

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

Carlos Alberto Lima de Almeida

VAMOS COLOCAR O PRETO NO BRANCO?

Racismo, antirracismo e a Lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói.



NITERÓI, RJ
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

VAMOS COLOCAR O PRETO NO BRANCO?

Racismo, antirracismo e a Lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói.

CARLOS ALBERTO LIMA DE ALMEIDA

NITERÓI, RJ

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

VAMOS COLOCAR O PRETO NO BRANCO?

Racismo, antirracismo e a Lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói.

Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social, da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor. Área de Concentração: Sujeitos Sociais e Proteção Social.

Carlos Alberto Lima de Almeida

Orientador:
Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão

NITERÓI, RJ

2012

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

A447 Almeida, Carlos Alberto Lima de.
Vamos colocar o preto no branco? Racismo, antirracismo e a Lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói / Carlos Alberto Lima de Almeida. – 2012.
275 f.
Orientador: André Augusto Pereira Brandão.
Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social, 2012.
Bibliografia: f. 238-249.

1. Racismo. 2. Legislação. 3. Discriminação na educação.
I. Brandão, André Augusto Pereira. II. Universidade Federal Fluminense. Escola de Serviço Social. III. Título.

CDD 305.896

CARLOS ALBERTO LIMA DE ALMEIDA

VAMOS COLOCAR O PRETO NO BRANCO?

Racismo, antirracismo e a Lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói.

Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social, da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor. Área de Concentração: Sujeitos Sociais e Proteção Social.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão – Orientador
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a. Dr^a. Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a. Dr^a. Rejany dos Santos Dominick
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a. Dr^a. Bárbara Gomes Lupetti Baptista
Universidade Gama Filho – UGF

Prof. Dr. Rafael Mario Iorio Filho
Universidade Estácio de Sá – UNESA

Niterói, RJ, 10 de dezembro de 2012.

Ao meu avô Joaquim Lima e ao meu tio avô
Acácio Lima, raízes negras da minha família,
guardadas em minhas lembranças.

“Não falem para as mentes deles. Falem para
seus corações.”
Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Salvando o dia, um dia de cada vez. Eis o lema do Sr. Incrível, que adotei para mim com o objetivo de dar conta de todos os desafios que tenho em minha vida. Por isso, em alguns momentos, tenho que fazer escolhas, priorizar, manter o foco, tudo num delicado equilíbrio que envolve diferentes interesses e relações interpessoais no campo familiar, das amizades, da vida acadêmica e da vida profissional. Agora é hora de deixar tudo de lado para expressar minha gratidão.

Muito obrigado! Com essas palavras simples quero expressar minha gratidão a pessoas que contribuíram, em tempos e de modos diferentes, para a construção da minha história no Curso de Doutorado em Política Social da Universidade Federal Fluminense.

Quero inicialmente expressar meu agradecimento a quem estava do meu lado quando recebi um telefonema me incentivando a tentar a seleção ao PPGPS-UFF: Andréia Rego Lorosa Lima de Almeida, minha esposa. Ela acompanhou cada etapa dessa história. O início, o meio e o fim. Cheguei ao fim dessa caminhada exausto. As necessidades da minha vida não me permitiram viver exclusivamente para a realização do curso. Ao contrário, tive que me desdobrar em diferentes frentes. Andréia sempre me disse que eu ia dar conta. Dela eu recebi o apoio, o afeto e o incentivo fundamentais para que eu seguisse adiante.

Cada palavra lançada neste agradecimento deve traduzir um pouco da nossa história. Nosso primeiro jantar a luz de velas, nosso companheirismo desde o início, o apoio recíproco que dispensamos um ao outro, mas devo realçar sua dedicação a mim e aos meus filhos. Sei que nem sempre é fácil, mas reconheço seu esforço e sua dedicação. Neste período do doutorado você foi muito paciente e foi uma companheira extraordinária, superando as minhas melhores expectativas, inclusive quando soube identificar que eu precisava de apoio para dar conta dos desafios que não paravam de crescer.

Em determinado momento Andréia me disse: você é uma bomba prestes a explodir. Fiquei irritado, não gostei, reclamei, mas acabei, pela generosidade dela, compartilhando a sua psicóloga: Cynthia Campagnuci. Eis uma profissional que superou todas as minhas expectativas, ganhou a minha confiança, foi muitas vezes a voz serena que me fez refletir, buscar a minha identidade, direcionar o meu pensamento, enfim, manter o foco. “Silêncio e serenidade são dois bons companheiros neste momento”, eu aprendi e tenho buscado manter essa mensagem sempre viva em minha mente.

Seguindo no plano familiar tenho que agradecer ao meu filho Gabriel Guarino Sant’Anna Lima de Almeida. Algumas pessoas até pensam que ele é meu alter ego, mas eu penso diferente, pois sei que ele, aos dezenove anos de idade, é um ser humano extraordinário, inteligente, capaz, companheiro, um interlocutor que trava instigantes debates comigo. Esteve presente, ao meu lado, na maior parte dos momentos em que escrevi essa tese. Tenho muito orgulho de tê-lo como filho e lhe sou muito grato por seu fundamental apoio.

Encerrando o núcleo familiar, expresso minha homenagem aos que souberam administrar a minha ausência, a dificuldade de tempo, as tensões, enfim, que ainda assim estiveram ao meu lado, relevando as minhas imperfeições e tolerando minhas opções, sempre me dispensando alguma forma de apoio: meus filhos Matheus e Mariana e meus pais Nilton e Marly. Sem as minhas referências familiares a minha vida não é a mesma. E neste contexto familiar, por parte da Andréia, tenho que destacar a presença da mãe dela, Lourdinha, que também sempre proporciona alegria em nossa casa.

Passando para a vida acadêmica tenho que render todas as homenagens possíveis ao meu orientador, Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão. Dele recebi incentivo, preciso recorte teórico, elucidação para definição da amostra, indicações precisas para otimização do tempo, respeito ao meu processo criativo e estilo de redação, incondicional apoio, convergência de ideias, objetividade, enfim, esse é o cara!

Perguntei ao André, em tom de brincadeira, se ele aguentaria correr comigo a reta final e só posso dizer que quando meu fôlego estava acabando ela ainda esbanjava vitalidade. Os méritos deste trabalho eu compartilho com ele. E os defeitos também!

(Não podia perder a piada).

Passo agora ao núcleo dos integrantes da banca examinadora. De uma forma geral, ampla e irrestrita, tenho que dizer que todos vocês são pessoas vitoriosas em suas vidas profissionais e que contam com a minha admiração, por isso foram convidados.

Ainda que formalmente ocupem posições distintas, todos são titulares em meus sentimentos de gratidão. É uma honra ser avaliado por uma banca com formação tão diversificada e que permitirá, sem dúvida, diferentes olhares e contribuições ao meu trabalho.

Extraordinária amiga de todas as horas, afetuosa, paciente, generosa, uma pessoa para sempre agradecer por tudo que fez e faz para o meu engrandecimento pessoal e profissional: Prof^a. Dr^a. Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva. Nesses anos todos, você tem sido a minha amiga mais certa das horas incertas. Que bom que você está comigo mais uma vez.

O que dizer das sensíveis e detalhadas observações que a Prof^a. Dr^a. Rejany dos Santos Dominick? Que tais anotações ajudaram muito após o mestrado, que foram fundamentais para eu reorganizar meu pensamento após o exame de qualificação tanto do mestrado quanto do doutorado, enfim, que lhe sou muito grato por sua amizade, apoio, afeto, e expressiva contribuição em meus trabalhos.

Trazer o Prof. Dr. Rafael Mario Iorio Filho para a banca foi resgatar nossos encontros e desencontros profissionais e ter a oportunidade de além de expressar minha gratidão por sua conduta comigo ao longo dos anos, seu apoio e confiança, também receber suas contribuições nesse duplo recorte de suas áreas de formação.

Quando tive a oportunidade de ver a elegância e a tranquilidade da Prof^a. Dr^a. Bárbara Gomes Lupetti Baptista na defesa de sua tese, “ENTRE “QUERERES” E “PODERES””: paradoxos e ambiguidades da imparcialidade judicial”, eu pensei: desejo tê-la em minha banca examinadora e quero conseguir ter o mesmo jogo de cintura dela. Que bom que ela aceitou!

O pai do Vicente não podia faltar. Contar com a presença do Prof. Dr. Marcos Marques de Oliveira é uma grande alegria para mim, pois conheço de perto seu envolvimento com a educação e sei que conhece muito bem a realidade que cerca o setor privado de ensino. É um experiente profissional, generoso, compromissado e receberei feliz as suas contribuições.

Concluindo meus agradecimentos ao núcleo da banca examinadora, expresso a minha gratidão a Prof^a. Dr^a. Sandra Mara Silva de Lima Mendes, experiente profissional com quem também já trabalhei na área acadêmica, dotada de um delicado olhar que envolve a História e o Direito, e cujo aceite para compor a banca também muito me honrou.

É o termino de uma vida no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense, onde cursei o mestrado e o doutorado. Muitas pessoas cruzaram meu caminho: servidores, professores, colegas de turma, enfim, são muitas emoções e detalhes vividos. Como agora estou terminando o meu doutorado, vou focar meus agradecimentos a todos que contribuíram direta ou indiretamente para meu êxito neste curso. Serão várias etapas:

- 1ª etapa: começo agradecendo a banca do meu processo seletivo, composta pelos professores João Bosco, Mônica e Lenaura.
- 2ª etapa: um beijo carinhoso nas meninas superpoderosas da 2ª turma do doutorado (2009.2): Adriana, Arlete, Danielle, Graziella, Heloisa e Paula. Obrigado pelo carinho, solidariedade, apoio e confiança durante todo curso, em que vocês me honraram como representante da turma no colegiado.

- 3ª etapa: agradeço aos ensinamentos que recebi dos meus professores doutores no decorrer do curso: André, Janete, João Bosco, Lucí, Mônica, Rita e Suely, e ao convívio fraterno com os já citados e com os demais, Adilson, Hildete, Lenaura, Luciene e Nívea, nas reuniões do colegiado.
- 4ª etapa: um agradecimento muito especial pela mensagem que me foi encaminhada pela professora Suely quando atribuiu o grau 10 ao meu trabalho em sua disciplina. Aquelas palavras foram um incentivo extraordinário para eu seguir adiante e não abandonar meu estilo de escrever.
- 5ª etapa: um agradecimento especial aos professores André, Mônica, Rita e Suely, cujos trabalhos finais em suas disciplinas estão diretamente representados na tese. O direcionamento foi fundamental para a otimização do tempo e também para que conseguisse cumprir partes das atividades programadas, os famosos “babadinhos”.
- 6ª etapa: Aprender o “como fazer” para dar conta das atividades programadas foi um desafio para mim, mesmo já tendo cursado dois mestrados. Ninguém havia me explicado como se dava a participação nos tais congressos etc. Quem teve essa paciência foi a Fernanda Moraes, a quem registro um agradecimento especialíssimo. Depois que aprendi tudo foi mais fácil.
- 7ª etapa: A todos os alunos do mestrado e do doutorado que estiveram comigo nas diversas disciplinas. Não vou citar um a um, pois certamente correria o risco de esquecer alguém. Em cada turma vivi uma história diferente. E cada um de nós seguiu o seu caminho. Por cada etapa vencida eu agradeço a participação de vocês e o coleguismo nas diversas turmas em que nos encontramos.
- 8ª etapa: Um afetuoso agradecimento às meninas superpoderosas da secretaria do PPGPS-UFF: Ângela, Luzia e Raquel. Pela atenção, a torcida, o apoio em meus requerimentos, pelas respostas aos emails, pelas conversas amigas, as palavras de incentivo em diferentes momentos, por tudo que vivi com vocês, sou muito agradecido.

- 9ª etapa: Nessa etapa final de escrever a tese recebi algumas mensagens de incentivo e agradeço a Elaine, a Graziella e a Isabel Godinho pelo apoio manifestado. E um agradecimento pela delicada visita que recebi da Paula Latgé, sempre um doce de pessoa. Já me desculpo de esqueci de mencionar alguém.
- 10ª etapa: Finalizo com um agradecimento especialmente dirigido para a Profª. Drª Mônica de Castro Maia Senna, Coordenadora do PPGPS-UFF, e para a Profª. Drª. Rita de Cássia Santos Freitas, Vice-coordenadora do PPGPS-UFF, pela renovação de ideias, propostas, caminhos, iniciativas, por todo o esforço que fazem para melhorar, cada vez mais, o Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense. Eu admiro muito o trabalho de vocês.

Agradeço a Ana Maria e a Claudia pelo apoio na otimização do tempo. Aos meus alunos que mandaram mensagens de incentivo, aos meus colegas de magistério e da advocacia pelas manifestações de apoio no decorrer dessa caminhada. Também agradeço aos meus clientes que souberam respeitar essa minha necessidade de concentração na reta final da produção da tese.

Faço um agradecimento especial ao Prof. Dr. Marcelo Paixão pela delicadeza e atenção que me dispensou quando tivemos a oportunidade de dialogar sobre a minha pesquisa de campo antes de sua realização.

Mas, sobretudo, quero expressar meu agradecimento a todos os alunos e profissionais da educação que me receberam e participaram da pesquisa de campo realizada. Seus nomes e identidades, como prometi, foram preservados. Mas sempre estarão nas minhas lembranças, com minha eterna gratidão por participarem de uma etapa tão importante de minha vida acadêmica. Espero que o nosso trabalho, produzido a partir das vozes de cada um de vocês, se preste efetivamente como uma contribuição para a erradicação do racismo em nossas escolas e para a adoção de uma nova postura, por parte das instituições de ensino, a partir do efetivo entendimento dos objetivos implícitos e explícitos na Lei 10.639/2003. Agradeço a franqueza e a confiança que cada um de vocês depositou em favor da minha pessoa ao participar da pesquisa.

A redação final dessa tese foi escrita em menos de 30 dias, após um longo período de reflexão, revisão da literatura e organização dos dados coletados na pesquisa de campo. Renunciei aos sábados, domingos e feriados. Utilizei horas de sono para escrever. Cheguei ao limite das minhas forças. Agradeço a cada pessoa que orou por mim, dirigindo sua voz e pedindo a interseção de Jesus Cristo em meu favor. Agradeço ao meu Advogado Fiel por sua misericórdia e por ter me sustentado quando eu já não tinha forças.

RESUMO

Esta tese discute, a partir de reflexões relacionadas à alteração instituída nas diretrizes e bases da educação nacional por intermédio da Lei 10.639/2003 (que alterou a Lei 9394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"), a problemática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, revelando a importância do tema no campo da política social brasileira. A pesquisa teve como objetivos gerais contribuir para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da política de educação; e verificar as estratégias que os profissionais da educação, tais como professores, coordenadores e diretores de instituições de ensino vêm utilizando para enfrentar o problema. A opção foi por definir uma amostra intencional sem qualquer pretensão de representatividade estatística nem em relação às escolas escolhidas, nem no que se refere aos alunos que responderam ao questionário ou aos profissionais da educação entrevistados. Foram considerados dados estatísticos relacionados ao município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, centrando o esforço numa amostra envolvendo alunos do 9º ano do ensino fundamental de escolas da rede privada, situadas no bairro de Icaraí, na Região das Praias da Baía, onde se encontra, conforme as referências apresentadas, um recorte de concentração da elite de renda no município de Niterói, onde em tese estão matriculados os filhos daqueles que supostamente estão neste contexto de renda familiar elevada. Neste sentido, o conjunto de ideias e informações sobre temas como raça/cor, racialismo, racismo à brasileira e discriminação racial, bem como os conceitos extraídos do Estatuto da Igualdade Racial, tais como discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas, acabaram por me fazer, na perspectiva de examinar os objetivos implícitos e explícitos na Lei 10.639/2003 e a percepção dos sujeitos pesquisados, por enfrentar o desafio de revisar a literatura, examinar documentos, refletir sobre dados históricos, enfim, percorrer um longo caminho até esse momento de apresentação dos resultados encontrados, a partir de uma análise efetuada com um recorte jurídico-pedagógico, ou seja, a partir de um olhar da área do direito em permanente diálogo com a educação.

Palavras chave: Racismo. Antirracismo. Educação escolar. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This thesis discusses, from reflections related to the change in the established guidelines and bases for national education through 10.639/2003 Act (amending Law 9394/1996 to include in the official curriculum of the Network for Teaching mandating the theme "History and Afro-Brazilian Culture "), the issue of ethnic-racial relations in the school environment, revealing the importance of the topic in the field of Brazilian social policy. The research aimed to contribute to the overall production of knowledge relating to the operation of racism in Brazilian society, especially in the field of education policy, and analyze the strategies that educational professionals, such as teachers, coordinators and directors of institutions education have been using to tackle the problem. The option was set by a purposive sample without any pretense of statistical significance or in relation to chosen schools, or in the case of students who responded to the questionnaire or to education professionals interviewed. We considered statistical data related to the city of Niterói, State of Rio de Janeiro, focusing the effort on a sample involving students in the 9th grade of elementary education at private schools, located in the neighborhood of Icaraí in Region Beaches Bay, where is, as the references presented a clipping concentration of elite income in Niterói, where in theory the children are enrolled those who are supposedly in the context of high family income. In this sense, the set of ideas and information on topics such as race / color, racialism, Brazilian racism and racial discrimination, as well as the concepts extracted from the Racial Equality Statute, such as racial discrimination or racial-ethnic, racial inequality, inequality gender and race, black people, public policy and affirmative action, eventually I do, from the perspective of examining the implicit and explicit goals in Law 10.639/2003 and the perception of the subjects studied by the challenge of reviewing the literature, examine documents reflect on historical data, finally, go a long way to this moment of presentation of results from an analysis performed with a cut-legal teaching, in other words, from a look of law field in a permanent dialogue with education.

Keywords: Racism. Antiracism. School education. Law 10.639/2003.

RESUMEN

En esta tesis se analiza, a partir de reflexiones relacionadas con el cambio en las pautas establecidas y bases de la educación nacional a través de la Ley 10.639/2003 (Ley que modifica el 9394/1996 para incluir en el currículo oficial de la Red para la Enseñanza ordenando el tema "Historia y cultura afro-brasileña"), la cuestión de las relaciones étnico-raciales en el ámbito escolar, revelando la importancia del tema en el ámbito de la política social brasileña. La investigación tuvo como objetivo contribuir a la producción global de los conocimientos sobre el funcionamiento del racismo en la sociedad brasileña, especialmente en el ámbito de la política educativa, y analizar las estrategias que los profesionales de la educación, tales como profesores, coordinadores y directores de instituciones educación han estado utilizando para hacer frente al problema. La opción fue establecido por una muestra intencional sin ninguna pretensión de significación estadística o en relación con las escuelas elegidas, o entrevistados en el caso de los estudiantes que respondieron al cuestionario o para profesionales de la educación. Se consideraron los datos estadísticos relacionados con la ciudad de Niterói, Estado de Rio de Janeiro, centrando el esfuerzo en una muestra de la participación de los estudiantes en el 9 ° grado de educación primaria en escuelas privadas, que se encuentra en el barrio de Icaraí en la Región Playas de Bahía, donde es decir, como las referencias presentó una concentración de recorte de los ingresos de élite en Niterói, donde, en teoría, los niños están inscritos los que están supuestamente en el contexto de los ingresos familiares altos. En este sentido, el conjunto de ideas e información sobre temas tales como, raza / color racismo, el racismo brasileño y la discriminación racial, así como los conceptos extraídos del Estatuto de la Igualdad Racial, tales como la discriminación racial o étnico-racial, la desigualdad racial desigualdad, género y raza, los negros, las políticas públicas y la acción afirmativa, con el tiempo que haga, desde la perspectiva del examen de los objetivos implícitos y explícitos en la Ley 10.639/2003 y la percepción de los sujetos estudiados por el desafío de revisar la literatura, examinar documentos reflejan en los datos históricos, por último, recorrer un largo camino para este momento de la presentación de los resultados de un análisis realizado con una enseñanza de corte legal, es decir, de una mirada a la esfera del derecho en el diálogo permanente con educación.

