES DIGITAL. 2015. Disponível em: <http://www.ceppes.org.br/revista/educacao-janeiro-de-2016-n-4-v-2-atual/raca-democracia-racial-e-racismo/>. Acesso em Maio de 2016.

SKIDMORE, THOMAS E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SODRÉ, MUNIZ. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

SOUZA, ANA LÚCIA SILVA e CROSSO, CAMILA. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03. São Paulo: Petrópolis Ação Educativa e CEERT, 2007.

TAUSSIG, MICHAEL. **Xamanismo, colonialismo e homem selvagem: um estudo sobre terror e cura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

TAUSSIG, MICHAEL. **Mimesis and Alterity**. New York and London: Routledge, 1993.

TEIXEIRA, MARIA APARECIDA SILVA BENTO. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, 135 p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).

UNESCO. **Draft Declaration on race and racial prejudice, General Conference, Twentieth Session, Paris, 1978**  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000287/028739eb.pdf>. Acesso em 30 de Abril de 2016.

VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. SP: Ed. Moderna, 1994.

## **APÊNDICE**

APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE ANUÊNCIA DIRIGIDA A ESCOLA



Curso de Pós- Graduação em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar

Capistrano, 01 de Abril de 2016.

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar

Aos Gestores Escolares

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que o pós-graduando DIEGO MATOS ARAÚJO, do Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar (UNIAFRO) da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, sob a orientação do Professor Dr. Doutor Fabio Eduardo Cressoni realize a coleta de dados por meio de um questionário semiestruturado com professores de História, Literatura e Arte e estudantes das 3ª séries do Ensino Médio nesta instituição de ensino do Ceará, a fim de subsidiar sua pesquisa de conclusão de curso de pós-graduação intitulada: “Educação e Relações Étnico-Raciais - Um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10/639/03 na Escola de Ensino Médio”.

Atenciosamente:

DIEGO MATOS ARAÚJO

---

Pós-graduando Diego Matos Araújo - Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

---

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de 01 de Abril de 2016.

Gestores da Escola Estadual Deputado Ubiratan Diniz Aguiar

---

Diretora Escola

**APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS  
PROFESSORES DA ESCOLA**



**Curso de Pós- Graduação em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar**

Acadêmico: Diego Matos Araújo  
E-mail: diegomatos9@hotmail.com

**Prezado Professor**

Este questionário semiestruturado é parte da pesquisa que hora estou desenvolvendo no campo das Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, cujo objetivo é: Avaliar os impactos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, vivenciados por professores e alunos da Escola da Rede Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE, sob a orientação do Professor Prof. Doutor Fabio Eduardo Cressoni.

Desde já agradeço profundamente sua importante colaboração.

Atenciosamente: Diego Matos Araújo – Pesquisador

=====

**CODINOME DO PARTICIPANTE:** \_\_\_\_\_

**1. Idade:**

- ( ) de 21 a 25 anos  
 ( ) de 26 a 30 anos  
 ( ) de 31 a 35 anos  
 ( ) de 36 a 40 anos  
 ( ) de 41 em diante

**2. Sexo:**

- ( ) Masculino  
 ( ) Feminino

**3. Grau de Formação Acadêmica:**

- ( ) Superior incompleto  
 ( ) Pós-graduação Lato-Sensu – Especialização.  
 Se marco sim para Especialização, cite a especialização que concluiu: \_\_\_\_\_  
 ( ) Superior Completo  
 ( ) Pós-graduação Stricto-Sensu – ( ) Mestrado ( ) Doutorado

**4. Tempo de experiência no magistério – Prática de ensino:**

- ( ) de 1 a 5 anos.

- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- mais de 21 anos.

**6. Etnia**

- Branca
- Preta
- Parda
- Indígena
- Outro: \_\_\_\_\_

7. Qual o seu conhecimento sobre a lei nº 10.639/03? Você trabalha em sala de aula?

---

---

8. As determinações da lei 10.639, podem ajudar na desconstrução do preconceito racial e afirmação da identidade negra?

---

---

9. Você considera que sua escola já implementou efetivamente a lei 10.639/03?

---

---

---

10. Quais as práticas pedagógicas que poderiam ser aplicadas na escola para colaborar na implementação da lei 10.639/03? Quem deveria ser o responsável por elas?

---

---

---

11. Qual o papel que cumpre o/a diretor/a e os coordenadores pedagógicos da escola em relação à real implementação da lei 10.639/03?