Palabras clave: Racismo. Antirracismo. La educación escolar. Ley 10.639/2003.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1. VAMOS COLOCAR O PRETO NO BRANCO?	29
1. Antes que alguém atire a primeira pedra	29
2. Recortes paradigmáticos em preto e branco	30
2.1 A importância de ampliar o campo de observação	31
2.2 A importância de se deslocar do próprio eixo.....	32
2.3 A importância dos processos de construção de identidades e da compreensão dos movimentos de resistência e/ou acomodação do(s) sujeito(s) em exame	34
3. Para não concluir	38
CAPÍTULO 2. CHEGOU A HORA DESSA GENTE BRONZEADA MOSTRAR SEU VALOR	41
1. Do Projeto de Lei nº 259/1999 à Lei 10.639/2003	43
2. A questão étnico-racial no Governo Fernando Henrique Cardoso.....	50
2.1 O estigma da carne mais barata do mercado e o mito da democracia racial.....	52
2.2 Não somos racistas e o racismo à brasileira.....	57
2.3 Das condições favoráveis para a proposição do Projeto de Lei nº 259/99 na gestão Fernando Henrique Cardoso	64
3. A questão étnico-racial no Governo Luiz Inácio Lula da Silva	69
3.1 O Estatuto da Igualdade Racial	76
4. A educação escolar e suas contribuições para a redução da pobreza e das desigualdades... 86	
4.1 Pensando a educação escolar para além da alfabetização funcional.....	89
4.2 A ampliação da educação básica obrigatória e seus possíveis reflexos na redução da pobreza e das desigualdades.....	93
4.3 A ampliação dos recursos destinados à educação e de políticas de apoio ao educando	95
4.4 Para não concluir.....	97
5. De volta ao ponto de partida: a Lei 10.639/2003	98
5.1 O Conselho Nacional de Educação e a regulamentação da Lei 10.639/2003.....	99
5.2 As categorias sob análise e a pesquisa de campo: chegou a hora dessa gente mostrar seu valor	117

CAPÍTULO 3. AS OPINIÕES DOS ALUNOS QUE POSSIVELMENTE NÃO CONHECEM O ADVOGADO DOS ESCRAVOS	119
1. O lócus da investigação, método e conteúdo específico	119
2. A análise dos dados	121
2.1 Análise de dados quanto à percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial.....	122
2.2 Análise de dados quanto à percepção dos alunos sobre o racismo e o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial	136
2.3 Análise de dados quanto à percepção dos alunos em relação aos estudos previstos na Lei 10.639/2003	156
CAPÍTULO 4. CHEGOU A HORA DE FALAR / VAMOS SER FRANCOS	169
1. O lócus da investigação, método e conteúdo específico	169
2. A análise dos dados	170
2.1 Respeitem meus cabelos, brancos	171
2.2 Chegou a hora de falar	173
2.3 Vamos ser francos	184
2.3.1 <u>Vamos ser francos: O que você entende por discriminação racial?</u>	186
2.3.2 <u>Vamos ser francos: Já identificou alguma situação de discriminação racial na escola?</u>	188
2.3.3 <u>Vamos ser francos: Em sua opinião o que é racismo?</u>	195
2.3.4 <u>Vamos ser francos: Você participou a elaboração do projeto político-pedagógico da escola?</u>	204
2.3.5 <u>Vamos ser francos: O Projeto Político Pedagógico é comprometido com a construção de perspectivas educacionais antirracistas?</u>	206
2.3.6 <u>Vamos ser francos: Existem estratégias pedagógicas de valorização da diversidade adotadas na escola?</u>	209
2.4 Deixa, deixa a madeixa balançar.....	213
3. Antes de concluir	216
CONCLUSÃO	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238

ANEXO A – Lei 10.639/2003	250
ANEXO B – Mensagem de veto	251
ANEXO C – Parecer CNE/CP 003/2004	253
ANEXO D – Resolução CNE/CP 01/2004	274

INTRODUÇÃO

Sempre disse aos meus alunos, me valendo de uma expressão atribuída popularmente ao poeta chileno Pablo Neruda, *que escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca as ideias*. Entretanto, por mais entranhada que tal assertiva esteja em minha cabeça, iniciar a escrever a tese implica na constatação de que também caminho para o fim de uma das etapas dos meus estudos na condição de aluno, o que também representa um desafio instigante na perspectiva da conclusão do Curso de Doutorado em Política Social e de colocar em prática, mais uma vez, o discurso tantas vezes repetido em sala de aula.

Nesta tese, vinculada à linha de pesquisa intitulada *sujeitos sociais e proteção social*, tema de interesse *gênero, orientação sexual, raça e política social*, do referido Programa de pós-graduação *stricto sensu*, da Universidade Federal Fluminense, busco agregar experiências obtidas desde 1991, no exercício da advocacia e do magistério, numa construção de natureza interdisciplinar, cuja reflexão acadêmica seja norteadada para o desenvolvimento de uma visão mais ampla, profunda e crítica da realidade educacional no contexto histórico-social do país.

Neste contexto, a reflexão é direcionada para a construção de um ambiente escolar democrático, compromissado com políticas educacionais e com estratégias pedagógicas que possam contribuir para a redução de situações de discriminação racial e preconceito no ambiente escolar, bem como para a formação de alunos que tenham a consciência da importância do respeito à diversidade.

Esta tese discute, a partir de reflexões relacionadas à alteração instituída nas diretrizes e bases da educação nacional por intermédio da Lei 10.639/2003 (que alterou a Lei 9394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"), a problemática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, revelando a importância do tema no campo da política social brasileira.

A emergência de políticas sociais afirmativas orientadas para a raça, especialmente no campo da educação, é provavelmente a causa principal da crescente importância dada aos estudos que unem os temas raça e educação nas Ciências Sociais brasileiras nas últimas décadas, tanto no ponto de vista político quanto social (BARBOSA, 2005). Na concepção de alguns autores, tais políticas, originárias de terras estrangeiras, teriam o efeito de ferir a singularidade das relações raciais no Brasil. Para outros, tais medidas sinalizam para a possibilidade de reversão do quadro histórico de desigualdades entre os grupos raciais no país. (SILVA, A.P. et al, 2009, p.23)

Por intermédio da citada lei procura-se a promoção de uma mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras, a partir da disseminação da história e cultura africanas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que desconsiderou as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

A lei 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e já em seu artigo 1º define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Em relação à educação escolar é preciso entender que esta abrange os processos formativos que se desenvolvem nas instituições de ensino e, na perspectiva do direito, é correto observar os critérios fixados nas leis tanto para o funcionamento de tais estabelecimentos educacionais quanto para os objetivos que serão perseguidos com a atividade por eles desenvolvida. Observar a legislação aplicável à educação, portanto, é um dever para as instituições de ensino e para os profissionais da educação.

O lugar do sistema educacional é a sociedade civil. É aqui que se implantam as leis. Se estas já representavam uma forma de materialização da concepção do mundo, a sua verdadeira concretização somente se dá quando for absorvida pelas instituições sociais que compõem a sociedade civil. Essas, por sua vez, a inculcam aos dominados de tal maneira que estes a transformam em padrões de orientação de seu próprio comportamento. O “senso comum” é pois a forma mais adequada de atuação das ideologias. A escola é um dos agentes centrais de sua formação. A implantação da legislação educacional na sociedade civil significa criar ou reestruturar o sistema educacional no “espírito da lei”, ou seja, de acordo com os interesses da classe dominante traduzidos em sua concepção de mundo e reinterpretados na lei. (FREITAG, 1980, p. 41)

Assim, contextualizado o tema deste trabalho impõe-se, ainda nestas linhas introdutórias, apresentar os objetos gerais e os objetivos específicos pretendidos na pesquisa, bem como contextualizar a opção de sua realização por intermédio de uma amostra envolvendo cinco escolas particulares situadas no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa teve como objetivos gerais contribuir para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da política de educação; e verificar as estratégias que os profissionais da educação, tais como professores, coordenadores e diretores de instituições de ensino vêm utilizando para enfrentar o problema.

No que se refere aos objetivos específicos a pesquisa pretendeu alcançar quatro pontos: (a) investigar, entre os alunos das referidas escolas, vivências relacionadas à discriminação racial; (b) investigar a percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial; (c) investigar, entre os diretores e professores das referidas instituições de ensino, se identificam situações de discriminação racial e quais providências tais profissionais da educação adotam a partir da constatação de situações envolvendo discriminação racial; (d) investigar, nas referidas instituições de ensino, a adoção de políticas educacionais e de estratégias de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial, bem como a validade destas para a formação de um ambiente educacional tolerante e democrático.

Para tanto, após apontar os objetivos gerais e específicos pretendidos, é fundamental esclarecer e justificar a necessidade de realizar o estudo a partir de uma amostra intencional sem qualquer pretensão de representatividade estatística nem em relação às escolas escolhidas, nem no que se refere aos alunos que responderam ao questionário ou aos profissionais da educação entrevistados. Isto se deve a conjugação de vários fatores relacionados à própria possibilidade de realizar uma pesquisa com a pretensão de viabilizar uma possível contribuição para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da educação e no cotidiano das escolas, de acordo com os marcos de reflexão antes mencionados.

Num país como o Brasil, cujos dados inicialmente divulgados no CENSO 2010 apontam para o total de 190.755.799 habitantes, impõe-se ao pesquisador uma reflexão quanto aos limites objetivos do seu trabalho e para tanto foram consideradas as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

O Censo Demográfico é a mais complexa operação estatística realizada por um país, sobretudo quando ele tem dimensões continentais como o Brasil, com **8.515.692,27 km²**, distribuídos em um território heterogêneo, muitas vezes de difícil acesso, composto por 27 Unidades da Federação e 5.565 municípios. Trabalharam nessa operação 230 mil pessoas, sendo 191 mil recenseadores. Foram investidos **R\$ 1,2 bilhão** durante o ano de 2010, o equivalente a quatro dólares por habitante. (IBGE, 2011)

Considerar as dimensões do país, os custos para a realização de uma pesquisa, o tempo para sua execução, entre outros possíveis elementos, remetem para as reflexões de Richardson (1999) para justificar a necessidade da opção por um procedimento em que se tenha maior

controle e cujas técnicas empregadas possam permitir a seleção das amostras adequadas aos propósitos da investigação que se pretende realizar.

Em geral, resulta impossível obter informação de todos os indivíduos ou elementos que formem parte do grupo que se deseja estudar; seja porque o número de elementos é demasiadamente grande, os custos são muito elevados ou ainda porque o tempo pode atuar como agente de distorção (a informação pode variar se transcorrer muito tempo entre o primeiro elemento e o último). Essas e outras razões obrigam muitas vezes a trabalhar com uma só parte dos elementos que compõem um grupo. Se todos os elementos de uma população fossem idênticos, não haveria necessidade de selecionar uma amostra; bastaria estudar somente um deles para conhecer as características de toda a população. Nas Ciências Sociais, observa-se a heterogeneidade de seus membros. (RICHARDISON, 1999, p. 157)

Considerando esse conjunto de informações, pretende-se justificar a opção da realização da pesquisa de campo a partir de uma determinada amostra. Mas quais alunos e profissionais da educação deveriam fazer parte da pesquisa?

A opção eleita foi no sentido da definição de uma amostra intencional considerando dados estatísticos relacionados ao município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

A cidade escolhida abriga a sede da Universidade Federal Fluminense e é a cidade natal do pesquisador. Mas não foram somente as indicadas questões afetivas que determinaram a escolha.

Niterói é uma cidade que integra a região metropolitana do Rio de Janeiro e segundo os dados do CENSO 2010 apresenta uma população de 487.562 habitantes, situados em área de 129,375 km² exclusivamente urbana.

Notícia relacionada à pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas com base nos dados demográficos do CENSO 2010, indica que Niterói tem 30,7% de sua população inserida na classe A, percentual não alcançado por nenhuma outra cidade do país. Quando são consideradas as classes A e B, juntas, Niterói aparece novamente na liderança da riqueza no país, com 42,9% de sua população total situada dentro dessas duas faixas de renda. (D'ERCOLE, 2011)

Observado o Plano Diretor de Niterói (Lei 1157/1992), o território municipal ficou dividido em 5 (cinco) regiões de planejamento, com base em critérios de homogeneidade em relação à paisagem, à tipologia, ao uso das edificações e ao parcelamento do solo, considerados, ainda, aspectos socioeconômicos e físicos, em especial as bacias hidrográficas: I - Região das Praias da Baía; II - Região Norte; III - Região de Pendotiba; IV - Região Oceânica; V - Região Leste.

Tomando por base os dados divulgados no CENSO 2000 acerca da população residente em Niterói, naquele momento eram contabilizados 459.451 habitantes. Já o CENSO DE 2010 aponta uma população de 487.562 habitantes – o que significa a presença de crescimento demográfico nestes 10 anos.

No momento da elaboração da justificativa da amostra ainda não haviam sido disponibilizados os dados do CENSO 2010 relacionados à distribuição desses habitantes no município. No entanto, foi possível identificar a partir dos dados levantados no CENSO 2000, que a denominada Região das Praias da Baía abrigava, então, a mais expressiva parcela do contingente populacional, quando comparada às demais regiões da cidade.

É possível constatar, a partir do cruzamento das informações extraídas da pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, os dados do CENSO 2000 e 2010, bem como das informações contidas na lei que trata do Plano Urbanístico da Região das Praias da Baía, que convivem na referida região tanto uma possível parcela da população que expressa a concentração de riquezas, como outra parcela que habita as encostas dos vários morros existentes na região, entre eles o Morro da Viração, do Morcego, do Ourives, do Cavalão, Souza Soares, do Atalaia, do Africano, do Bumba, do Querosene, do Abílio, Boa Vista, da Armação, do Solar dos Jambeiros, do Caniço, do Arroz, das Águas, do Gragoatá e o Morro da Pedreira, para mencionar alguns exemplos.

Numa cidade com tais características é possível sustentar a definição de uma amostra intencional envolvendo escolas da rede pública e/ou da rede particular, e fixada por intermédio de uma seleção intencional. Neste ponto, no entanto, a opção do pesquisador foi centrar seu esforço numa amostra envolvendo alunos do 9º ano do ensino fundamental de escolas da rede privada, situadas na Região das Praias da Baía, onde se encontra, conforme os dados apresentados, um recorte de concentração da elite no município de Niterói.

A descrição da região de Niterói eleita para a pesquisa encontra-se definida por intermédio da Lei Municipal nº 1967, de 4 de abril de 2002, que dispõe sobre o Plano Urbanístico da Região das Praias da Baía, seu zoneamento ambiental, a implementação de políticas setoriais, a aplicação de instrumentos de política urbana e a ordenação do uso e da ocupação do solo na região.

Em seu art. 3º verifica-se que a Região das Praias da Baía compreende os bairros da Boa Viagem, Cachoeira, Charitas, Centro, Fátima, Gragoatá, Icaraí, Ingá, Jurujuba, Morro do Estado, Pé Pequeno, Ponta d'Areia, Santa Rosa, São Domingos, Saco de São Francisco, Viradouro e Vital Brazil.

Num país marcado pelo denominado mito da democracia racial, sintetizado pela distância entre o discurso e a prática dos preconceitos, da discriminação entre brancos e negros no Brasil, tema que será oportunamente aprofundado, a opção pelas instituições de ensino privadas guarda relação com a escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais, noção estruturada por NOGUEIRA e NOGUEIRA (2002) acerca dos limites e contribuições da Sociologia da Educação, por intermédio da qual, a partir da obra de Bourdieu, contextualiza a escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais.

A escola, na perspectiva dele, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A., 2002, p. 18).

Neste ponto, a opção do pesquisador foi centrar seu esforço numa amostra envolvendo alunos do 9º ano do ensino fundamental de escolas da rede privada, situadas na Região das Praias da Baía, onde se encontra, conforme os dados apresentados, um recorte de concentração da elite no município de Niterói.

A escolha do bairro de Icaraí foi intencional, devido ao expressivo contingente populacional, entre os bairros que compõem a denominada Região das Praias da Baía. A escolha das escolas foi também intencional. A amostra foi composta por cinco escolas da rede privada, situadas no bairro de Icaraí, escolhidas pelo pesquisador considerando a prestação do serviço de educação escolar no segmento do ensino fundamental e pelo porte aproximadamente semelhante. Todas são escolas voltadas para as camadas médias e médias-altas urbanas, com valor de mensalidade relativamente semelhante. Além disto, tratava-se de instituições às quais o pesquisador possuía acesso devido a relações anteriormente estabelecidas.

Também foi realizada a pesquisa numa escola do Centro de Niterói, em determinado momento em que pretendi ampliar o recorte da amostra, visando estabelecer possíveis diferenças entre os resultados colhidos.

Porém, novamente advertido por meu orientador, no sentido da importância de esclarecer e justificar que a amostra intencional não apresentaria qualquer pretensão de

representatividade estatística nem em relação às escolas escolhidas, nem no que se refere aos alunos que responderam ao questionário ou aos profissionais da educação entrevistados, optei, com sua anuência, pela concentração apenas no bairro de Icaraí. Os questionários foram aplicados e as entrevistas foram realizadas no mês de julho do ano de dois mil e doze.

No contexto da pesquisa, portanto, é possível, a partir das respostas dos sujeitos pesquisados, verificar se o fato de existir no ordenamento jurídico brasileiro uma imposição legal no sentido da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", por si só garante que nas escolas particulares – frisem-se intencionalmente escolhidas no bairro onde há concentração do poder econômico da cidade e nas quais, nesse pequeno recorte social, em tese estão matriculados os filhos daqueles que supostamente estão neste contexto de renda familiar elevada – são identificadas informações que, de fato, possam confirmar a lógica do discurso da democracia racial no Brasil ou situações que revelem discriminação racial, em qualquer contexto, contribuindo, como já explicado, para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da política de educação.

A partir da coleta de dados na referida amostra, buscamos verificar como os adolescentes que encerram o ensino fundamental percebem a questão da hipótese de discriminação racial e as providências adotadas pelos profissionais da educação.

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A opção de focar a pesquisa em alunos do 9º do ensino fundamental justifica-se pelo especial momento de encerramento de um ciclo da vida escolar do sujeito pesquisado e que permite apurar se os objetivos pretendidos para o referido segmento foram ou não alcançados em relação ao tema objeto da pesquisa. Ou seja, pretende-se apurar se o que a lei fixa para o referido nível de ensino, especialmente no que se refere aos valores em que se fundamenta a sociedade, bem como ao pretendido fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de

tolerância recíproca em que se assenta a vida social, de fato pode ser constatado no ambiente escolar, especialmente quando se enfrenta a questão sob o recorte das relações étnico-raciais travadas neste espaço.

A partir da amostra finalmente apresentada neste trabalho foram aplicados questionários a 213 alunos do 9º ano do ensino fundamental. Também foram entrevistados 30 profissionais envolvidos com a educação escolar, sendo 7 envolvidos com a gestão da escola, entre direção administrativa e/ou pedagógica, 7 coordenadores, entre de coordenação geral e/ou de segmento, e 16 professores, sendo 4 de história, 2 de português/redação/literatura portuguesa, 3 de matemática, 6 de geografia e 1 de filosofia. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade apresentada pelas instituições de ensino e profissionais presentes, considerando o período em que foi feita a coleta de dados em cada escola.

Neste contexto, os capítulos da tese buscam revelar a história da Lei 10.639/2003 e sua contextualização no ordenamento jurídico brasileiro, bem como os diferentes olhares e vozes dos sujeitos que, no dia a dia, vivenciam as relações étnico-raciais na escola.

No capítulo 1, a partir de um título provocativo busquei estabelecer a primeira parte da revisão de literatura, por intermédio da qual pretendi instigar a reflexão sobre o sentido das palavras, a importância de realizar uma leitura criativa por intermédio da qual o leitor interessado no tema das relações étnico-raciais possa, estando nessa condição, ampliar o campo de observação, perceber a importância de se deslocar do próprio eixo e de conhecer os processos de construção de identidades e da compreensão dos movimentos de resistência e/ou acomodação do(s) sujeito(s) em exame. Com tais reflexões, tanto me utilizei de observações alinhadas com o pensamento de que na realidade brasileira não somos racistas, quanto com referências em sentido contrário, ou seja, que somos racistas. Tais reflexões se prestam, na linha de raciocínio que proponho ao leitor, para indagar em qual sentido a palavra raça será utilizada neste trabalho e apresentar a visão acolhida em minha abordagem.

No capítulo 2, dando sequência à revisão de literatura, busquei fixar o marco temporal inicial da tese, no período compreendido entre no ano de 1999 até aos dias atuais, no ano de 2012. O marco inicial no ano 1999 guarda relação com o início da tramitação do Projeto de Lei nº 259, com objetivo de dispor sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", entre outras providências. O referido projeto após vencer as etapas do processo legislativo no Congresso Nacional deu lugar a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Ao resgatar a história do Projeto de Lei e da justificativa de sua proposição fixei um pêndulo com o objetivo de tanto me deslocar ao

passado na linha do tempo, de modo a realizar recortes conceituais das categorias sob exame, quanto ao percorrer o debate público do tema raça no Brasil durante os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, me permitiu chegar em 2012, ano em que se realiza a pesquisa de campo e é escrita a tese. Mas foi nesse capítulo que tive que enfrentar uma questão que me parece fundamental para que se possa entender a estrutura do meu pensamento ao escrever esse trabalho para definir a ordem de exposição do tema e da revisão da literatura acerca das categorias em exame. A minha opção foi por estruturar o capítulo da seguinte maneira: inicialmente apresento a tramitação do Projeto de Lei nº 259/1999 até sua transformação na Lei 10.639/2003, me atendo aos registros históricos de sua tramitação no Congresso Nacional. Esta parte da pesquisa é feita por intermédio dos registros documentais relacionados à tramitação do projeto. Em seguida contextualizo as relações e os discursos étnico-raciais no cenário político brasileiro nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, oferecendo um recorte de como a questão racial foi tratada neste período na agenda brasileira. A partir de tais registros, procedo um recorte das categorias que serão examinadas na pesquisa de campo, fechando a revisão da literatura sobre o tema, tendo em vista os autores eleitos por mim para o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo 3, apresentei o desenvolvimento e os resultados da pesquisa relacionados ao primeiro marco de reflexão, que parte da problemática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, especialmente na investigação quantitativa (a) da percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial; e (b) da percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial.

No capítulo 4, apresentei o desenvolvimento e os resultados da pesquisa relacionados ao segundo marco de reflexão, que se ajusta com a investigação qualitativa: (a) da percepção dos diretores e professores das referidas instituições de ensino, no contexto da identificação de situações de discriminação racial e da adoção de providências, por parte de tais profissionais, a partir da constatação de situações envolvendo discriminação racial; (b) da adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial, bem como a validade destas para a formação de um ambiente educacional tolerante e democrático.

Admitindo que as leis, quando examinadas exclusivamente sob o enfoque jurídico, perdem em precisão quanto ao contexto social em que se situam, na conclusão busquei

apresentar de maneira lógica, clara e concisa, fundamentada nos resultados e na discussão abordadas anteriormente, as considerações sobre as relações étnico-raciais e o ensino fundamental, a partir da pesquisa realizada nas escolas contidas na amostra, visando revelar a contribuição da tese para o enfrentamento da temática da discriminação racial no ambiente escolar e o que se pode concluir desde a edição da Lei 10.639/2003.

CAPÍTULO 1

VAMOS COLOCAR O PRETO NO BRANCO?

1. Antes que alguém atire a primeira pedra

Antes que alguém possa pensar em atirar a primeira pedra, levantando a questão se a expressão é politicamente correta nos tempos atuais, especialmente quando pensada numa perspectiva de discussão envolvendo negros, brancos e políticas sociais, devemos lembrar que essa é uma expressão antiga que reproduz a intenção de registrar na forma escrita uma promessa, um acordo, enfim, uma determinada manifestação de vontade ajustada, de modo que esta não caísse no esquecimento. Logo, colocar o preto no branco significava marcar o preto da tinta no branco do papel.

Então, nessas linhas iniciais em que é colocado o preto da tinta no branco do papel, ainda que na versão digitalizada até se permitiria escolher as cores, impõe-se esclarecer que meu objetivo inicial é levantar algumas reflexões que nos auxiliem a ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas quando do exame de questões envolvendo as relações raciais e os discursos a elas relacionados.

Por tal razão, esclareço o óbvio, ou seja, que quando escrevo ocupo o lugar do escritor. E, neste momento em que desenvolvo minhas ideias diante da amplitude do tema, que provoca diferentes reações e tratamentos por parte das pessoas, tenho em mente a seguinte lição:

[...] a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. (CHARTIER, 1990, p. 123)

Tal ressalva presta-se para esclarecer meu desejo de que o leitor que se aventura nessa produção textual não deixe seu pensamento ficar refém das próximas linhas, pois também estou tentando me libertar de um impulso de oferecer um sentido único ao que escrevo. Apenas para exemplificar: adiante tanto poderei me valer de observações alinhadas com o pensamento de que na realidade brasileira não somos racistas quanto com referências em sentido contrário, ou seja, que somos racistas.

Antes que possam me atirar uma segunda pedra, sustentando que já estou anunciando certa imprecisão teórica, recorro como argumento em favor do que ainda está por vir, que a festejada autora da obra “Perdas e Ganhos”, logo no início do texto assim tentou explicar o seu livro:

Eu não chamaria de “ensaios”, porque o tom solene e a fundamentação teórica que o termo sugere não são jeito meu. Certamente não é romance nem ficção. Também não são ensinamentos – que não os tenho para dar.

Como em certos campos de atividade, surgem novos modos de trabalhar ou criar que precisam de novos nomes. Cada um dê a esta narrativa o nome que quiser. Para mim é aquela fala no ouvido do leitor, que tanto me agrada e faço em romances ou poemas – um chamado para que ele venha a pensar comigo.

O que escrevo nasce de meu próprio amadurecimento, um trajeto de altos e baixos, pontos luminosos e zonas de sombra. Nesse curso entendi que a vida não tece apenas uma teia de perdas mas nos proporciona uma sucessão de ganhos. O equilíbrio da balança depende muito do que soubermos e quisermos enxergar. (LUFT, 2003, p. 13)

Então, faço uma advertência preliminar destacando que também estou escrevendo na dimensão de perdas e ganhos, de experiências tomadas emprestadas da vida, muitas vezes em que também fui partícipe. Minhas reflexões, neste momento inicial, não têm o condão de demonstrar verdades absolutas ou tecer críticas às condutas adotadas, mas apenas oferecer reflexões acerca da dificuldade que é acolher argumentos e desprezar outros na formação de nossas convicções sobre determinado tema.

O leitor, caso tenha paciência para seguir a leitura até o final, por certo terá mais dúvidas do que quando a iniciou. E isso será muito bom, pois “posso duvidar da realidade de tudo, mas não da realidade da minha dúvida” (A. GIDE *apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 173).

Eis a primeira observação que faço com a intenção de proporcionar alguma contribuição para que possamos ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas: leia com criatividade!

2. Recortes paradigmáticos em preto e branco

Ao longo dos anos, de cada etapa percorrida venho tentando manter viva em minha memória as diversas contribuições que têm me auxiliado a refletir sobre questões relacionadas aos estudos que realizo e seus aportes para meus escritos.

A realidade cotidiana é percebida por cada narrador por um modo muito particular. Por meio das narrativas é possível identificar o universo de representações, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social dos quais homens e mulheres pertencem. (PADINHA; FARES, 2010, p. 127)

Tenho a compreensão que tomei emprestada, ao longo da minha vida, a matéria-prima desta obra que ainda está sendo construída, portanto inacabada e sujeita a erros. Ao restituir ao leitor uma possível contribuição em seu favor, especialmente no sentido do já mencionado objetivo de ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas, além de propor uma leitura criativa, proponho destacar outros três aspectos cuja importância passo, em seguida, a expor.

2.1 A importância de ampliar o campo de observação

A proposta de abrir um espaço de reflexão sobre possíveis influências paradigmáticas que nos auxiliem a ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas relacionadas aos nossos objetos de pesquisa, bem como a produção de um texto em tal sentido, surgiu a partir da observação do título *Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas* (ARRETCHE, 2001), um trabalho em que nos chama a atenção no sentido de que:

Os manuais de avaliação de políticas públicas nos ensinaram que a avaliação da eficácia, da eficiência ou da efetividade de programas públicos deve sistematicamente levar em consideração os objetivos e a estratégia de implementação definidas pelos formuladores destes programas. Porque seria inteiramente fora de propósito que o avaliador tomasse em consideração objetivos e/ou metodologias externos àqueles estabelecidos pelos próprios programas. Avaliar segundo critérios alheios aos estabelecidos pelos formuladores implica necessariamente uma avaliação negativa, pois não é plausível esperar que um programa realize o que não estava em seu próprio horizonte de implementação. (ARRETCHE, 2001, p. 45)

A autora sustenta, abrindo sua reflexão, que a suposição de que um programa público poderia ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicaria uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque seria praticamente impossível que isto ocorresse.

Diversos fatores, relacionados ao contexto econômico, político e institucional que afetam a cadeia de implementadores poderiam explicar decisões muitas vezes adotadas e que guardassem relação de causa e efeito na constatação do fracasso de determinado programa, sem que se relacionassem a fatores de ordem moral ou ética tampouco que pudessem ser atribuídos a interesses escusos de formuladores e dos profissionais responsáveis pela

implementação da política pública. Ao destacar que na gestão de programas públicos há uma grande distância entre os objetivos e o desenho de programas e sua efetivação, ARRETCHE aponta que:

[...] para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas, que conduziria necessariamente o avaliador a concluir pelo fracasso do programa sob análise, é prudente, sábio e necessário admitir que a implementação *modifica* as políticas públicas. (ARRETCHE, 2011, p. 46)

Eis a segunda observação que faço com a intenção de proporcionar alguma contribuição para que possamos ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas: amplie seu campo de observação!

2.2 A importância de se deslocar do próprio eixo

AMORIM (2001) destaca que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Isso me fez despertar para importância do movimento, em me permitir deslocar do meu lugar de conforto e que me é familiar para ir ao do outro que me é estranho.

Outro ponto que me parece interessante pontuar, ainda que superficialmente, relaciona-se à mudança de sentido do termo cultura, como examinado por WILLIAMS (1969) em suas reflexões sobre uma determinada tradição: a dos debates sobre as relações entre a cultura e a sociedade. Segundo sua análise, o termo “cultura” entrou na língua inglesa a partir do latim *colere* (habitar), de onde derivou para *colono e colônia*. Também significava adorar, donde o sentido de culto religioso, e cultivar no sentido de cuidar da terra e dos animais. Esse sentido prevaleceu até o século XVI. A partir dessa época, a palavra “cultura” começou a ser usada como o cultivo do espírito, das faculdades mentais, mas ainda designava a atividade, cultivar algo. Já no século XVIII, ao lado da palavra “civilização”, “cultura” começou a designar um processo geral de progresso intelectual e espiritual, tanto individual como social, mas arraigado ao desenvolvimento humano da civilização europeia. Por civilização entendia-se um estado realizado, originado na ideia de *civitas (ordenado, educado), em oposição, portanto, ao estado natural da barbárie*. Esse estado realizado também era caracterizado pelo seu desenvolvimento, isto é, um estado civil, civilizado, educado, que teve progresso. O referido autor afirma que, nesse sentido, os termos “cultura” e “civilização” eram intercambiáveis.

Tais lições, de Amorim e Williams, ao menos ao que me parece, também guardam pertinência com as relacionadas ao processo civilizador, baseado na obra de ELIAS (1994), especialmente por me permitir dimensionar que o processo de mudança dos costumes é realizado geração por geração e passa pelo condicionamento por meio do estímulo aos sentimentos de medo, vergonha, embaraço e nojo. Isso vale para nossas atitudes diárias, como lavar as mãos, e também até mesmo para nosso comportamento perante questões políticas e econômicas. Além disto, o modo como a pressão social sobre os agentes é exercida também muda com o passar dos anos.

Não compreender os processos de longa duração nos impede de enxergar os processos civilizatórios. Nessa linha de raciocínio, a proteção social só poderá ser adequadamente discutida a partir da compreensão desses processos. Também observamos que o processo civilizador domestica o corpo. Os corpos narram histórias e demonstram hábitos. Para compreender o processo civilizatório, não se pode descontextualizar a vida de nenhum sujeito, tampouco deixar de considerar os sentimentos e a possibilidade de sua modificação em relação ao outro. Os sentimentos são poderosos mecanismos de mudança e transformação social.

Esse processo foi transformador e determinante em relação ao meu posicionamento inicial sobre a pesquisa acadêmica, na dimensão, especialmente, de que a análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber.

Com o passar dos anos, passei a perceber que “devemos admitir que uma dissemetria entre o lugar do pesquisador e o lugar do outro é um limite que atravessa as diferentes possibilidades do diálogo” (AMORIM, 2001, p. 31). Nesse diapasão, reflito sobre a importância real do trabalho que desenvolvo: “A diferença no modo de olhar o outro e as consequências históricas que daí provém, decorre de diferenças estruturais no sistema simbólico de cada povo e é essa a perspectiva semiológica que nos interessa” (AMORIM, 2001, p. 34).

Se antes pensava que na cidade do outro deveria buscar perceber o seu entendimento sobre o tema que pesquiso, atualmente percebo que investigando como o outro trata a questão em seu ambiente posso encontrar elementos reveladores sobre a sua prática. Por intermédio de tal exame, posso constatar a realidade, entre o discurso e prática, no que se refere a temas que são objeto dos meus estudos.

Eis a terceira observação que faço com a intenção de proporcionar alguma contribuição para que possamos ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas: desloque-se do seu eixo!

2.3 A importância dos processos de construção de identidades e da compreensão dos movimentos de resistência e/ou acomodação do(s) sujeito(s) em exame

Quando realizei a entrevista para o curso de doutorado em Política Social, uma indagação que a banca examinadora me fez foi relacionada à minha pretensão em dar continuidade aos meus estudos e apresentar ao programa um projeto de pesquisa relacionado às relações raciais no ambiente escolar das escolas de Niterói.

Ao apresentar minha resposta também acabei também contando um pouco de minha história familiar, guardada em minha memória.

Ninguém estranha, no Brasil, as matizes de cor dos filhos dos mesmos pais, que vão, frequentemente, do moreno amulatado, em um deles, ao branco mais claro, no outro; ou combinam cabelos lisos e negros de índio ou duros e encaracolados de negro, ou sedosos de branco, de todos os modos possíveis; com diferentes aberturas de olhos, formas de boca, conformações nasais ou proporções das mãos e pés. (RIBEIRO, 1995, p. 238)

Sou neto, por parte de mãe, da união do meu avô negro com minha avó branca. Talvez, para alguns, meu avô já fosse fruto das relações mantidas entre as matrizes mencionadas por RIBEIRO (1995), que – ao examinar o Brasil e os brasileiros, sua gestação como povo surgido da confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos, traduzidos em um novo modelo de estruturação societária, gênese de um modelo de organização socioeconômica, baseada em um novo tipo de escravismo e marcado por uma servidão ao mercado mundial – destaca a inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade existente, como ele diz, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros.

Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um *povo novo* (Ribeiro 1970), num novo modelo de estruturação societária. Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existiam. *Povo novo*, ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de

organização sócio econômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que atenta e comove a todos os brasileiros. (RIBEIRO, 1995, p. 19)

O fato é que minha família é fruto desse processo, e a reunião dos parentes proporciona um retrato da diversidade brasileira. Certa vez, ainda adolescente, retornando de ônibus com vários dos meus familiares após nossa participação em um casamento realizado em São Paulo, vivenciei um episódio que guardo ainda hoje, assim como a lembrança do meu já falecido primo mais velho. Eu e ele, numa tradicional parada dos ônibus que faziam o trajeto entre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, chegamos juntos ao balcão e cada um de nós pediu um refrigerante e um misto quente. Embora estivéssemos lado a lado, o tratamento que nos foi dispensado pelo mesmo atendente foi diferente: ao primo negro foi determinada a retirada da ficha no caixa; e ao preto (primo) branco, que lhes escreve, o atendente fez o movimento do pronto atendimento, independentemente do prévio pagamento. A minha reação foi imediata no sentido de questionar se a diferença do tratamento era decorrente do fato de eu ser branco e ele negro. Confusão formada, ambos acabamos sendo atendidos em igualdade de condições.

Dar conta dos meus sentimentos e de como as histórias que foram internalizadas no meu eu ao longo dos anos não tem sido uma tarefa tão fácil, especialmente porque nem sempre consigo dar conta de como tais questões, possivelmente adormecidas em meu subconsciente, determinaram e determinam meus passos em busca do desenvolvimento de mecanismos de mudança e transformação social.

E o que dizer da memória coletiva, oprimida, daqueles que são excluídos pelos grupos dominantes? BRESCIANI e NAXARA (2004), já no início da apresentação de sua obra nos alertam:

Memória e (res)sentimentos: duas dimensões inefáveis da condição humana quando não somos induzidos ou constrangidos a expor por meio de linguagem, ou melhor, das linguagens, aquilo que guardamos no mais recôndito de nosso foro íntimo. Não pensamos aqui somente na comunicação voluntária de experiências ou na prática da transmissão oral de lendas e tradições entre populações, o mais das vezes iletradas; a preocupação maior também busca o avesso da face historicamente datada da obrigação à memória, essa memória voluntária construída como estratégia de luta política, afirmação positiva de identidade pelos que se vêem excluídos dos direitos à cidadania; rememoração dolorosa, mas não menos afirmativa, de perseguições políticas, religiosas, étnicas, por vezes acompanhadas de práticas violentas de genocídio. Como separar essas memórias de sentimentos negativos, humilhações, afetos ressentidos, rancores, desejos de vingança das evocações da parte sombria, inquietante e frequentemente terrífica da história? (BRESCIANI; NAXARA, 2004, p. 9)

Nossas memórias e nossa trajetória, ainda que voluntariamente não tenhamos isso claro em determinado momento, por certo interferem em nossa compreensão sobre o mundo.

A partir de influências de KOUBI (2004), SCOTT (2005), SEN (2001) e SILVA, F.D.L.L. (2011), observamos que temas como *igualdade e diferença* nos remeteram às noções de memória, história, sentimentos, ressentimentos e, especialmente, à necessidade de percebermos os processos de construção de identidades e compreendermos os movimentos de resistência e/ou acomodação do(s) indivíduo(s), do(s) grupo(s), e do Estado – inclusive para alertar que a formulação de políticas sociais deve considerar que a noção de igualdade não exige tratamento idêntico, em quaisquer circunstâncias, para todas as pessoas.

Observamos que, na verdade, diferenças podem e devem ser consideradas e respeitadas, até mesmo como forma de construção da igualdade, não apenas de todos perante a lei, mas de todos inseridos em determinado momento histórico e social. Anotamos que Koubi e Scott sustentaram que a questão da *igualdade* precisa ser entendida a partir da historicidade do tema na contemporaneidade. Para Scott devemos ter ciência de que os debates atuais sobre igualdade e diferença, direitos individuais e identidades de grupo, tomam forma polarizada.

Nesse contexto, concluímos que os estudos sobre *igualdade e diferença* nos reportam às noções de memória e história, de modo que, numa perspectiva de leitura menos ingênua, devemos tentar dar conta dos processos de construção de identidades e compreendermos os movimentos de resistência e/ou acomodação do(s) sujeito(s) em exame.

Impõe-se revisitar, ainda, as reflexões de Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva, o abordar a ideia de igualdade e seus impasses político-filosóficos, pois, conforme destacado pela autora, a questão da igualdade ou de sua falta tem atormentado o homem, desde tempos muito antigos.

A questão da igualdade ou de sua falta tem atormentado o homem desde tempos muito antigos. O problema das desigualdades internas, inerentes ao ser humano, bem como o problema das desigualdades externas têm fornecido material para reflexão e investigação, nas mais diversas áreas do conhecimento humano. E, inclusive, gerado visões de mundo da mesma forma diferentes, que repercutem em organização social e sistemas políticos distintos. (SILVA, F.D.L.L., 2011, p. 524)

Ao afirmar que são muitas as questões teóricas e práticas suscitadas pela temática, a autora arrola como exemplos as seguintes: a dificuldade conceitual; a necessidade de um juízo de comparação para a compreensão de seu significado; as relações entre igualdade e diferença; o papel desempenhado pela igualdade no Estado democrático de direito, entre outras.

Desenvolvendo seu pensamento, afirma que, no que toca ao problema conceitual, a igualdade não apresenta uma definição clara de seu conteúdo. Aduz que, por carecer de uma dimensão substantiva, a negação dessa igualdade não implica necessariamente violação, e muitas vezes ela própria (a igualdade) é confundida com outros valores, como a justiça e a liberdade: resulta daí a multiplicidade de classificações da igualdade, conforme os valores dos quais se aproxime. Essa imprecisão conceitual, segundo seu ponto de vista, potencializa-se quando a inteligibilidade da igualdade se veicula em um juízo de comparação.

Porém, como nos alerta o economista indiano Amartya Sen (2001, p. 43), ganhador do Premio Nobel em 1998, não podemos começar a defender ou criticar a igualdade sem saber do que afinal estamos falando, quer dizer, as características dessa igualdade (p. ex., riquezas, oportunidades, realizações, liberdades, direitos). Valendo-se das proposições do referido autor, Silva destaca que precisar a noção de igualdade pressupõe o enfrentamento de três questionamentos básicos: “igualdade para quem?; igualdade para quê?; igualdade de quê?” (SILVA, F.D.L.L., 2011, p. 524).

As reflexões de Scott e Koubi – na mesma linha de pensamento de Sen e Silva, relacionadas aos temas “igualdade e diferença”, “direitos individuais e identidades grupais” – também podem ser consideradas na dimensão dos três questionamentos acima, especialmente pela representação que as respostas podem projetar na dimensão dos sentimentos e ressentimentos do(s) indivíduo(s), do(s) grupo(s), e do Estado.

Para Koubi, os afetos são trabalhados como ressentimentos (identitários, étnicos, minoritários, etc.) expressos na discriminação negadora do formalismo da lei. Em tal sentido, o ressentimento não é só um conjunto de valores, é algo mais. Se tomarmos como categoria analítica, o ressentimento pode ser a representação que procura compreender as forças de oposição presentes nos diversos tipos de relações interiorizados nos indivíduos e em seus grupos, como a dominação, a subordinação e a insubordinação. Tais exemplos acompanham as revoltas políticas e sociais que fazem parte da história e da memória dos sujeitos envolvidos.

Nessa linha de abordagem, em cada momento histórico, os questionamentos “igualdade para quem?; igualdade para quê?; igualdade de quê?” poderão apresentar respostas diferentes. O ressentimento, desse modo, poder ser visto como um impulso à transformação das realidades, sendo questão importante para a compreensão das relações entre os afetos e o político, entre a sociedade e o Estado.

Scott também propõe a seguinte indagação: grupos ou indivíduos?

Essa provocação desafia-nos no sentido de ser uma escolha clara. A autora sustenta que se você seleciona um, ignora o outro. Scott afirma que a política tem sido descrita como a arte do possível. Porém, a autora preferiria chamá-la de “negociação do impossível”, ou seja, objetivando a tentativa de chegar a soluções que – em sociedades democráticas – aproximam os princípios da justiça e da igualdade. Com lucidez, observa que tais tentativas podem falhar, deixando assim aberta a oportunidade de novas formulações, novos arranjos sociais, novas negociações.