---

---

---

---

12. Qual o papel que cumpre o/a professor/a da escola em relação à real implementação da lei 10.639/03?

---

---

---

13. A escola promove momentos de diálogos com os professores sobre a discriminação racial?

---

---

---

14. O que é preconceito racial e como exemplifica no caso do Brasil?

---

---

---

15. Você considera que o preconceito seja um obstáculo para desenvolver trabalhos sobre a cultura afro-brasileira e africana?

---

---

---

16. Você tem acesso a materiais que possibilite conhecer a cultura afro-brasileira e africana?

---

---

---

17. Você tem se defrontado com tensões raciais na escola? como reagiu?

---

---

---

18. Você já recebeu qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião da sua formação profissional ou nas escolas onde leciona? Que conteúdos são trabalhados nessas formações?

---

---

---

19. Escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionados com as temáticas da lei 10.639/03, que trata sobre história e cultura afro-brasileira e africana?

---

---

---

20. Quais as práticas pedagógicas que poderiam ser aplicadas na escola para colaborar na implementação da lei 10.639/03? Quem deveria ser o responsável por elas?

---

---

---

21. Você considera que o preconceito seja um obstáculo para a implementação da lei?

---

---

---

22. Que imagem do negro você tem ou faz?

---

---

---

23. Você gostaria de fazer mais algumas observações?

---

---

**Obrigado por contribuir com a Pesquisa!**

**APÊNDICE C - MODELO DE QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS ESTUDANTES DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA UBIRATAN**



**Curso de Pós- Graduação em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar (UNIAFRO)**

Acadêmico: Diego Matos Araújo  
E-mail: diegomatos9@hotmail.com

**Prezado Estudante**

Este questionário semiestruturado é parte da pesquisa que hora estou desenvolvendo no campo das Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, cujo objetivo é: Avaliar os impactos produzidos pela Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, vivenciados por professores e alunos da Escola da Rede Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar – Capistrano/CE, sob a orientação do Professor Prof. Doutor Fabio Eduardo Cressoni.

Desde já agradeço profundamente sua importante colaboração.

**Atenciosamente: Diego Matos Araújo**

**Instruções para responder as questões:**

- Nas questões com (    ), marque apenas uma alternativa.
- Nas questões com \_\_\_\_\_, deve Escrever.

**CODINOME DO PARTICIPANTE:** \_\_\_\_\_

**1. Idade:**

- (    ) 12 anos
- (    ) 13 anos
- (    ) 14 anos
- (    ) 15 anos
- (    ) 16 ano
- (    ) 17 anos em diante

**2. Sexo:**

- (    ) Masculino
- (    ) Feminino.

**3. Grau de Formação Acadêmica da Mãe:**

- Não Estudou
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio completo
- Superior incompleto
- Superior Completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

**4. Grau de Formação Acadêmica do Pai:**

- Não Estudou
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio completo
- Ensino Médio Incompleto
- Superior incompleto
- Superior Completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

**5. Qual Ocupação profissional de seu (sua):**

- a)Pai: \_\_\_\_\_
- b) Mãe: \_\_\_\_\_

**6. Etnia**

- Branca
- Preta
- Parda
- Indígena
- Outro: \_\_\_\_\_

**7- A escola trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira.**

- Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**8 - Você já vivenciou ou ouviu falar de preconceito racial na escola.**

- Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**9- Você considera que sua escola já trabalha a lei 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira e africana.**

- Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**10 - Existem comportamentos que poderia indicar preconceito e discriminação racial por parte do educador (a).**

- Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**11 - A escola preocupa-se em resolver os problemas referentes ao preconceito e a discriminação.**

- Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**12 - A escola promove momentos de diálogos com os alunos sobre a discriminação racial.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**13 - As determinações da lei 10.639, podem ajudar na desconstrução do preconceito racial.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**14 - Você considera que o ensino de história e cultura afro-brasileira na escola pode ser um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**15 - Você tem acesso a materiais que possibilite conhecer a cultura afro-brasileira e africana.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**16 - O Brasil é considerado um país racista.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**17 - Na escola há diferença de tratamento entre brancos e negros.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**18 - A lei 10.639/03 prever o Ensino de Cultura e História da Afro-Brasileira e África, pode ser um instrumento de combate a estereótipos e estigmas postos ao negro e sua cultura.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**19 - Durante as aulas de história, artes e literatura são abordados temas sobre a cultura afro-brasileira.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**20 - Você considera que as manifestações culturais afro-brasileira é importante para a compreensão da história do Brasil**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**21 - Nossa cultura é formada por muitos elementos da cultura africana.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**22 - A escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionados com as temáticas da lei 10. 639/03, que trata sobre história e cultura afro-brasileira e africana.**

Discordo totalmente       Discordo       Concordo       Concordo totalmente       Indeciso

**Obrigado por contribuir com a Pesquisa!**