Ainda desenvolvendo tal contexto, Scott afirma que as melhores soluções políticas na atualidade reconhecem os perigos de insistir em uma solução final e totalizante (ou grupos ou indivíduos, ou igualdade ou diferença).

Tais afirmações são oriundas da leitura que Scott faz daquilo que a jurista por ela mencionada, Martha Minow, denominou de “o dilema da diferença”, e que a autora preferiu contextualizar em termos de paradoxo:

Há várias definições do que seja um paradoxo. Na lógica, um paradoxo é uma proposição que não pode ser resolvida e que é falsa e verdadeira ao mesmo tempo. O exemplo clássico é a afirmação do mentiroso: “Eu estou mentindo”. Na Retórica e na Estética, paradoxo é um signo da capacidade de equilibrar, de forma complexa, pensamentos e sentimentos contrários, e, assim, a criatividade poética. O uso comum emprega “paradoxo” para designar uma opinião que desafia a ortodoxia prevalente, que é contrária a opiniões preconcebidas. De certa forma, meus paradoxos compartilham de todos esses significados, porque desafiam o que, para mim, parece ser uma tendência generalizada de polarizar o debate pela insistência de optar por isso ou aquilo. Argumentarei, ao contrário, que indivíduos e grupos, que igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão. (SCOTT, 2005, p. 14)

Eis a quarta observação que faço com a intenção de proporcionar alguma contribuição para que possamos ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas: *investigue o processo de construção de identidade do(s) sujeito(s) em exame!*

3. Para não concluir

Escrever o presente capítulo com a pretensão de auxiliar a ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas envolvendo as relações raciais e os discursos a elas relacionados foi uma decisão decorrente da constatação, ainda que empírica, do quanto à formação de convicções pessoais sobre determinado assunto pode desprezar uma série de variantes que podem proporcionar outras possibilidades de reflexões sobre qualquer assunto e, assim, auxiliar o nosso processo de construção do conhecimento.

Antes de passar ao próximo capítulo, por intermédio do qual darei sequência à revisão de literatura, fixando o marco temporal da tese e apresentarei a história do Projeto de Lei nº 259/1999 que após vencer as etapas do processo legislativo no Congresso Nacional deu lugar a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresento como reflexão final neste momento do trabalho, para não concluir: um conflito de interesses resultante da divergência de opiniões sobre a questão do racismo no Brasil, conflito este submetido ao Poder Judiciário do estado do Rio de Janeiro.

Dois jornalistas brasileiros estiveram envolvidos em um caso de conflito de interesses resultante da divergência de opiniões sobre a questão do racismo no Brasil. No voto da lavra da desembargadora do Estado do Rio de Janeiro, Helena Candida Lisboa Gaede, constata-se que o caso envolve ação indenizatória ajuizada por Ali Ahamed Kamel Ali Harfouche em face de Paulo Henrique dos Santos Amorim, objetivando receber compensação pelos danos morais suportados em razão de matéria jornalística veiculada no blog do réu por suposta acusação de racista.

O acórdão aponta que o juízo da 13ª Vara Cível da Comarca da Capital, às fls. 203-209 e 271 dos autos, julgou procedente o pedido para condenar Paulo Henrique Amorim ao pagamento em favor de Ali Kamel de indenização a título de danos morais no valor de R\$ 30 mil, acrescido de juros e correção monetária, contados a partir da publicação da sentença, também condenando o réu ao pagamento das custas processuais e dos honorários advocatícios, estes fixados em 10% sobre o valor da condenação.

No conflito de interesses apreciado, em recurso de apelação pela Justiça Fluminense, inicialmente a relatora destacou que a Constituição Federal assegura a livre manifestação do pensamento e informação, e, conseqüentemente, o exercício da liberdade de imprensa. Por outro lado, afirmou que o referido direito esbarra nos direitos da personalidade (honra, imagem, intimidade e vida privada), igualmente constitucionais. Logo, havendo eventual conflito entre esses direitos fundamentais, a julgadora sustentou o cabimento do exame do confronto entre os referidos princípios no caso concreto, para verificar-se a ocorrência, ou não, da abusividade da liberdade de informação e, por conseguinte, a configuração, ou não, do dever de indenizar.

Como juízes e desembargadores se apropriam de conceitos relacionados a temas como “racismo”, “antirracismo”, “preconceito”, “discriminação racial”, entre outros tantos, quando são provocados a julgar os conflitos de interesse que lhes são submetidos? Essa pergunta, sem

dúvida, pode instigar muitas pesquisas, mas esse não é o meu objeto neste trabalho e, portanto, deixo apenas uma semente plantada.

Qual foi o resultado do julgamento da Apelação Cível n.º 0309228-06.2009.8.19.0001, proferido pela 18ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro? Quem ganhou? Quem perdeu?

Responder a tais perguntas é tarefa simples, basta apenas reproduzir o acórdão ou expressar o teor da decisão dos desembargadores fluminenses.

Será que os julgadores ampliaram o campo de observação em relação à questão racial no Brasil ou apenas se fixaram nas questões jurídicas envolvendo o caso concreto?

Muitas dúvidas podem surgir. Os julgadores deslocaram-se do próprio eixo ou ficaram presos às suas memórias sobre a questão racial na realidade brasileira? No caso concreto ocorreu a investigação do processo de construção de identidade dos sujeitos envolvidos na questão de fundo? Para além de saber quem ganhou ou quem perdeu uma ação envolvendo opiniões acerca do que é (e o que não é) racismo no Brasil, o fato é que se impõe a cada julgador o desafio de fazer escolhas, acolher argumentos e desprezar outros na formação de suas convicções sobre determinado tema. Neste sentido, trazer o caso ao presente trabalho, em resposta, cinge-se a tentar proporcionar alguma contribuição para que possamos ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas.

Como será que temas como “racismo”, “antirracismo”, “preconceito” e “discriminação racial”, entre outras categorias sob exame, são apropriados no ambiente escolar? Qual a justificativa para a criação da Lei 10.639/2003? Esses, entre outros temas relevantes, estarão nas cenas dos próximos capítulos. Por hora fica a pergunta final: você percebeu a importância de colocar o preto no branco?

CAPÍTULO 2

CHEGOU A HORA DESSA GENTE BRONZEADA MOSTRAR SEU VALOR

A poesia e música fazem parte dos meus escritos, muitas vezes se prestando como fonte de inspiração para o que pretendo escrever. Enquanto estava na fase de organização do pensamento para essa produção, não me saía da cabeça a letra de Assis Valente no samba *Brasil Pandeiro*.

Chegou a hora dessa gente bronzeada mostrar seu valor
 Eu fui na Penha, fui pedir à Padroeira para me ajudar
 Salve o Morro do Vintém, Pendura a saia eu quero ver
 Eu quero ver o tio Sam tocar pandeiro para o mundo sambar
 O Tio Sam está querendo conhecer a nossa batucada
 Anda dizendo que o molho da baiana melhorou seu prato
 Vai entrar no cuzcuz, acarajé e abará.
 Na Casa Branca já dançou a batucada de ioiô, Iaiá
 Brasil, esquentai vossos pandeiros
 Iluminai os terreiros que nós queremos sambar
 Há quem sambe diferente noutras terras, noutra gente
 Num batuque de matar
 Batucada, Batucada, reunir nossos valores
 Pastorinhas e cantores
 Expressão que não tem par, ó meu Brasil
 Brasil, esquentai vossos pandeiros
 Iluminai os terreiros que nós queremos sambar
 Ô, ô, sambar, iêiê, sambar...
 Queremos sambar, ioiô, queremos sambar, iaiá (VALENTE, 1972)

Eu nem pego tanto sol, mas até me vi como essa gente bronzeada tentando mostrar meu valor, ao menos nessas linhas. Eis que me deparei com um trabalho de Suely de Souza Borges (2009), por intermédio do qual a autora lança reflexões visando explicitar como a população negra e mestiça no Brasil dos anos 30 esboçava estratégias de identificações, a partir das representações musicais.

Ainda na linha proposta no presente trabalho, podemos tomar como exemplo a percepção da influência da música em nossas vidas ou como apreendemos o conteúdo nelas contido.

A expressão musical apreende o sentir e o pensar das épocas, devolvendo estas mesmas épocas e, às posteriores, o que foi sentido e pensado. Escutar para auscultar o homem em seu tempo, em seu espaço, em suas intrínsecas redes sociais é o mesmo que perceber a música entremeando-se com as dadas temporalidades da história, da cultura e da linguagem. Tal abordagem possibilita uma maior compreensão das expressões de identidade e das subjetividades dos grupos e dos indivíduos que sustentam o social. (BORGES, 2009, p. 2)

Vários sambas do compositor Assis Valente chegaram aos Estados Unidos da América pela voz de Carmem Miranda, revelando o desejo dessa gente bronzada brasileira, fruto das nossas diversas matrizes, mostrar seu valor e ganhar o mundo. Para o ouvinte ingênuo, que não leia com criatividade, não amplie seu campo de observação, não se desloque do seu eixo, nem tão pouco investigue o processo de construção de identidade do sujeito em exame, será apenas mais um samba ouvido.

Porém, articulo a letra da música com os debates em sala de aula durante o curso de doutorado, especialmente aqueles sobre como a micro-história poderia nos proporcionar instrumentos para – por intermédio da investigação de indícios e rastros deixados – relacionar o indivíduo e sua época. Para Borges, a obra e a própria biografia do compositor Assis Valente podem ser um dos caminhos de visualização do cenário nacional e do processo de construção das identificações afrobrasileiras, a partir da década de 30/40. Segundo a autora

[...] tal trajetória de vida ainda encontra-se atualizada em muitos daqueles negros e mestiços que descendem dos meios rurais e chegam aos urbanos: trajetórias dos assim chamados baianos, paraibas ou nordestinos, com toda a carga semântica racista que os termos tomam para si. (BORGES, 2009, p. 10)

Como escrevi inicialmente, ainda não se trata de uma tomada de posição, neste ou naquele sentido, mas sim da importância de se compreender que muitas interpretações podem ser feitas sobre o mesmo texto, muitas considerações podem ser feitas a partir de uma determinada música, mas todo o real sentido, para cada um de nós, dependerá de muitas variantes, como as exemplificadas ao longo da exposição.

Neste capítulo, ao enfrentar o tema das relações raciais no Brasil, por certo caminharei por um vasto campo de histórias, sentimentos, ressentimentos, memórias, entre outras tantas variáveis e desejo que você me acompanhe, ao menos se permitindo tentar ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas sobre o tema que vamos juntos enfrentar.

Como expliquei na introdução, tive que enfrentar uma questão que me pareceu fundamental para que se possa entender a estrutura do meu pensamento ao escrever esse trabalho para definir a ordem de exposição do tema e da revisão da literatura acerca das categorias em exame.

Inicialmente examinaremos a tramitação do Projeto de Lei nº 259/1999 até sua transformação na lei 10.639/2003, o que será feito de acordo com os registros históricos de sua tramitação no Congresso Nacional.

Em seguida vamos abordar as relações e os discursos étnico-raciais no cenário político brasileiro nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, oferecendo um recorte de como a questão racial foi tratada neste período na agenda brasileira.

A partir de tais registros, procedo um recorte das categorias que serão examinadas na pesquisa de campo, fechando a revisão da literatura sobre o tema, tendo em vista os autores eleitos por mim para o desenvolvimento da pesquisa.

1. Do Projeto de Lei nº 259/1999 à Lei 10.639/2003

No dia 11 de março de 1999 foi apresentado o Projeto de Lei nº 259, de autoria dos Deputados Federais Esther Grossi – PT/RS e Ben-hur Ferreira – PT/MS, com a seguinte ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

No seu art. 1º, o Projeto de Lei fixava que nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, oficiais e particulares, se tornava obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. No § 1º determinava que o conteúdo programático relacionado ao art. 1º incluiria 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. No § 2º determinava que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira seriam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e de História Brasileiras. No § 3º fixava que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino de 2º grau, deveriam dedicar pelo menos 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida naquela lei então proposta.

No seu art. 2º, o Projeto de Lei fixava que os cursos de capacitação para professores deveriam contar com a participação de entidades do movimento afrobrasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

No seu art. 3º, o Projeto de Lei fixava que o calendário escolar deveria incluir o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. O art. 4º do projeto fixava que a lei entraria em vigor na data da sua publicação e o art. 5º fixava a revogação das disposições em contrário.

Para os proponentes, justificava-se a apresentação do Projeto de Lei, entre outros aspectos sustentados, como meio de viabilizar o resgate da verdadeira história de contribuição

do povo negro no desenvolvimento do país, até então renegada tanto no que era transmitido nas salas de aula pelos professores, quanto pelo material didático utilizado pelos alunos. Segundo a visão dos congressistas, o sistema oficial de ensino, cada vez mais, apresenta-se como um dos principais veículos de sustentação do racismo.

Do Diário da Câmara dos Deputados, datado de 20 de março de 1999, é extraída a justificativa oficial:

Este projeto de lei, originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa procura criar condições para implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL.

É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como quer fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos vítimas destas distorções e omissões das instituições de ensino.

A educação é um dos principais instrumentos de garantia do direito de cidadania. Por isso torna-se imprescindível que o Estado assuma o compromisso político de reconstrução dos currículos escolares, adequando-os à realidade étnica brasileira para responder aos anseios dos diferentes segmentos da população.

O que se vê, porém, é que o sistema oficial de ensino, cada vez mais, apresenta-se como um dos principais veículos de sustentação do racismo, distorcendo o passado cultural e histórico do povo negro.

Assim, torna-se imperioso e de fundamental importância que se resgate a história do povo negro, reformulando o currículo escolar nas suas deformações mais evidentes, que impedem a aproximação do negro da sua identidade étnica. E também que se desenvolvam programas de conscientização de todos os agentes envolvidos no processo de educação, para que a escola promova uma educação sem complexos, enriquecida de um senso antropológico, contribuindo para a criação de uma sociedade em que todos tenham direitos e possam gozar das mesmas oportunidades, seja no plano social, econômico e político na Nação.

A discriminação racial nas escolas públicas manifesta-se no momento em que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito à diferença e acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira que é discriminado nas salas de aula, nos locais de trabalho e na rua, não apenas por aquilo que é dito, mas, acima de tudo, pelo que é silenciado.

O Brasil é, fundamentalmente, um país de formação pluriétnica e multicultural. Mas o povo negro ocupa posições subalternas em relação à classe dominante, que considera a cultura afro-brasileira inferior e primitiva, sob a ótica e os parâmetros da cultura branca, que exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história e no desenvolvimento da cultura do país.

Quatro dias após, o projeto recebeu despacho da Mesa Diretora da Câmara dos Deputados no sentido do seu encaminhamento à Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e à Comissão de Constituição e Justiça e Redação (CCJR), nos termos do regimento interno daquela casa legislativa.

Sendo então remetido para a Comissão de Educação e Cultura (CEC), conforme registro nos documentos oficiais da Câmara dos Deputados, não foram apresentadas emendas ao projeto, que recebeu do Deputado Federal Evandro Milhomen, relator designado, parecer pela sua aprovação.

Segundo o entendimento do relator era louvável e oportuna a iniciativa de lei no sentido proposto pelos parlamentares, uma vez que a sociedade há muito tempo sentia a necessidade de ver incluída no currículo escolar da rede oficial de ensino uma disciplina que refletisse com maior nitidez a importância do povo negro africano nas áreas social, cultural, política e econômica, pertinentes à História do Brasil.

Embora reconhecendo que a disciplina História do Brasil, desenvolvidas nas escolas de 1º e 2º graus¹, tratasse da importância do povo africano, entendeu o relator que a abordagem era superficial e que o Projeto de Lei expressava o desejo de uma ampliação e maior especificidade ao tema.

Em sua exposição, sustentava que sendo o Brasil a segunda maior nação de população negra do mundo, atrás apenas da Nigéria e tendo sido o país que mais recebeu escravos africanos em todo o mundo, entendia ser inquestionável a existência de laços fraternos de sangue e de cultura, a ligar brasileiros e africanos. Na sua percepção, ainda que fosse marcante a presença da cultura negra na música, dança, hábitos alimentares, costumes e religião, entre outros exemplos, o fato é que ainda assim o Brasil privilegiava a cultura europeia e norte-americana, discriminando os valores culturais dos negros.

Em sua interpretação, mesmo passados mais de cem anos depois da abolição da escravatura no País, a triste conclusão que extrai é a de que os negros ainda não foram integrados na vida social, política e cultural da sociedade brasileira, o que afirmava ser lamentável.

O relator entendeu ser inestimável o valor da proposição que segundo sua visão social tocava profunda e sensivelmente na realidade étnica brasileira, trazendo à nossa sociedade, a oportunidade de assimilar melhor o valor do negro para o de engrandecimento do país. Nesta linha de raciocínio, tal evolução somente seria viável, sem dúvida, convergindo com a

¹ As denominações atuais são ensino fundamental e ensino médio, de acordo a Lei 9394/1996.

explicação dos autores da proposta, por intermédio da adoção de livros didáticos que mostrarão aos nossos filhos a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros.

Para o relator, em boa hora surgia a iniciativa do legislador ordinário, que certamente servirá para que num futuro próximo, nas suas palavras, a civilização negra deixe de ser discriminada, permitindo-lhe usufruir seus direitos, em igualdade de condições com outras raças. Do seu voto, destaca-se:

Em boa hora surgiu esta iniciativa do legislador ordinário que certamente servirá para que num futuro próximo, a civilização negra deixe de ser discriminada, permitindo-lhe usufruir seus direitos, em igualdade de condições com outras raças. Só assim, creio que o negro possa vir a ter maior integração na sociedade brasileira, buscando oportunidades de ascender com desenvoltura a cargos importantes no contexto político, destinado ao exercício dos poderes governamentais federal, estadual e municipal. Para a concretização desse ideal, antes de tudo, urge que se resgate a cidadania do negro.

O projeto em tela, indubitavelmente, persegue esse objetivo.

O "Dia Nacional da Consciência Negra", convencionado na data de 20 de novembro, retrata a luta incessante do negro, na busca da igualdade, da liberdade e da cidadania.

No dizer do ilustre sociólogo e ex-Deputado Federal Florestan Fernandes, "portanto, trata-se de uma consciência que os psicólogos e sociólogos chamariam de diferenciada, porque ela é diferente da consciência indígena, da consciência daqueles pobres que não carregam a marca visível da estigmatização negra. E ela traduz a disposição do negro de ser ele próprio e não o branco o autor de sua auto-emancipação coletiva..."

Mais adiante, acrescenta o inesquecível mestre, "a igualdade e a liberdade não são tributos apenas dos privilegiados. A Constituição não institui esses princípios para uma categoria restrita de pessoas, mas para todos os cidadãos brasileiros. Entendo que está em jogo a cidadania do negro, como também a do indígena e de todos aqueles que são excluídos, humilhados e ofendidos. E, arremata: trata-se de dizer que o negro, como membro de classe, como membro da raça, precisa dispor na sociedade brasileira de um espaço intelectual para se desenvolver e para ter os seus talentos aprovados e chegar ao lugar de vultos como Machado de Assis, o maior intelectual brasileiro. Vejam a incongruência dos fatos: o maior intelectual brasileiro é um negro, de origem humilde, mas que nos honra com o legado, não só à literatura brasileira, à literatura hispano-americana, mas à literatura mundial". (Trechos extraídos do Pronunciamento e emenda constitucional do Deputado Florestan Fernandes, abordando as desigualdades raciais e a consciência negra, no opúsculo "Consciência Negra e Transformação da Realidade", pág. 8).

Por todo o exposto, o nosso parecer é no sentido da aprovação do Projeto de Lei nº 259/99, na forma em que foi proposto.

O relatório foi publicado no dia 16 de agosto de 1999 e o Projeto de Lei nº 259/99 foi aprovado por unanimidade pela Comissão de Educação e Cultura (CEC) na reunião realizada

no dia 17 de agosto de 1999, nos termos do voto do relator. Estiveram presentes os Deputados Federais Maria Elvira, Presidenta; Marisa Serrano e Celcita Pinheiro, Vice-Presidentas; Ademir Lucas, Agnelo Queiroz, Átila Lira, Éber Silva. Eduardo Seabra, Evandro Milhomen, Fernando Marroni, Flávio Ams, Gastão Vieira. João Matos, Jonival Lucas Junior, José Melo, Luis Barbosa, Nelson Marchezan, Nilson Pinto, Norberto Teixeira, Osvaldo Biolchi, Oliveira Filho e Pedro Wilson.

Em 19 de agosto de 1999 o referido projeto foi encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC), tendo sido designado relator, em 24 de abril do ano seguinte, o Deputado Federal André Benassi. Aberto o prazo para apresentação de emendas, também não recebeu qualquer alteração. No dia 26 de maio de 2000 foi publicado o parecer do relator pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa, com emenda, no sentido de suprimir o art. 5º do Projeto de Lei, que fixava a revogação das disposições em contrário.

Entendeu o relator que no que se referia à constitucionalidade estavam obedecidos os preceitos constitucionais pertinentes à competência da União para legislar sobre o assunto nele tratado, consoante o disposto no art. 22, inciso XXIV², 24, inciso IX³, 48, caput⁴, e 215, § 2º⁵, da Constituição Federal. Quanto aos demais aspectos, entendeu que nada obstava a tramitação do projeto, devendo-se, apenas, proceder à supressão da cláusula de revogação genérica, por via de emenda, a fim de adequar o projeto aos termos da Lei Complementar nº 95, de 1998⁶. O relator concluiu seu voto no sentido da constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do Projeto de Lei 259-A, de 1999, nos termos da emenda supressiva apresentada.

A Comissão de Constituição e Justiça e de Redação, em reunião ordinária no dia 8 de novembro de 2001, opinou unanimemente pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa, com emenda, do Projeto de Lei nº 259-A/99, nos termos do parecer do Relator, Deputado André Benassi. Participaram da votação os Senhores Deputados: Inaldo Leitão -

² Compete privativamente à União legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional, conforme o art. 22, inciso XXIV, da CRFB/88.

³ Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: educação, cultura, ensino e desporto, conforme o art. 24, inciso IX, da CRFB/88.

⁴ Cabe ao Congresso Nacional, com a sanção do Presidente da República, não exigida esta para o especificado nos arts. 49, 51 e 52, dispor sobre todas as matérias de competência da União, especialmente sobre:, conforme o art. 48, caput, da CRFB/88.

⁵ A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais, conforme o art. 215, § 2º, da CRFB/88.

⁶ Segundo o art. 9º da referida lei indicada pelo relator, a cláusula de revogação deverá enumerar, expressamente, as leis ou disposições legais revogadas, o que não havia ocorrido no Projeto de Lei.

Presidente, Zenaldo Coutinho, Robson Tuma e Osmar Serraglio, Vice-Presidentes, André Benassi, Bispo Rodrigues, Coriolano Sales, Custódio Mattos, Dr. Antonio Cruz, Fernando Coruja, Fernando Gonçalves, Geovan Freitas, Geraldo Magela, Jaime Marfins, Jarbas Lima, José Antonio Almeida, José Dirceu, José Genoíno, José Roberto Batochio, Mendes Ribeiro Filho, Moroni Torgan, Nelson Otoch, Nelson Trad, Renato Vianna, Ricardo Ferraço. Roland Lavigne, Sérgio Miranda, Vilmar Rocha, Ary Kara, Átila Lins, Atua Lira, Bispo Wanderval, Cláudio Cajado, Domiciano Cabral, Dr. Benedito Dias, Jairo Carneiro, Léo Alcântara, Odílio Balbinotti, Orlando Fantazzini, Osvaldo Reis, Paulo Marinho, Professor Luizinho, Ricardo Rique e Roberto Balestra.

Nesta mesma data, ocorreu movimentação no âmbito da Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, sendo realizada a leitura e publicação dos pareceres exarados pelas comissões já mencionadas. Transcorridos os prazos recursais, o projeto foi encaminhado para a redação final, novamente sob a responsabilidade da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), sendo designado em 7 de março de 2002, o Deputado Federal Aldir Cabral para a relatoria. Foram acolhidas emendas de redação visando a substituição no caput do art. 1º a expressão “ensino de 1º e 2º graus” por “ensino fundamental e médio” e a substituição no § 3º do art. 1º do projeto a expressão “ensino de 2º grau” por “ensino médio”, ambas adequando os dispositivos à Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A redação final foi aprovada em 12 de março de 2002, sendo então o projeto remetido ao Senado Federal no dia 5 de abril do mesmo ano. Em 10 de janeiro de 2003, o projeto é transformado na Lei 10.639/2003, ocorrendo o veto parcial, por parte do Presidente da República.

Na mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva comunicou ao Presidente do Senado Federal que, após ouvir o Ministério da Educação, havia decidido vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que alterava a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dava outras providências.

O primeiro veto foi relacionado ao estabelecimento da obrigação fixada no sentido de que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira. Entendeu o Presidente da República que a Constituição de

1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Segundo sua exposição, essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua 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 da clientela.

Em sua linha de sustentação, o dispositivo vetado não atendia ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. Além desse argumento, sustentou que a Constituição da República, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Tal interesse público, expressado nas razões do veto, também foi contrariado pelo citado § 3º da lei então aprovada, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

O segundo veto foi relacionado à obrigação inserida no sentido de que os cursos de capacitação para professores deveriam contar com a participação de entidades do movimento afrobrasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Sustentou o presidente que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores, concluindo em sua exposição que o art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não deverá conter matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II).

Somente em 15 de abril de 2008 o Congresso Nacional realizou a votação do veto parcial, sendo o resultado publicado no dia 17 seguinte, noticiando a manutenção do veto.

2. A questão étnico-racial no Governo Fernando Henrique Cardoso

Fernando Henrique Cardoso foi Presidente da República Federativa do Brasil em dois mandatos. O primeiro no período de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 1999 e o segundo no período de 1º de janeiro de 1999 a 1º de janeiro de 2003, quando transmitiu o cargo a Luiz Inácio Lula da Silva.

No dia 20 de novembro de 1995, ocorreu uma mobilização denominada Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, que reuniu cerca de 30 mil pessoas, segundo dados da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República⁷.

O evento foi organizado pelo Movimento Negro brasileiro, que no contexto deste trabalho deve ser compreendido como um conjunto de iniciativas organizadas pelos negros, nos diversos setores da sociedade, visando os problemas que enfrentam em decorrência de preconceitos e discriminações raciais, que os colocam a margem de uma efetiva inserção no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural⁸.

Neste dia, o Presidente Fernando Henrique Cardoso, na Reunião de Trabalho denominada Marcha contra o racismo, pela igualdade e a vida, entre outras ações governamentais que buscou destacar com o Movimento Negro, frisou que no currículo das escolas seu governo estava valorizando também o problema da igualdade racial, da luta contra as discriminações. Sustentava que a ação pretendia proporcionar um conhecimento mais amplo da África, um dos berços formadores da cultura e da nossa sociedade brasileiras, precisando, por tal razão, ser conhecida de forma adequada no Brasil.

Ao receber das mãos do representante dessa Marcha este documento, eu queria concordar com ele no sentido de dizer que, efetivamente, é meu desejo o estabelecimento de um diálogo fecundo com os movimentos negros organizados no Brasil. E o faço - e o primeiro gesto é a criação deste Conselho, que é um fórum adequado para essa negociação, para essa discussão -, por muitos motivos, no dia de hoje, que é um dia expressivo, o dia em que comemoramos os 300 anos de Zumbi.

⁷ Criada na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/sobre> Acesso em 28 de outubro de 2012.

⁸ Para aprofundar os conhecimentos relacionados ao Movimento Negro indico: DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 out. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>; e PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. Tese (Doutorado em Antropologia Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1993. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1993.

Esta manhã, aliás, acompanhado pela Senadora Benedita da Silva e por vários dos Ministros aqui presentes - o Ministro da Educação, o Ministro da Cultura, o Ministro Pelé -, estivemos em União dos Palmares, para que ficasse bem claro que o Governo, através do Presidente da República, assumia, como parte do Panteão dos heróis brasileiros, Zumbi como símbolo de um lutador pela liberdade.

E, além disso, tenho uma convicção antiga, por ser comprometido pessoalmente com os estudos da questão negra no Brasil, tendo escrito, pelo menos, dois livros sobre a matéria, em época em que se mantinha a ideia de que no Brasil não havia um problema negro e que não havia discriminação racial. Precisamente junto com Florestan Fernandes e com Otávio Ianni, sob a inspiração de Roger Bastide, nós fizemos pesquisas que mostraram o oposto, que mostraram que havia uma questão, que havia preconceito, que havia discriminação e que, para que o ideal de democratização do Brasil pudesse se concretizar, implicaria que os que lutam pela democracia e pela liberdade assumissem, também, a luta em favor da igualdade racial.

Eu creio firmemente nisso. E, depois que assumi a Presidência da República, procurei manter contato - a Senadora Benedita é testemunha disso - com setores da comunidade negra. O Ministro Weffort e o Ministro Jobim me acompanharam, pelo menos num encontro que tivemos no Palácio da Alvorada e do qual resultou, finalmente, a possibilidade deste Conselho que nós hoje estamos instalando, além da reativação firme da Fundação Palmares.

Já começamos a tomar algumas medidas práticas na direção que foi aqui proposta, ou seja, o Ministério da Educação encampou como seu um trabalho feito pela Fundação, que é uma cartilha sobre Zumbi. Isso passa a ser parte do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. Mais ainda: a revisão da bibliografia, no que diz respeito à repetição de ideias pré-concebidas, que são inaceitáveis, sobre a questão racial no Brasil, que está sendo feita pelo Ministério da Educação, precisamente para acabar com isso.

No currículo das escolas, nós estamos valorizando também o problema da igualdade racial, da luta contra as discriminações. Estamos introduzindo, eu espero, um conhecimento mais amplo da África: porque faz parte, é um dos berços formadores da nossa cultura e da nossa sociedade, é preciso ser conhecida de forma adequada no Brasil. (CARDOSO, 1995, p. 639-640)

É interessante observar no discurso de Fernando Henrique Cardoso a transposição para a arena pública da discussão relacionada à questão racial, até então restrita aos movimentos negros e setores da sociedade mais envolvidos com a temática.

“O que estava em jogo nessas arenas, com efeito, era o tácito reconhecimento, por parte do governo e de parte da sociedade civil, de que existia discriminação racial no Brasil e que tal fenômeno vinha promovendo óbvios prejuízos, sobretudo quanto às oportunidades econômicas e sociais, à população negra.” (GRIN, 2010, p. 114)

O encontro da figura do sociólogo com a do presidente, resulta na exposição de sua memória enquanto pesquisador de outrora, como veremos adiante.

2.1. O estigma da carne mais barata do mercado e o mito da democracia racial

Quando a cantora Elza Soares entoa com vigor o refrão inicial da composição *A Carne*, de autoria atribuída a Seu Jorge, Marcelo Yuka e Wilson Capelete, revela, com clareza, uma das percepções do retrato das relações raciais no Brasil:

A carne mais barata do mercado é a carne negra.
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo de plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos
 A carne mais barata do mercado é a carne negra. (JORGE, YUCA e CAPELETE, 2007).

A música expressa, na visão dos citados autores, uma face da desigualdade racial existente em nossa sociedade e decreta a importância da participação do negro: “Que fez e faz história / Segurando esse país no braço”.

Darcy RIBEIRO (1995, p. 19), ao examinar o Brasil e os brasileiros, a gestação como povo surgido da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios e negros africanos; destaca a inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade existente, como ele diz, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros.

Com sensibilidade, é possível perceber que a letra de *A Carne* se presta como elo reflexivo e inspirador de diferentes linguagens de luta ao desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira e revelar a luta dos negros:

Mas mesmo assim
 Ainda guardo o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar. (JORGE, YUCA e CAPELETE, 2007).

No que se refere ao denominado mito da democracia racial, sintetizado pela distância entre o discurso e a prática dos preconceitos, da discriminação entre brancos e negros no Brasil, Antonio Sérgio Alfredo GUIMARÃES (2002, p. 165) anota que esse mito se esgota como discurso acadêmico, ainda que, como discurso político, sobreviva com alguma eficiência. O autor constrói sua abordagem sobre o tema da democracia racial numa tríplice perspectiva: o ideal, o pacto e o mito.

“É preciso que se note a ambigüidade no emprego deste termo, especialmente por parte dos negros: por um lado, falar em democracia racial significava afirmar o direito pleno a algo que não havia ainda se materializado, mas que se poderia reivindicar a qualquer momento — nisso residia o seu lado progressista; o seu aspecto conservador ficava por conta de que tal igualdade, não consubstanciada em termos de oportunidades de vida, ficava como promessa cujo fado se cumpre ao prometer”. (GUIMARÃES, 2002, p. 147).

No imaginário e no ideal coletivo o Brasil era um país em que desde a abolição da escravatura coexistiriam pacificamente as diferentes raças, em oposição ao que acontecia nos Estados Unidos e na África do Sul, locais em que eram explícitos os conflitos raciais.

Voltando ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, vemos que este recoloca a questão da desigualdade racial trazendo a memória das pesquisas nas quais esteve inserido com Florestan Fernandes e com Otávio Ianni. As conclusões destas pesquisas apontavam para algo oposto à narrativa vigente de paz e harmonia racial. Assim a questão racial, o preconceito e a discriminação precisavam ser enfrentados para que a desejável democratização do Brasil pudesse efetivamente se concretizar e, para tanto, o presidente desafiava a reunião daqueles que lutavam pela democracia e pela liberdade aos que já lutavam apenas em alguns setores da sociedade, em favor da igualdade racial.

A ideia de que existiria uma democracia racial no Brasil vem sendo fomentada há muito tempo. No fundo, ela constitui uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das “grandes famílias” – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do “mulato”. (FERNANDES, 2007, p. 43)

GUIMARÃES (2002, p. 155) aponta que em 1964, no contexto em que ocorria o rompimento da democracia brasileira justamente em nome da preservação dos valores e ideais democráticos, estava finalmente madura a ideia de que a “democracia racial”, mais que um ideal, era um mito. E o autor explica que a utilização da expressão mito racial estava baseada nas palavras de Freyre. Segundo sua exposição, o autor da referida expressão teria sido Florestan Fernandes, que já dialogava criticamente com a obra e as ideias de Freyre desde o início de sua formação acadêmica.

“Portanto, as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da ‘democracia racial’ surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais ‘aristocráticos’ da ‘raça dominante’. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder” (Fernandes, 1965: 205 *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 155)

No que se refere ao contexto da *briga* (luta) dos negros pela afirmação dos seus direitos e pelo reconhecimento de sua importância social, Antonia dos Santos Garcia afirma:

A história é quase sempre contada pelos vencedores, restando fragmentos da história dos vencidos, que pode ser recuperada pela ciência e pelos momentos sociais. O folheto de produção coletiva do Departamento de Trabajo Ideológico Del Partido (DTIP) da República Popular de Moçambique, em 1978, afirma:

Durante a longa denominação colonial-facista em nosso país, a história da África, a história do nosso continente onde se encontra a República Popular de Moçambique foi apresentada como se tivesse início com a chegada dos europeus em terras africanas... (DTIP, 1978, p. 1)

O mesmo aconteceu ao longo de nossa história, em todas as suas fases, já que não fizemos nenhuma revolução. É relevante destacar que somente em 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639/2003, que garante o ensino da história da África nos níveis de ensino elementar e médio, que atingem as primeiras gerações de estudantes. (GARCIA, 2009, p. 288)

Norbert Elias e John Scotson nos oferecem uma instigante contribuição relacionada às relações de poder, focadas a partir das interações entre um grupo estabelecido e outro grupo recém-chegado, tudo numa pequena cidade situada no interior da Inglaterra, cujo nome fictício atribuído foi Winston Parva.

As relações de poder travadas entre os antigos residentes da cidade e os recém-chegados – denominados por eles, respectivamente, como *estabelecidos* e *outsiders* – são marcadas tanto pela questão do tempo quanto pela construção da imagem coletiva que confere superioridade a cada membro do grupo. O grupo dos estabelecidos, no que se refere a sua organização, revela-se coeso e em pleno exercício do controle comunitário, enquanto os *outsiders* não têm coesão, e são descritos como estranhos para os estabelecidos e para si mesmos: não possuem um passado em comum e, por conseguinte, não conseguem criar uma identidade de grupo. Em decorrência, o que lhes ocorre é a imposição, advinda dos próprios estabelecidos, de uma identidade pejorativa.

Nas relações sociais, os autores afirmam que:

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma *penetrar na autoimagem* deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24)

Adiante, os autores fazem referência a uma gama de termos que se prestam para estigmatizar outros grupos e que só fazem sentido no contexto das relações específicas entre estabelecidos e *outsiders* – termos como “crioulo”, “gringo”, “carcamano”, “sapatão”, entre

outros. Contudo, ressaltam que o poder de ferir, atribuído em tais palavras, guardará relação com o grau de consciência que tenham, respectivamente, o usuário e o destinatário, no que se refere ao contexto da humilhação projetada e almejada a partir do seu emprego, face ao aval de um poderoso grupo estabelecido em relação ao qual o do destinatário é um grupo *outsider*.

Elisabeth K. C. de MAGALHÃES e Sônia Maria GIACOMINI (1983, p. 73) afirmam que, na nossa história, há um duplo silêncio. Dizem que ao silêncio sobre as classes exploradas soma-se o silêncio sobre as mulheres em geral. No que se refere ao passado escravagista relacionado à mulher brasileira, anotaram que os jornais do século XIX pesquisados:

[...] trazem, em suas seções de anúncios de compra, venda e aluguel de escravas, algumas evidências da negação da maternidade da escrava. A maior parte dos anúncios de amas-de-leite, de forma explícita, ao não se referir à “cria”, ou explícita, excluindo a criança escrava, apontam a sistemática separação entre a ama e seu filho, inclusive no período imediatamente após o parto. (MAGALHÃES; GIACOMINI, 1983, p. 77)

Ainda que tais referências estejam relacionadas a um período histórico em que os escravos não eram reconhecidos como seres humanos sujeitos de direitos, mas sim como coisas, o registro também se presta como referência da dominação existente desde então. Ana Paula Pereira Gomes, ao discutir a construção dos outsiders na perspectiva das relações raciais brasileiras, propõe uma reflexão a respeito da posição social e simbólica do negro enquanto outsider na sociedade brasileira, enfocando o processo emocional de internalização do lugar de inferioridade que gera a autorrejeição. A autora destaca as dificuldades para a construção de uma imagem positiva, o que também é possível verificar na letra da música utilizada como gancho para essas reflexões iniciais.

Uma das questões mais evidentes quando se pensa a construção do negro enquanto sujeito e identidade, no contexto das relações raciais brasileiras, e o trabalho emocional que é necessário ao indivíduo negro desenvolver para atingir uma elaboração de sua autoimagem numa chave positiva, numa configuração social na qual enfrenta um processo constante de estigmatização que se presta ao propósito de cristalização do negro num lugar de inferioridade social, por meio da desqualificação e (ou) anulação de todos os referenciais fundamentais a construção de uma imagem e uma estima favorável de si e do grupo ao qual é associado. (GOMES, 2007, p. 529)

Outro olhar, entretanto, nos levaria a refletir sobre o lugar inferior e declarado por meio, inclusive da linguagem, pois, ao afirmar que a carne mais barata do mercado é a carne negra, reafirma-se aquilo que ajuda a pensar:

[...] os termos e apelidos pejorativos e depreciativos aplicados aos negros e indicadores da baixa expectativa em relação a eles, que associadas ao poder simbólico, gerado pelo diferencial de poder criam a realidade a ser confirmada, instituem a verdade pela enunciação, e ainda, fundamentam a estereotipação grupal a partir da associação daquele lugar de inferioridade continuamente reproduzido com um atributo arbitrário, como a cor da pele, garantindo a condição a possibilidade de ser naturalizada tanto quanto o atributo biológico: o que transforma a condição social em sintoma de inferioridade humana, perdendo-se de vista os processos históricos de sua construção e a figuração social que a produz e reproduz diuturnamente, bem como a própria incorporação pelo estigmatizado do sentido da nomeação: “A nomeação de um objeto fornece uma diretriz para a ação, como se o objeto fosse anunciar francamente: ‘Você está dizendo que eu sou isso, então aja comigo de maneira correta’” (STRAUSS, 1999, *apud* GOMES, 2007, p. 534)

Portanto, neste contexto em que se pode usar a música como instrumento de protesto para denunciar que a carne mais barata do mercado é a carne negra, é possível entender porque que “no Brasil, desmascarar a ‘democracia racial’ (...) de discurso estatal que impedia a organização das lutas anti-racistas, passa a ser o principal alvo da resistência negra.” (GUIMARÃES, 2002, p. 158).

Apesar do esgotamento, nos anos 1970, do modelo de “democracia racial”, de que nos fala Joel Rufino, o fato é que o movimento negro fez da denúncia do mito da democracia racial seu mote mobilizador central durante todo o período das décadas de 1970 a 1990. Esta centralidade renderá frutos e reações, seja através de novas políticas públicas e legislação, seja através de novas teorias acadêmicas sobre a “democracia racial.” (GUIMARÃES, 2002, p. 163).

Outra questão que merece ser destacada e que também nos ajuda a compreender a importância do discurso político inaugurada no governo Fernando Henrique Cardoso é a transposição, na academia brasileira, do “mito” da democracia racial. “Antropólogos como Roberto DaMatta e Peter Fry alertara para o fato de que a democracia racial é, na verdade, um mito fundador da nacionalidade brasileira (...)” “Mito, para os antropólogos, (...) significa a expressão simbólica de um conjunto de ideais que organizam a vida social de uma certa comunidade.” (GUIMARÃES, 2002, p. 56 e 57). A especificidade brasileira não será mais representada na questão racial pela expressão democracia. Em seu lugar, os estudos relacionados ao racismo acabaram por forjar uma curiosa expressão: racismo à brasileira.

“Foi o próprio DaMatta, inspirador da nova leva de estudos (Guimarães, 1995; Hasenbalg, 196) que visam a definir a especificidade do racismo no Brasil, quem cunhou a expressão “racismo à brasileira” (DaMatta, 1981, 1997; Pereira, 1996). (...) não é mais a democracia que será adjetivada para explicar a especificidade brasileira, mas o racismo.” (GUIMARÃES, 2002, p. 165)

2.2. Não somos racistas e o racismo à brasileira

KAMEL (2006), sustentando que no Brasil não somos racistas, parte do entendimento que raças não existem e que este é o consenso entre os geneticistas:

[...] os homens são todos iguais ou, como diz o geneticista Sérgio Pena, os homens são igualmente diferentes.

O mesmo não se dá com os animais. Tomemos o exemplo dos cães. Todos sabemos que há várias raças da espécie canina. Elas são bem diferentes entre si, tanto na aparência quanto no comportamento: há raças maiores e menores, compridas e curtas, inteligentes e obtusas, dóceis e agitadas. Qualquer um saberá dizer, de longe, qual é o bassê e qual o dogue alemão. Pois bem, o que faz o bassê e o dogue alemão serem de raças diferentes é que bassês se parecem mais com bassês, do ponto de vista da genética, do que com dogues alemães.

Com homens, isso não acontece, e é isso a nossa beleza, a nossa riqueza, a nossa sorte. Fico totalmente perturbado de comparar homens e cães, mas é a falta de informação de muitos que me leva a usar expediente tão constrangedor. (KAMEL, 2006, p. 43/44).

De fato, para proporcionar mais elementos acerca da questão racial na realidade brasileira, Kamel propõe que sejam considerados dois grupos: o primeiro com aqueles que o senso comum diz ser da “raça” negra, ou seja, homens de cor preta, nariz achatado e cabelo pixaim; enquanto que no segundo estariam aqueles que o mesmo senso comum diz ser da “raça” branca: homens de cor branca, nariz afilado e cabelos lisos. Mencionando os estudos realizados em Harvard, assegura que desde 1972:

[...] o que a ciência diz é que as diferenças entre indivíduos de o mesmo grupo serão sempre maiores do que as diferenças entre os dois grupos, considerados em seu conjunto. No grupo de negros haverá indivíduos altos, baixos, inteligentes, menos inteligentes, destros, canhotos, com propensão a doenças cardíacas, com proteção genética contra o câncer, com propensão genética ao câncer etc. Ou seja, no interior de cada grupo, a diversidade de indivíduos é grande, mas ela se repete nos dois conjuntos. A única coisa que vai variar entre os dois grupos é a cor da pele, o formato do nariz e a textura do cabelo, e, mesmo assim, apenas porque os dois juntos já foram selecionados a partir dessas diferenças. Em tudo o mais, os dois grupos são iguais. Na comparação odiosa, dois bassês são geneticamente mais homogêneos do que um bassê e um dogue alemão e, por isso, formam duas raças distintas. Com os homens, isso não acontece.

O genoma humano é composto de 25 mil genes. As diferenças mais aparentes (cor de pele, textura dos cabelos, formato do nariz) são determinadas por um conjunto de genes insignificamente pequeno se comparado a todos os genes humanos. Para ser exato, as diferenças entre um branco nórdico e um negro africano compreende apenas uma fração de 0,005 do genoma humano. Por essa razão, a imensa maioria dos geneticistas é peremptória: no que diz respeito aos homens, a genética não

autoriza falar em raças. Segundo o geneticista Craig Venter, o primeiro a descrever a sequência do genoma humano, “raça é um conceito social, não um conceito científico”. (KAMEL, 2006. p. 44/45).

Neste ponto se impõe enfrentar algumas questões conceituais. Para que possamos construir uma convicção se somos ou não somos racistas, se existe ou não discriminação racial no Brasil, é preciso contextualizar o tema a partir de determinados recortes conceituais.

Quando sustentei no início desse trabalho a ideia de colocar o preto da tinta no branco do papel instiguei o leitor a buscar na sua memória possíveis interpretações para o sentido da provocação feita: vamos colocar o preto no branco? E logo esclareci que o meu objetivo inicial era levantar algumas reflexões que nos auxiliem a ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas quando do exame de questões envolvendo as relações raciais e os discursos a elas relacionados. Pensar em cor e raça desafia contextualizar quem é o diferente em cada local.

O simbolismo das cores, entretanto, não era o mesmo em todas as partes do mundo, o que será rapidamente percebido pelos europeus, que começam a experimentar o relativismo dos valores de diferentes povos. Segundo o relato de viajantes ingleses no século XVII, por exemplo, haveria na África uma inversão da preferência europeia, sendo o demônio representado pelos africanos como o branco. Como o capitão Philip Thomas escreveu, em 1694: “Não penso que haja um valor intrínseco numa cor em detrimento da outra, nem que o branco seja melhor que o negro; pensamos assim apenas porque julgamos favoravelmente nossa própria cor, assim como os negros, que, com ódio da cor, dizem que o diabo é branco e assim o pintam (Jordan, 1968 *apud* GUIMARÃES, 2008, p. 12).

Pensar em cores para a identificação e contextualização dos seres humanos pode nos conduzir a muitas questões curiosas e diferentes interpretações. Me recordo que ao realizar uma pesquisa no decorrer do curso de doutorado, por intermédio da qual nós, alunos, buscávamos saber a opinião daqueles que usavam o bandeirão do campus Gragoatá⁹ para realizar suas refeições, entrevistei um rapaz que na minha percepção era negro. No entanto, ao responder qual era a sua cor/raça ele me respondeu que era pardo.

E qual a importância de entender a associação raça e cor?

Vamos conjugar a questão, primeiro entendendo a lógica do que foi sustentado por Kamel para afirmar que não somos racistas, ou seja, partindo da constatação, pelas ciências biológicas, que não há diferença genética que permita uma subdivisão da espécie humana em

⁹ Bandeirão é a denominação popular, habitualmente utilizada por alunos, professores e servidores, quando se referem aos diversos restaurantes universitários existentes na Universidade Federal Fluminense.

raças. A designação dos povos por cores não é uma invenção brasileira. “A preferência da cor branca pelos europeus e a designação dos outros povos de “negros” se devia ao seu etnocentrismo” (GUIMARÃES, 2008, p. 13).

Se tomarmos como exemplo a justificativa constante do Projeto de Lei nº 259/1999, da urgência e necessidade de desmistificar o eurocentrismo, que pode ser entendido como uma visão de mundo que coloca o homem europeu, assim como sua cultura, língua, entre outros valores geográficos, culturais e de identidade, como o centro de referência aos demais povos existentes, também poderemos entender o próprio contexto que envolve o branco europeu, na perspectiva no etnocentrismo, para explicar as demais cores dos povos em oposição à cor branca.

Sintetizando a questão da classificação dos diferentes povos em cores, no caso dos negros especificamente podemos afirmar que foi utilizada primeiro pelos europeus para designar pessoas e povos de cor mais escura, “‘negro’ tornou-se, depois, designação de pessoas e povos de status social ou constituição biológica inferior, escravos ou povos submissos; para, num terceiro momento servir de autodesignação desses mesmos povos em seus movimentos de libertação colonial e recuperação de auto-estima”. (GUIMARÃES, 2008, p. 29-30).

A exclusão do conceito de raça das ciências biológicas, já citada por Kamel, ao lado do processo de classificação dos povos por cores, em um primeiro momento aponta para a inutilidade do conceito de raça nas ciências sociais. Se dividirmos a sociedade por cores e não por raças propriamente ditas, posto que impossível apontar diferenças genéticas para identificar mais de uma raça humana, não seria possível falar em racismo.

A conclusão que se chega a partir das ciências biológicas de que não existem raças, mas apenas a raça humana, inviabiliza a utilização da expressão raça simbolicamente para designar diferenças entre seres humanos em outros campos de análise? Se o conceito de raça é esvaziado de sentido biológico o que explica a sua atualidade nos discursos políticos e sociais?

Para entender tais questões novamente precisamos seguir a evolução da discussão sobre o tema no meio acadêmico e neste sentido vale lembrar que:

“(…) nas ciências sociais brasileiras, o conceito de raça, além de exprimir a ignorância daquele que o empregavam, denotava também seu racismo. (...) “subdivisões da espécie humana” (...) passaram a ser designadas, apenas, pela cor da pele das pessoas: brancas, pardas, pretas, etc.” (GUIMARÃES, 1999, p. 64).

O racismo à brasileira, portanto, passa a ser realizado a partir de preconceitos de cor.

“Florestan Fernandes (1965: 27-8), contudo, já havia apontado para o fato de que o “preconceito de cor” deveria ser usado como uma noção nativa (...) para referir-se à forma particular de discriminação racial que oprime os negros brasileiros.” (GUIMARÃES, 1999, p. 46)

Para desconstruir a lógica de que não somos racistas pelas pela inexistência de diferenças genéticas entre os seres humanos que permitam apontar mais de uma raça Guimarães explica que o termo racismo autoriza sua percepção em três dimensões.

“O que designo pelo termo “racismo” denota, sempre, três dimensões: uma concepção de raças biológicas (racialismo); uma atitude moral em tratar de modo diferente membros de diferentes raças; e uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças.” (GUIMARÃES, 1999, p. 65 e 66).

Mas o que significa racialismo?

“Racialismo”, na definição de Kwame Anthony Appiah, é a doutrina segunda a qual “há características hereditárias, partilhadas por membros de nossa espécie, que nos permite dividi-la num pequeno grupo de raças, de tal modo que todos os membros de uma raça partilhem em si certos traços e tendências que não são partilhadas com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, na perspectiva racialista, uma espécie racial; [essa essência] ultrapassa as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições faciais – com base nas quais fazemos nossas classificações formais” (Appiah, 1992 *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 29-30).

Neste ponto é preciso entender a construção do pensamento do filósofo ganhês Appiah e a distinção que o sociólogo Guimarães entende existir:

“Devo observar, entretanto, que Appiah parece acreditar às vezes que essa “essência racial” tem características absolutas que, para ele, coincidem com a definição norte-americana de “raça”. (GUIMARÃES, 1999, p. 30).

Aqui, o autor se refere à noção de raça como origem.

“Para mim, ao contrário, essa ‘essência’ é definida pela cultura, utilizando diferentes regras para traçar filiação e pertença grupal, a depender do contexto histórico, demográfico e social.” (GUIMARÃES, 1999, p. 30).

Guimarães (1999) explica que Appiah parece acreditar às vezes que a referida essência racial tem características absolutas que, para ele, coincidem com a definição norte-americana de raça e que acaba por conduzir para uma lógica de pensamento cujo fator fundamental tem

motivação genética para explicar as desigualdades raciais, o que revela o denominado racismo diferencialista. Por esta concepção são as características hereditárias de um grupo que o enquadrarão em determinada raça. No caso norte-americano uma gota de sangue negro faz alguém negro, o que se relaciona com a essência racial já contextualizada.

“Como os negros, no Brasil, não são definidos pela regra ‘uma gota de sangue negro faz de alguém negro’, e como não há uma regra clara de descendência biológica definindo grupos raciais, mas, ao contrário, as classificações seguem diferenças de aparência física e a ‘interação entre uma variedade de *status* adquiridos e adscritos’ (Harris, 1974), isto parece significar, para alguns autores, que não se pode falar, nem mesmo de grupos raciais no Brasil, mas apenas de ‘grupos de cor’”. (GUIMARÃES, 1999, p. 45).

No Brasil o que define alguém como pertencente à raça negra são as características fenotípicas e, na visão de Guimarães já mencionada, essa “essência” é definida pela cultura, utilizando diferentes regras para traçar filiação e pertença grupal, a depender do contexto histórico, demográfico e social. Neste contexto, não estaremos enquadrados no denominado racismo diferencialista, mas sim no denominado racismo universalista em que ocorreria uma assimilação cultural das “raças inferiores” pela “superior”.

“Segundo Taguieff, citado por Jacques D’Adesky, existem dois tipos de racismo, aos quais correspondem dois tipos de anti-racismo. Há um racismo diferencialista, do tipo característico da Europa, Estados Unidos e África Austral, para o qual as desigualdades raciais têm uma inescapável motivação genética, o que as torna insuperáveis.

(...) também existe um racismo universalista, mais característico da América Latina — e, acrescentaríamos, especialmente do Brasil. Partindo da crença na desigualdade das raças, seus propugnadores defendem, no entanto, a existência de uma saída: a assimilação cultural das “raças inferiores” pela “superior” no caso da América Latina, e particularmente do Brasil, deve-se acrescentar a assimilação física de índios e negros pela miscigenação. Já o anti-racismo diferencialista é aquele que caracteriza, por exemplo, o movimento negro. Embora seu pressuposto seja a igualdade essencial entre as chamadas “raças” defende o direito à “etnicidade” — a expressão dos valores culturais e estéticos dos grupos dominados (...). Nessa perspectiva, a miscigenação é apenas uma possibilidade jamais uma necessidade (...).

(...) o tipo de anti-racismo predominante na América Latina é o universalista, que condena as manifestações da etnicidade como, no mínimo, perigosas, defendendo, em última análise, o assimilacionismo e, no caso brasileiro, também a miscigenação.” (MEDEIROS, 2004, p. 59 e 60).

Neste ponto, a invisibilidade quanto ao preconceito de origem racial é antiga no Brasil e com isso se associa à construção de que não somos racistas porque não existem raças diferentes.

“(...) grande parte da invisibilidade do preconceito racial no Brasil, naquela época [de 1930], se devia ao fato de que ele era estudado no contexto de comparação com os Estados Unidos. Eram as categorias americanas de “raça” e “preconceito de raça” que não se aplicavam aqui. Em vez de universais, essas eram categorias nativas americanas, alçadas a categorias universais (Guimarães, 1999).” (GUIMARÃES, 2008, p. 60)

A invisibilidade da discriminação racial também poderia ser sustentada numa construção de diferenças entre classes sociais, o que embora não seja objeto do nosso estudo, merece referência no contexto de exemplificar traços de uma sociedade hierarquizada e desigual. Neste sentido:

“Roberto DaMatta (1990) vai ainda mais longe. (...) A sociedade brasileira guardaria traços de sociedade hierárquica e desigual, que os ideais individualistas e liberais não teriam conseguido reverter. Em sociedades desse tipo seria difícil falar em discriminação, uma vez que a própria sociedade se organiza desigualmente. Assim, diz ele, “ninguém é igual entre si ou perante a lei; nem senhores (...), nem os escravos, criados ou subalternos, igualmente diferenciados entre si por meio de vários critérios” (DaMatta, 1990 *apud* GUIMARÃES, 2008, p. 61)

É fundamental destacar para que se possa perceber a confusão, muitas vezes existentes na percepção social do que seja racismo, discriminação e preconceito racial, é que sob a mesma expressão racismo foram tratados objetos distintos, enquanto categorias de análise.

“Ou seja, sob o rótulo de racismo, são tratados objetos tão distintos quanto os sistemas de classificação racial, o preconceito racial ou de cor, as formas de carisma (para usar o conceito de Elias), que podem ser observadas em diversas instituições e comunidades, a discriminação racial nos mais distintos mercados, e as desigualdades raciais e sua reprodução.” (GUIMARÃES, 2008, p. 99 e 100)

E diante das reflexões anteriores já se torna possível expressar em qual sentido a palavra raça será utilizada neste trabalho. Para tanto, a opção adotada é no mesmo sentido daquela que se valeu Ahyas Siss:

[...] a variável raça não deve ser percebida biologicamente, mas como mecanismo de estratificação social que opera fundamentado na percepção da diversidade fenotípica como, por exemplo, cor de pele, textura de cabelo, e outros sinais diacríticos. A raça constitui um mecanismo importante e poderosíssimo na medida em que opera enquanto determinante de distinção social, ou seja, da alocação dos indivíduos na estrutura social. As desigualdades sociais podem ser, então, percebidas como histórica e socialmente produzidas, constituindo-se como resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas. Nesta perspectiva raça aqui se distancia de qualquer filiação a determinismos biológicos, ao mesmo tempo em que rompe com reducionismos simplistas de classe, os quais concebem a raça como um mero epifenômeno de classe, na vã expectativa de que a categoria classe social seja explicativa de todos os fenômenos sociais que ocorrem sob o sol. (SISS, 2010, p. 37-38)

Portanto, a palavra raça deverá ser entendida, no contexto do presente trabalho, como mecanismo de estratificação social e que no contexto da pesquisa proporcione condições de exame das relações travadas no ambiente escolar, considerando, por exemplo, a cor de pele, textura de cabelo, e outros sinais que possam acentuar diferenças nas relações travadas pelos sujeitos investigados, quando considerados tais elementos para fins de reflexões sobre inclusão ou exclusão social, entre outras possibilidades de exame. Isto porque, como visto:

“(...) no Brasil, a teorização de “raças”, definidas como formas de classificar e identificar que podem produzir comunidades, associações ou apenas modos de agir e pensar individuais, constitui, para a sociologia, o instrumento apto a revelar condutas políticas e instituições que, ainda que inadvertidamente, conduzem a discriminação sistemática e à desigualdade de oportunidades e de tratamentos entre grupos de cor.” (GUIMARÃES, 1999, p. 66 e 67).

E, portanto:

“Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são uma fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas.” (GUIMARÃES, 1999, p. 67).

O que nos leva a fazer o contraponto aos que afirmam que não somos racistas exclusivamente se apegando a explicação biológica, nos valendo do que isso tem de representação na construção no imaginário coletivo tanto para que os negros tomem posse de sua importância na construção desse país quanto no impacto que o jogo de palavras e discursos pode ter nas relações de poder no contexto social.

“Abdias do Nascimento, em 1968, a poucos dias de partir para o exílio, já fala em “logro”: “O status de raça, manipulado pelos brancos, impede que o negro tome consciência do logro que no Brasil chamam de democracia racial e de cor” (Nascimento, 1968: 22).” (GUIMARÃES, 2002, p. 156).

Considerando a noção de que no racismo universalista ocorreria uma assimilação cultural das “raças inferiores” pela “superior”, o racismo no contexto deste trabalho deverá ser entendido a partir do paradigma da posição social dos brancos em detrimento da posição social dos negros em decorrência de suas características fenotípicas, essência cultural e/ou origem, conjugando variantes no contexto histórico, demográfico e social. Sendo assim, o racismo à brasileira pode ser percebido a partir de contextos de discriminação dos negros em nossa sociedade por qualquer das variantes citadas, ou seja, por suas diferenças fenotípicas, de origem, de cultura, entre outros possíveis exemplos.

“Para marcar a origem deste racismo [heterofóbico], Florestan Fernandes (1965) chamou o processo racialista de “metamorfose do escravo”, que consiste justamente em empregar os termos “preto” ou “negro” – que parecem designar a cor de pele – para designar uma subclasse de brasileiros marcada pela subalternidade” (GUIMARÃES, 1999, p. 59).

E para desconstruir a lógica de que não somos racistas, proposta por Kamel, fica o registro do racismo sem cara, sem identificação, velado, aquele que socialmente nem mesmo é admitido, pois racistas sempre serão os outros, jamais um de nós, brasileiros felizes, frutos da miscigenação, inclusive porque, em última análise, aqui ninguém é branco.

“Assim é o racismo brasileiro: sem cara. Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como anti-racismo, e negando, como anti-nacional a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para este racismo, o racismo é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano).” (GUIMARÃES, 1999, p. 60)

2.3. Das condições favoráveis para a proposição do Projeto de Lei nº 259/99 na gestão Fernando Henrique Cardoso

Como já dito, o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso teve início no dia 1º de janeiro de 1995 e exatamente no seu primeiro ano de governo ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que marca uma nova inserção da questão do negro na agenda política governamental.

No seu pronunciamento, o presidente destacou a pesada herança escravocrata, a cultura que dissimula a discriminação em certas formas aparentes de cordialidade, enfatizou a importância da educação e ações governamentais no campo da educação e do trabalho, porém, curiosamente, reforçou a lógica do discurso que o problema do negro na sociedade se resolveria por intermédio do combate à pobreza.

[...] Mas, além disso, há um plano concreto do Ministério do Trabalho, não só da luta contra formas discriminatórias, mais especificamente com certos grupos de trabalho que estão sendo constituídos, fiscalizadores da ação discriminadora. Os que aqui estão sabem, tão bem quanto eu, que não é por falta de leis que as coisas não funcionam de forma mais adequada no Brasil: é por falta de práticas. As leis aí estão, a Constituição aí está. O problema é da pesada herança escravocrata, de uma cultura que dissimula a discriminação em certas formas aparentes de cordialidade e que não fazem mais do que repetir, reproduzir, formas de discriminação.

Nós também sabemos, todos, que o caminho para, efetivamente, alargar-se o caudal democrático passa pela igualdade de oportunidades. E essas oportunidades têm muito a ver com a escola. Por isso estamos insistindo tanto num programa

educacional ativo, no Brasil, que vá para o nível mais fundamental, que é a escola primária. O Ministro da Educação, com o nosso apoio, enviou ao Congresso um conjunto de medidas, inclusive de alterações constitucionais, para permitir uma redefinição do modo como o Governo utiliza seus recursos da educação no Brasil. Nessa redefinição, nós refazemos a utilização dos Fundos Educacionais, dando ênfase ao ensino primário; e, mais ainda, criamos um programa de valorização do professor, de tal maneira que vamos equalizar o gasto médio por aluno em todos os municípios do Brasil, num mínimo de 300 reais per capita. Alguém dirá: "Mas é pouco." Só que as Nações Unidas aconselham 200. Portanto, é um esforço considerável. E o gasto médio per capita em muitos municípios do Brasil é bastante abaixo disso. Talvez na maioria dos municípios. E o salário médio do professor primário também ficará assegurado nesse patamar. De novo, os que são do Rio, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e de Brasília vão dizer: "Mas, meu Deus, 300 reais?" Só que, em muitas partes do Brasil, em muitos municípios do Brasil são 30, 40, 50 reais o que se paga para um professor.

Então, é preciso modificar, mas com o pé no chão, não propondo o impossível, propondo o que eu chamo sempre uma "utopia viável", que é uma contradição nos termos, mas que é necessária. Desenha-se um horizonte de transformação e começa-se a palmilhar, porque, quando se coloca um horizonte de transformação que não tem caminho e se propõe a solução de tudo num dado momento, não se quer nada, quer-se apenas um testemunho, digamos, existencial, que pode ser muito bonito para consolar as consciências e a biografia pessoal, mas que não muda o mundo. O mundo, para ser mudado, tem que ser mudado através de ações concretas; e muitas vezes tem que haver o caminho dado; e, muitas vezes, o caminho não é tudo que se deseja, mas é o possível, e nós temos é que alargar as fronteiras do possível, para que esse possível não seja apenas a tradução da realidade atual, que não é aceitável.

Na área educacional, estamos endereçando, firmemente, o nosso esforço nessa direção.

É preciso, aí, dar oportunidades mais igualitárias aos mais pobres. E a verdade é que entre os mais pobres sempre estão as populações negras. Quando se faz um esforço para melhorar a vida dos mais pobres, em grande medida está-se melhorando ou tratando de colocar ênfase na questão das populações negras.

Como eu dizia esta manhã em União dos Palmares - não sei se foi lá ou se foi em Maceió, porque já me confunde um pouco -, se se quiser um indicador seguro à inversa, pode-se dizer que, quando se encontrar uma mulher que seja do interior, do interior do Nordeste, tenha filhos, não tenha marido e for negra, ela é a mais pobre da região. A pobreza se concentra aí, nessas características.

Então, naturalmente nós temos, também, que revolver esse solo da pobreza do Brasil. E, ao revolvê-lo, estaremos dando condições de oportunidade mais igualitárias.

Acho que isso é fundamental, é uma atitude que deve ser constante, deve buscar uma continuidade na ação. Não tenhamos ilusões. Não se resolve isso de um momento para o outro, porque é um problema cultural e é um problema social. E não é um problema que o Governo resolva: é um problema que a sociedade, junto com o Governo, tem que resolver. Por isso apoiei as palavras que foram ditas aqui. (CARDOSO, 1995, p. 640-642)

O fato é que se no início do governo Fernando Henrique Cardoso é possível observar o destaque que a questão do negro passa a ter de certa forma no reconhecimento expresso no discurso governamental, as ações ainda são muito incipientes e, como frisado, associadas ao enfrentamento da pobreza como forma de proporcionar igualdade social.

Neste ponto, como forma de articular as mudanças na agenda política governamental, especialmente na área educacional, alguns aspectos anteriores à gestão de Fernando Henrique Cardoso devem ser destacados, decorrentes das ações do Movimento Negro Brasileiro.

A iniciativa do Projeto de Lei nº 259/99 ocorre num momento político em que o discurso político em prol do resgate da história dos negros e de sua importância na construção da identidade brasileira já era assimilado como socialmente necessário, inclusive pelo próprio governo. Voltando na linha do tempo:

O processo de reivindicação de um conteúdo que privilegiasse a história e a cultura africana teve início com a abertura democrática do país, em 1979, e com os preparativos para a Constituinte, em 1985, época em que o Movimento Negro levantou a bandeira de luta para reivindicar a elaboração de políticas afirmativas no Brasil, inclusive para a mudança do enfoque eurocêntrico dos conteúdos escolares. Assim, a Lei 10.639/03 faz parte das iniciativas governamentais para a valorização da população afrodescendente, com o objetivo tanto de promover a igualdade racial, como, também, de reparar historicamente os danos causados pela escravidão. A aplicação da Lei decorre de décadas de luta do Movimento Negro, e resulta principalmente do Encontro de Durban, realizado na África do Sul, para o qual a UNESCO convocou os países excolonialistas, a fim de estabelecerem políticas públicas para a reparação histórica junto à população escravizada no período de colonização e para o combate ao racismo. (MORAES, 2009, p. 17)

A iniciativa de tentar criar a obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro e Africana no currículo das Escolas já havia estado na agenda do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte.

Precedida de ampla discussão pública que envolveu parcelas significativas da população, a Constituição de 1988, foi promulgada sob um clima de grandes expectativas e esperanças. Do ponto de vista que aqui nos interessa, ela apresentou inegáveis avanços tanto no plano geral, ao ampliar as garantias do conjunto dos cidadãos, quanto no que se refere ao reconhecimento formal das especificidades sociais, religiosas e culturais dos negros, o que aparece em diversos dispositivos, a começar pelo Preâmbulo, que define a sociedade brasileira como “fraterna, pluralista e sem preconceitos”. (MEDEIROS, 2004, p. 116-117)

A redação final do §1º do art. 242 da Lei Maior expressa que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. É possível verificar na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, diversos avanços. Um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, previstos no art. 3º, visa promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O subtítulo Da Cultura abriga, no artigo 215, a preocupação em preservar as culturas afro-brasileiras, juntamente com as culturas indígenas, aos estabelecer que “O Estado protegerá as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras” (parágrafo 1º) e que “a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais”. Neste ponto, a Constituição de 1988 abandona claramente o discurso da “democracia racial”, ao reconhecer que a população brasileira é composta de diferentes grupos étnicos e defender as expressões de etnicidade [...](MEDEIROS, 2004, p. 117-118)

Monica GRIN (2010) aponta que diversos sujeitos sociais atuaram no sentido de que a questão racial, na década de 90, estivesse abrigada na dimensão dos direitos humanos, de modo que pudesse demandar das autoridades brasileiras um novo olhar para a questão.

“Nos anos 1990, sob pressão do Movimento Negro, de ONGs e de organismos internacionais, algo parece indicar que o tema “racial” deveria abrigar-se no guarda-chuva dos direitos humanos, como questão a demandar justiça reparatória, tal como revelado nos compromissos assumidos pelo governo brasileiro em fóruns e acordos internacionais ao longo dos anos de 1990. Aspectos legais, políticos e morais ganhavam uma magnitude nunca antes vista.” (GRIN, 2010, p. 110)

Em dezembro de 1993, na gestão do Presidente Itamar Franco, que governou o Brasil no período de 02 de outubro de 1992 até a posse de Fernando Henrique Cardoso em 1º de janeiro de 1995, na Assembleia Geral da ONU, o Brasil apoiou a proclamação da “Terceira Década para Eliminação do Racismo e da Discriminação Racial”, bem como uma relatoria especial da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas sobre formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância.” (GRIN, 2010, p. 111). Neste cenário político, Fernando Henrique Cardoso, já no exercício de seu primeiro mandato, em novembro de 1995:

“[...] encaminhou ao Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial das Nações Unidas o décimo relatório periódico relativo à implementação da Convenção de 1965 (Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial), o qual resultou da colaboração entre o Ministério das Relações Exteriores, o Ministério da Justiça e o Núcleo de Estudos da Violência da USP. O documento admitia, com base em dados estatísticos, a situação menos favorável da população negra na sociedade brasileira. Em 1996, a delegação brasileira indicou as medidas a serem adotadas pelo governo federal para a eliminação da discriminação racial.” (GRIN, 2010, p. 111 e 112)

Entre os avanços no debate público da questão racial no Brasil ocorridos na gestão Fernando Henrique Cardoso esteve a participação de uma delegação brasileira em Durban, na África do Sul, na 3ª Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata – que aconteceu de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

O relatório preparatório para a participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, foi elaborado em agosto de 2001, por um Comitê Nacional estabelecido pelo Presidente da República, formado por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada, com o objetivo de elaborar propostas aos problemas brasileiros em discussão na referida Conferência.

O documento explica a composição peculiar de nossa sociedade como multirracial e pluriétnica, reconhecendo a discriminação nela presente.

É importante destacar, ao longo de todo o processo preparatório da Conferência de Durban, a participação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), particularmente no que diz respeito à produção de diagnósticos inéditos sobre a magnitude das desigualdades raciais no Brasil: o governo reconhece, a partir de números oficiais, as imensas distâncias que existem entre negros e brancos. Merece menção, também, a iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que, em 2001, cria seu Programa de Ações Afirmativas voltado tanto para o público interno como para os beneficiários das políticas e das ações sob responsabilidade do Ministério. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 22)

Logo na apresentação, o documento menciona que, em seu discurso de posse, o Presidente Fernando Henrique Cardoso assumiu a existência do problema racial no Brasil e a importância política do Movimento Negro brasileiro, e prossegue explicitando o preconceito racial no Brasil.

[...] Não obstante, o País não experimentou o fenômeno da segregação espacial fundada abertamente em critérios étnicos e/ou raciais, pelo que a miscigenação e a interação inter-racial são dados da realidade brasileira. Manifestações abertas de ódio racial nas relações cotidianas são raras. Note-se, porém, que as fortuitas demonstrações explícitas de ódio racial não impedem a ocorrência de uma ampla gama de manifestações discriminatórias, perceptíveis a olho nu e denunciadas por estatísticas das mais diversas naturezas. (BRASIL. MJ. Relatório..., 2001)

Assim, o Brasil participa da Conferência, utilizando dados estatísticos para comprovar a não declarada discriminação racial e assume o compromisso de estabelecer políticas que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e cultural. (MORAES, 2009, p. 85-86)

É possível afirmar que estava implícito no debate político já no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso e efetivamente expresso no seu pronunciamento por ocasião da Reunião de Trabalho “Marcha contra o racismo, pela igualdade e a vida” a existência de racismo no Brasil. É neste contexto histórico, especialmente após a participação da delegação brasileira em Durban, que se encontrarão as condições políticas favoráveis para a proposição do Projeto de Lei nº 259/1999.

Após a Conferência de Durban, surgiram na política brasileira novas propostas para diminuir a desigualdade entre a população brasileira, colocando em pauta várias estratégias para a implementação da reparação histórica e afirmação da população negra. (MORAES, 2009, p. 69)

Porém, apesar de todos os aspectos aparentemente favoráveis para o enfrentamento da questão racial, ainda eram tímidas as ações governamentais, uma vez que o discurso político, embora reconhecesse a questão racial, acabava por associá-la à pobreza e “Nessa conjuntura, ademais, o debate público pouco colaborava para dirimir as indecisões do Governo Fernando Henrique sobre como transpor o problema do racismo no Brasil.” (GRIN, 2010, p. 115).

Avançar para vencer o desafio dessa transposição, efetivamente, estaria reservado ao governo de seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva.

3. A questão étnico-racial no Governo Luiz Inácio Lula da Silva

Luiz Inácio Lula da Silva também foi Presidente da República Federativa do Brasil em dois mandatos. O primeiro no período de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2007 e o segundo no período de 1º de janeiro de 2007 a 1º de janeiro de 2011, quando transmitiu o cargo a Dilma Rousseff.

Olhar para as mudanças que foram historicamente sendo introduzidas no cenário brasileiro ajudam a entender grande parte do avanço no debate público da questão racial.

“No pós-guerra, o pleito antirracista é revigorado como vocação brasileira. Denunciava-se o preconceito de cor e projetava-se a necessária integração do negro na moderna sociedade brasileira. A Lei Afonso Arinos, de 1951, ao penalizar a prática de atos resultantes de preconceito de raça ou cor, parecia reforçar a crença de que o cidadão brasileiro deveria ser antirracista por princípio, tornando atitudes discriminatórias uma aberração passível de intervenção penal.” (GRIN, 2010, p. 131)

Neste contexto em que as mudanças muitas vezes aparentam ser por demais lentas, toma outra dimensão o discurso de Fernando Henrique quando afirmou que o mundo, para ser mudado, tem que ser mudado através de ações concretas. Não faço juízo de valor se o governante estava certo ou errado ao defender a possibilidade de alargar as fronteiras do possível, para que esse possível não fosse apenas a tradução da realidade então atual no ano de 1995, o que então afirmava não ser aceitável. Porém, o conjunto dos fatos históricos remete para avanços antes inimagináveis no debate público sobre a questão racial.

“A apresentação do Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996, a III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, 2001, a instalação, em 2003, no Governo Lula, da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) são claras evidências da construção oficial de uma retórica cuja motivação maior se encontra no desafio de reinventar, ou no desafio de deixar que se reinvente a “raça” no Brasil, acreditando-se ser essa a melhor das lutas contra o racismo.” (GRIN, 2010, p. 133)

Num cenário em que nem sempre, na política brasileira, sucedido, sucessor e seus respectivos defensores conseguem um diálogo fraterno sobre as contribuições de cada parte para os avanços, entendo que resta ao meio acadêmico, na medida do possível, o distanciamento necessário para verificar os diversos elos existentes nas ações empreendidas na linha do tempo.

“Em Durban, ainda sob o Governo Fernando Henrique Cardoso, teria início a trajetória da “promoção racial”, acalentada, reforçada e afirmada no Governo Lula, em clara resposta aos movimentos sociais e às pressões internacionais, “indicador preciso de como as pautas nacionais são definidas em arenas internacionais” (Maio e Monteiro, 2005).” (GRIN, 2010, p. 134)

Em 10 de janeiro de 2003, portanto já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Projeto de Lei nº 259/1999 é transformado na Lei 10.639/2003, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dando outras providências. Porém, a mais expressiva vitória e conquista do Movimento Negro ocorreria no mês de março com a criação, com status de Ministério, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, órgão de assessoramento direto e imediato ao presidente da República na coordenação de políticas para a promoção da igualdade racial, o que foi feito por intermédio da Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003.

“A criação da Seppir é, sem dúvida alguma, um dos mais relevantes marcos institucionais no processo de luta do Movimento Negro pela promoção racial. (...)o governo promoveria, com a criação da Seppir, uma política de validação empírica da raça no Brasil. Pela primeira vez no Brasil republicano, o poder estatal coloca-se publicamente a serviço de uma identidade racial específica.” “ (GRIN, 2010, p. 136)”

O discurso do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva na cerimônia de instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, realizada no Palácio do Planalto no dia 21 de março de 2003 apresenta várias referências a questões já discutidas neste trabalho. Mas a linguagem popular empregada, com a inserção de casos por ele vivenciados, acaba por traduzir com intensa simplicidade um histórico de lutas dos negros no Brasil, lutas essas muitas vezes silenciosamente travadas e ignoradas pelo imaginário coletivo.

Preconceito é uma coisa doentia, e eu estou aqui, de frente para vocês e atrás de vocês há um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo primeiro, que foi feito em 1948, que começa assim: “Todos os homens – ou seja, não tinha mulher naquele tempo – nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir, uns em relação aos outros, com espírito de fraternidade. “Não é possível que as mulheres do mundo inteiro ainda não tenham feito uma pressãozinha para a ONU mudar o artigo primeiro e dizer: “Todos os homens e mulheres do mundo...”

Mas essa é uma forma de preconceito que está estampada nos livros escolares que a nossa meninada lê todo santo dia, está estampada nos jornais, nas revistas nas novelas, nos filmes, em outros que tais.

Nós estamos aqui para tratar de problemas com os quais ninguém gosta de ser identificado: preconceito racial, discriminação, intolerância, racismo. Tem gente até que acredita que eles não existem no Brasil. Ou pensa que, quando ocorrem, prejudicam apenas algumas minorias. A realidade é bem diferente: esses males, aparentemente invisíveis, causam muito sofrimento entre nós.

Pelo menos metade da população brasileira vem sendo prejudicada por essa situação: a metade negra do nosso povo. Ela não é somente negra – é em sua grande maioria, pobre. Mais de 64% dos pobres e pelo menos 70% dos indigentes brasileiros são negros, como também a maior parte dos desempregados e subempregados do país.

No caso das mulheres negras, a discriminação é dupla, de gênero e de raça. Muitas são submetidas a trabalhos precários, baixa remuneração, violência e abuso sexual, além do abandono que as obriga a assumirem sozinhas o sustento de suas famílias.

Essa situação injusta e cruel é produto da nossa História – da escravidão que durou quatro séculos no Brasil, deixando marcas profundas em nosso convívio social –, mas é também resultado da ausência de políticas públicas voltadas para superá-la. (SILVA, L. I. L.; 2003, p. 1-3)

A instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial deve ser compreendida como uma mudança de paradigma no Estado brasileiro na forma de tratar a questão racial no país. É inegável a representação no contexto político e seus reflexos na agenda política governamental.

O Estado brasileiro não deve ser neutro em relação às questões raciais. Cabe a ele assegurar a todos os brasileiros e brasileiras igualdade de oportunidades na busca de melhores condições de vida.

É importante que a gente tenha claro o que está escrito na nossa Constituição. Eu lembro do papel extraordinário e dos debates que nós fizemos na Constituinte de 1988. E tínhamos lá a companheira Benedita, o companheiro Caó, que falavam na tribuna.

E o que foi escrito na Constituição, a começar do seu artigo 3º? Dizia assim: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Inciso 4º – Promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Artigo 4º - A República Federativa do Brasil rege-se, nas suas relações internacionais, pelos seguintes princípios: Inciso 8º – Repúdio ao terrorismo e ao racismo.

Artigo 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade nos termos seguintes: Primeiro, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos da Constituição. A prática do racismo – inciso 42 – constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão nos termos da lei.

Artigo 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros, que visam a melhoria da sua condição social. Inciso 30º - Proibição de diferenças de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.

Artigo 216 da Constituição: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se inclui. Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Ato das disposições constitucionais transitórias. Artigo 68 – Aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes o título respectivo.

Eu não sei, meu caro amigo Cristovam Buarque, meu caro amigo Miro Teixeira, respectivamente ministros da Educação e das Comunicações, meu caro Márcio Thomaz Bastos, ministro da Justiça, e os outros ministros, mas, sobretudo, esses três, a tarefa que vocês terão pela frente. (SILVA, L. I. L., 2003, p. 3-4)

Ao narrar casos pessoais vivenciados por ele e seus companheiros, Luiz Inácio Lula da Silva, ocupando a Presidência da República deu voz as vivências de muitos brasileiros, resgatando histórias de discriminação racial, intencionalmente ignoradas no discurso daqueles que dizem que não somos racistas e que não entendem o contexto de estratificação inserido na palavra raça quando empregada para identificar as situações de racismo no Brasil.

Eu vou contar dois episódios. Benedita e eu estávamos fazendo campanha para ela, em 1992, no Rio de Janeiro. Um dia, mais ou menos às 7 horas da noite, depois de uns 10 ou 12 comícios, fomos à casa de uma personalidade no Rio de Janeiro, nosso companheiro também – porque nós também temos companheiros personalidades – eu com uma camiseta surrada, porque tinha andado o dia inteiro fazendo comício, e a Benedita – que não andava tão chique assim ainda – chegamos ao prédio e nos dirigimos à entrada principal. Eis que o porteiro, um senhor negro, que certamente não conhecia a Constituição, e certamente não tinha tido o direito de ter auto-estima pela sua própria cor, disse à Benedita e a mim: “Pelo elevador de serviço.” Ela, já deputada federal e eu, naquele tempo, já pensava em ser Presidente da República. Eu fiquei nervoso, peguei o telefone, eu não quis brigar com o porteiro, porque ele não tinha culpa, peguei o telefone e liguei para a personalidade e disse: “Olha, não é possível.” Aí ele falou com o porteiro e Benedita e eu entramos pelo elevador principal.

Mas isso não acontece só com negro e negra, não. Esses dias eu mudei para um apartamento e um filho de um amigo meu, amigo do meu filho – essa meninada que usa essas bermudonas que você não sabe se são calça ou bermuda, porque não está nem no joelho, nem no tornozelo, está no meio da canela – chega esse amigo do meu filho, na minha casa, de bermuda, de camiseta, todo esculhambado, como é próprio da idade, e chega na portaria e o porteiro – não era um negro, era um branco, mas o salário era igual ao do negro, salário mínimo – diz assim para o menino: “Por favor, pelo elevador de serviço.” Eu fui obrigado a pegar o telefone, porque eu perguntei para o menino: “Por quê você veio pelo elevador de serviço?” “Ah, porque o guarda mandou.” Eu olhei para ele assim, e falei: “Pelos trajes, até que merecia.” Aí liguei para o porteiro e disse: “Olha, daqui para a frente, quem vier à minha casa e disser que veio à minha casa, entra pelo elevador considerado principal. São os dois da mesma marca, do mesmo tamanho, cabem a mesma quantidade de pessoas, estão no mesmo prédio, próximos um do outro, ou seja, está escrito lá, um social e o outro de serviço. Vocês imaginem o quanto a gente vai ter que lutar para tirar essas placas nos elevadores dos prédios do Brasil inteiro. E já há algum avanço, obviamente. (SILVA, L. I. L., 2003, p. 4-5)

Com sua linguagem popular e objetiva falou o que todos nós assistimos por muitos anos na televisão brasileira. E neste contexto expressa os modos a partir dos quais o racismo simbolicamente operou na sociedade brasileira por muitos anos, destacando, ainda, a importância da educação para a promoção das mudanças desejáveis.

Há alguns anos, negro só aparecia na televisão se houvesse um personagem de escravo ou de bandido. Negra, até outro dia, o máximo a que chegava era ser chefe de cozinha.

Pode ser que tudo isso, individualmente, não seja culpa de ninguém, é culpa de uma estrutura de dominação cultural a que nós somos submetidos ao longo de anos. E nós mudamos pouco, porque se a gente não começar, na pré-escola, a contar a História do Brasil diferente para nossas crianças, elas crescerão achando que os negros sempre foram escravos. Elas começarão achando que os negros são uma raça inferior. Se nós não começarmos a mudar, meu amigo Cristovam, na cartilha em que a criança começa a aprender o bê-a-bá, se nós não começarmos a discutir que as pessoas devem ter papel importante nos filmes e na televisão, pela sua competência e não pela sua cor, nós nunca mudaremos isso. (SILVA, L. I. L., 2003, p. 5)

Seguindo sua exposição, o presidente destacou a importância da inserção dos negros em várias atividades profissionais e o contexto de discriminação a que são submetidos quando têm que disputar uma vaga de emprego com uma pessoa branca.

Vamos continuar achando e admitindo que a mulher negra e o homem negro são bons para dançar, são bons para jogar futebol, são bons para disputar as Olimpíadas, mas para outras atividades como gerente de banco, dentista, médico, advogado, chefe em repartição pública, têm que ser branco. Até dentro das fábricas, – e está aqui um negro saído de dentro da fábrica, o companheiro Vicentinho – sabe-se que se, numa empresa, houver dois trabalhadores, para um deles ser escolhido chefe – se houver um negro e um branco –, pode ficar certo de que o branco será escolhido para ser o chefe daquela fábrica. (SILVA, L. I. L., 2003, p. 5)

Frisa também os desafios que estavam por vir a partir da criação da Secretaria, apontando para o fato de que a questão racial e as desigualdades dela decorrentes apresentam raízes muito mais profundas na história brasileira.

Portanto, vocês percebiam que a tarefa é muito maior do que criar uma Secretaria, é muito maior do que colocar na Constituição ou na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A coisa é muito mais profunda, a coisa está na raiz, no nascimento do nosso e de outros países. E a gente vai precisar, quem sabe, de alguns anos para que comece a mudar.

Por isso, minha querida companheira Matilde, eu estou certo de que, hoje, o que nós estamos fazendo, é jogar, meu caro Gilberto Gil, uma sementezinha. Vocês são a terra e os que não estão aqui são a água que vai aguar essa semente. E eu espero que, no menor espaço de tempo possível, essa árvore brote, dê frutos e a gente possa se preocupar com outro problema e não mais com o problema do preconceito racial no nosso país.

A criação desta Secretaria é o começo de um trabalho que precisa dar certo. Um trabalho que tem de ser articulado com o de outros ministérios. Um trabalho cotidiano, persistente, que estimule, coordene e torne mais eficientes as ações do Governo nessa área. E aí, minha companheira Matilde, toda vez que a gente trabalha numa fábrica ou num quartel, ou em qualquer atividade em que entre uma pessoa nova, essa pessoa nova leva mais tempo. Você vai começar a tratar os outros ministros como autoridades maiores do que você, porque é mais nova. E todos os ministros, aqui, são seus amigos, minha cara. Você tem que pedir licença por educação, mas por direito você é igual a qualquer companheiro que já está no Governo.

Tenho certeza de que a nova Secretaria terá condições de fazer isso porque é fruto de movimentos amplos, participativos e profundamente comprometidos com a democracia no nosso país.

O próprio processo de criação da Secretaria foi fruto de um trabalho integrado por nove Ministérios e representantes de movimentos sociais, coordenado pelo meu companheiro Luís Dulci, da Secretaria-Geral da Presidência da República.

Durante o período de transição de Governo, no final do ano passado, verificamos que algumas iniciativas governamentais, ligadas às questões raciais, eram ações isoladas ou de caráter meramente propagandístico.

Ao nascer, a nova Secretaria dá a devida importância à promoção da igualdade racial no nosso país e abre espaço para a efetiva integração de projetos e ações em todo o conjunto de governo. (SILVA, L. I. L., 2003, p. 6-7)

Destaca também que o alcance da Seppir não está adstrito a população negra, muito embora seja seu foco principal de proteção e trabalho. Neste ponto, assegura que qualquer parcela da população que seja vítima de discriminação racial também receberá por parte do órgão governamental a devida atenção.

Por razões históricas, e pela importância da população negra no Brasil, a Secretaria terá o seu foco principal nos problemas dessa etnia. Mas não só. Qualquer parcela da população que seja vítima de discriminação racial receberá também da Secretaria a devida atenção. (SILVA, L. I. L., 2003, p. 7)

E concluí seu pronunciamento apontando para futuras ações governamentais no plano internacional, destacando que a História do Brasil é rica em exemplos de resistência e luta pelos direitos dos negros à plena cidadania, que Zumbi dos Palmares é um herói brasileiro e a data de 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra – deve se tornar uma data comemorativa de toda a sociedade, e, sobretudo, que a superação do racismo requer políticas públicas e ações afirmativas concretas.

A nova Secretaria surge em uma data de grande significação: 21 de março é o Dia Internacional de Combate à Discriminação Racial, instituído pela ONU em homenagem às dezenas de jovens negros que, em 1960, foram vítimas do massacre na África do Sul.

Surge ainda como uma resposta positiva do Brasil às questões levantadas em 2001 pela Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada também na África do Sul.

Mais de 16 mil pessoas de 173 países participaram dos debates daquele encontro – 500 representantes do nosso Brasil. O seu lema, inclusive, merece ser lembrado aqui: “Unidos para combater o racismo – Igualdade, Justiça e Dignidade”.

É nesses termos que o Brasil do presente e do futuro deve agir.

Nas relações internacionais, o nosso país praticamente esqueceu a África. O meu Governo vai voltar a dar atenção a esse grande continente, que é o nosso irmão de sangue e de raízes espirituais. Em alguns países africanos o Brasil não tem embaixada e nem sequer um escritório de representação. Vamos buscar maior intercâmbio político, cultural e comercial, imprescindível aos nossos povos, em particular os de língua portuguesa.

Já comuniquei ao meu companheiro Celso Amorim, ministro das Relações Exteriores, que ainda este ano eu quero fazer a visita a alguns países da África, para demonstrar que vamos reatar as nossas relações.

A História do Brasil é rica em exemplos de resistência e luta pelos direitos dos negros à plena cidadania.

Zumbi dos Palmares é um herói brasileiro e a data de 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra – deve se tornar uma data comemorativa de toda a sociedade.

A superação do racismo requer políticas públicas e ações afirmativas concretas.

Algumas personalidades brasileiras têm que ser lembradas neste ato, entre tantas que dedicaram suas vidas à defesa da igualdade racial. Quero homenagear todas elas recordando, com respeito político e afeto pessoal, a professora, antropóloga e militante Lélia Gonzalez, e os mestres Florestan Fernandes, que já em 1950 desmistificava as relações raciais no Brasil, e também o nosso querido Milton Santos, o nosso maior geógrafo, mundialmente reconhecido.

Quero parabenizar homens e mulheres, simples e ilustres, que durante décadas contribuíram com seu esforço, talento e persistência para a efetivação dessa conquista.

A democracia brasileira será tanto mais substantiva quanto maior for a igualdade racial no nosso país.

Muito obrigado. (SILVA, L. I. L., 2003, p. 7-8)

Embora não seja objeto direto da pesquisa e com o cuidado de buscar não pretender perder o foco da questão principal em exame, que se refere ao campo da educação escolar, no último ano do governo Luiz Inácio Lula da Silva foi aprovado o denominado Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

Ao examinar o contexto de políticas públicas focais, ou seja, aquelas direcionadas a determinadas parcelas da sociedade dentro de um determinado recorte de especificidade, Monica Grin sustenta que é compreensível que a luta pela igualdade travada em um país com as características de grande desigualdade social seja acompanhada de pleitos no sentido da expansão de oportunidades e direitos, bem como que as demandas apresentadas pelo Movimento Negro estejam direcionadas para as políticas focais de alocação dos recursos cujo destinatário seja o grupo por ele representado (GRIN, 2010, p. 142).

Também sustenta que num Estado com longa história de omissão em relação às questões de desigualdades e problemas sociais, muitos consideram que as políticas universalistas devem dar lugar às focais de modo a permitir maior possibilidade de êxito no enfrentamento das demandas que determinaram sua criação.

Exatamente para não perder o foco na questão educacional na qual se insere o presente trabalho, passo a direcionar o recorte relacionado ao Estatuto da Igualdade Racial buscando relacionar aqueles pontos que entendo diretamente relacionados com o contexto da pesquisa.

3.1. O Estatuto da Igualdade Racial

No dia 07 de junho de 2000, o então deputado federal Paulo Paim – PT/RJ apresentou o Projeto de Lei nº 3.198, com a seguinte ementa: Institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências. Da justificativa apresentada, destaquei:

A nossa intenção ao apresentar o Estatuto da Igualdade Racial em defesa dos que são discriminados por etnia, raça e/ou por cor é fomentar o debate contra o preconceito racial tão presente em nosso país. Sabemos que esta proposta poderá ser

questionada e, conseqüentemente, aperfeiçoada para que no dia de sua aprovação se torne um forte instrumento de combate ao preconceito racial e favorável às ações afirmativas em favor dos discriminados.

As idéias até aqui introduzidas são fruto da construção feita em grande parte pelo movimento negro. Isto não quer dizer que outros brasileiros, também discriminados por raça, cor, etnia, procedência, origem, sexo e religião não possam introduzir novos conceitos que contribuam para o combate ao preconceito.

Durante os quinhentos anos de história do Brasil ficamos atrelados aos grilhões da discriminação e do preconceito racial. Milhares de pessoas pagaram, primeiro com a vida e depois com uma história de marginalização e miséria para que esse hediondo sistema de dominação pela discriminação racial fosse combatido.

Nas escolas recebemos verdades prontas, conceitos acabados, estereotipados pela ótica ideológica utilizada pelos grupos dominantes para manter seus privilégios, seu poder, os benefícios que gozam, as oportunidades culturais de que usufruem. É na necessidade de manter esses privilégios que a ideologia de discriminação se perpetua e a qualquer momento, a qualquer risco de subversão desse sistema ativa-se, em ritmo e volume acelerados, a produção ideológica que garanta a sua manutenção. (Projeto de Lei 3.198/2000)

Observe-se que o Projeto de Lei nº 3.198/2000 é apresentado durante o 2º mandato de Fernando Henrique Cardoso. Neste ponto, importa recordar que:

390. Em 1995, no seu discurso de posse, o então presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu os problemas específicos vivenciados pela população negra no Brasil. Nesse mesmo ano, ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida, realizada em 20 de novembro, organizada pelo movimento negro. Nessa marcha, os seus organizadores entregaram um documento de avaliação da situação da população afro-descendente brasileira.

391. Ainda em 1995, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial da População Negra (GTI – População Negra), vinculado ao Ministério da Justiça e agregando oito entidades da sociedade civil ligadas ao movimento negro e um representante dos seguintes ministérios: Justiça, Cultura, Educação e Desporto, Extraordinário dos Esportes, Planejamento e Orçamento, Relações Exteriores, Saúde e Trabalho. A rigor o GTI não foi extinto oficialmente, muito embora suas atividades tenham perdido fôlego a partir de 1999. Ainda nesse ano, o governo federal estabeleceu uma parceria com a OIT, lançando o Programa para a Implementação da Convenção 111, buscando realizar ações de combate ao racismo e ao preconceito racial no emprego e nas relações de trabalho.

392. Em 1996, foi lançado pelo Ministério da Justiça, o I Programa Nacional de Direitos Humanos, contendo tópicos específicos sobre as populações negras e indígenas. [...] (PAIXÃO, 2006, p. 152-153).

Tais lembranças são importantes para mais uma vez ajudar a compreender que a transposição para a arena pública da discussão relacionada à questão racial ocorrida no governo Fernando Henrique Cardoso, antes da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida, estava até então restrita aos movimentos negros e setores da sociedade mais envolvidos com a temática e que os anos seguintes representaram avanços

contínuos, porém, tímidos quando comparados ao novo recorte instituído no governo Luiz Inácio Lula da Silva com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, logo no primeiro ano do seu primeiro mandato, que efetivamente fixou uma mudança de paradigma no Estado brasileiro na forma de tratar a questão racial no país, como já sustentei neste trabalho.

Friso que não estou deixando de reconhecer os avanços ocorridos durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso. Antes, ao destacar que apesar de todos os aspectos aparentemente favoráveis para o enfrentamento da questão racial, ainda eram tímidas as ações governamentais, apenas tive que me quedar aos registros históricos sobre a evolução do tema e que, na minha percepção, retratam também o ambiente político do possível sobre o qual repousava seu discurso político quando no exercício da presidência.

Diversos fatos, alguns já mencionados antes, me pareceram determinantes para entender o processo dessa transposição para arena pública da questão racial no Brasil, alguns deles já antes mencionados quando do exame do governo Fernando Henrique Cardoso e do governo Luiz Inácio Lula da Silva, e que ajudaram a modificar o ambiente no Congresso Nacional.

Também auxiliam a compreender o porquê de um Projeto de Lei apresentado em 07 de junho de 2000 somente ter sido convertido na Lei nº 12.288, em 20 de julho de 2010, ou seja, mais de dez anos após a sua proposição.

393. A partir de 2000, no contexto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela ONU, que seria realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, o governo federal desencadeou diversas ações de diálogo sobre a situação das desigualdades raciais no Brasil. Em 8 de setembro desse ano foi criado o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira em Durban, formado paritariamente por representantes da sociedade civil e do governo. (PAIXÃO, 2006, p. 153).

Neste mesmo ano de 2000, o Projeto de Lei nº 3.198 foi apensado ao Projeto de Lei nº 3435, de 8 de agosto de 2000, também de autoria de Paulo Paim, sendo que visava alterar a redação do § 30 do art. 10 da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabeleceu normas para as eleições, de modo a instituir cotas para candidaturas de afrodescendentes. Da justificativa do parlamentar apresentada no Projeto de Lei podemos extrair elementos para entender mais uma ação no Poder Legislativo que tinha como objeto a ampliação da participação dos negros na esfera política.

O projeto de lei ora submetido à consideração dos nossos Pares, objetiva, juntamente com o PL nº 3.198, de 2000, também de nossa autoria ("Estatuto da Igualdade Racial") estabelecer um sistema de cotas, no seio dos partidos políticos, garantidor de percentuais mínimo e máximo de candidaturas de cidadãos afro-descendentes, a exemplo do que já ocorre com as candidaturas de cada sexo (Lei nº 9.504/97, art. 10, § 30).

Trata-se de ação afirmativa, visando a minimizar "os efeitos nocivos do preconceito sobre as populações discriminadas. No caso dos afro-descendentes, essa discriminação remonta aos inícios da nossa colonização, quando a mancha odiosa da escravidão estigmatizou os negros que para aqui foram trazidos. Aos escravos foram negados direitos mínimos, inerentes à condição humana. Para o resgate da dívida social da nação brasileira para com os descendentes desse segmento espoliado, impõe-se a adoção de políticas tendentes a restabelecer a igualdade de oportunidades entre todos os nacionais. Tratar desigualmente os desiguais é preceito de isonomia que pode ser efetivado pela adoção de ações afirmativas em favor dos que foram injustiçados no decorrer da nossa história.

O estabelecimento de cotas para a candidatura de afro-brasileiros é medida destinada a assegurar a participação política do enorme contingente de negros ao qual é negada a participação no governo do País, nos Poderes Executivo ou Legislativo, em qualquer dos seus Poderes, embora esse segmento represente, no mínimo, cinquenta por cento da nossa população. É mais um passo na direção de uma cidadania igualitária, base da verdadeira democracia.

Para corrigir essa injustiça, estamos oferecendo a presente iniciativa legislativa, para cuja implementação contamos com o apoio dos membros do Congresso Nacional. (Projeto de Lei 3.198/2000)

É possível perceber a construção de uma estratégia política operando no Poder Legislativo e trazendo ao debate entre os representantes do povo brasileiro e dos Estados, nas casas do Congresso Nacional, o tema que desafiava uma reflexão quanto à necessidade ou não de haver algum tipo de reparação aos negros em decorrência do passado escravagista e de negação de oportunidades na sociedade brasileira, até então mascarado sobre o discurso social da democracia racial.

Ainda no ano 2000:

396. Entre 31 de agosto e 7 de setembro ocorreu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. A delegação brasileira, entre representantes oficiais e de ONGs, fez-se presente com cerca de seiscentos delegados. (PAIXÃO, 2006, p. 154).

Em 12 de setembro de 2001 é instituída uma Comissão Especial destinada a apreciar e proferir parecer ao Projeto de Lei nº 3198, de 2000, que "institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências", tendo sido designado relator o Dep. Reginaldo Germano.

Marcelo Paixão (2006) destaca ainda dois pontos da evolução do tratamento público da questão racial, um relacionado ao Poder Judiciário e outro ao Poder Executivo.

398. Em 2001, o Supremo Tribunal Federal passou a considerar constitucional o princípio da Ação Afirmativa. O próprio Supremo, a partir de 2002, passou a adotar políticas nesse sentido, reservando 20% das vagas dos subcontratados por essa instância do Poder Judiciário para afro-descendentes. Nesse mesmo ano, o Ministério Público Federal, por intermédio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, criou o Grupo Temático de Trabalho sobre Discriminação Racial. No mesmo período também foi criado, por decreto presidencial o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD).

399. Em 13 de maio de 2002, foi criado, por decreto presidencial, o Programa Nacional de Ações afirmativas que, todavia, não chegou a demonstrar resultados mais concretos. Nesse mesmo ano, um convênio entre a Fundação Cultural Palmares e o Ministério das Relações Exteriores firmou uma parceria que previu a concessão de bolsas preparatórias de estudos para candidatos afro-descendentes ao Itamaraty. (PAIXÃO, 2006, p. 154-155).

O último registro na Câmara dos Deputados relacionado à tramitação do Projeto de Lei nº 3198, de 2000, foi efetivado no dia 25 de junho de 2002, no sentido de apensá-lo ao Projeto de Lei nº 6214, de 2002, de autoria do Dep. Pompeu de Matos, que visava instituir mecanismos de incentivo ao acesso de setores étnico-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos de ensino público estadual e federal de ensino superior.

No Senado Federal, Paulo Paim, eleito Senador da República nas eleições de 2002, apresenta o Projeto de Lei nº 213/2003, cuja tramitação se desenvolve a partir de 29 de maio daquele ano. O referido projeto também tinha como objetivo a instituição do Estatuto da Igualdade Racial. Da justificativa deste projeto, entre vários outros argumentos apresentados, destaquei:

A educação e o mercado de trabalho no Brasil, assim como os espaços políticos, são fundamentais para a busca da cidadania. Estudos realizados pelo IBGE mostram que os brancos recebem salários superiores aos recebidos pelos negros no desempenho das mesmas funções, e que o índice de desemprego desses também é maior. No campo da educação o analfabetismo, a repetência, a evasão escolar são consideravelmente mais acentuados para os negros. O Brasil está muito longe de ser um país onde todos sejam iguais. Os círculos fechados da elite precisam ser quebrados e por que não criar a médio prazo espaços intelectuais, econômicos e políticos menos homogêneos racialmente. (Projeto de Lei 213/2003)

A tramitação ocorrerá no período de 29 de maio de 2003 a 25 de novembro de 2005 quando o projeto será encaminhado pelo Ofício SF nº 2731 ao Primeiro-Secretário da Câmara dos Deputados para revisão, nos termos do art. 65 da Constituição Federal. Após o seu retorno da Câmara dos Deputados em 04 de novembro de 2009, é autuado no Senado Federal como

Substitutivo da Câmara dos Deputados, proveniente do Projeto de Lei do Senado nº 213/2003, seguindo sua tramitação até ser convertido na Lei 12.288, de 20 de julho de 2010.

Neste período de 2003 a 2010 a República Federativa do Brasil já vivia os anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva, período em que, como já afirmado, ocorreu uma mudança na postura do Estado brasileiro em relação à questão étnico-racial.

406. Os avanços institucionais, no que tange às políticas voltadas à promoção das condições de vida da população afro-descendente, que vêm ocorrendo desde o começo dos anos 1980, culminando na criação da Seppir em 2003, são inequívocos. Parece que caminhamos rumo a um novo consenso por parte do poder público quanto à necessidade da adoção de políticas voltadas à promoção da igualdade racial e das condições de vida dos grupos historicamente discriminados. [...] (PAIXÃO, 2006, p. 156).

Para Mônica GRIN (2010) o Estatuto da Igualdade Racial é um libelo racialista, promovendo sua crítica no sentido de deixar claro que o referido diploma legal apresenta uma acusação fundamentada de que uma raça deve reparar os prejuízos causados a outra.

“O Estatuto é, nessa perspectiva, a blindagem normativa para uma nova concepção de sociedade. A desigualdade social, como efeito da discriminação historicamente perpetrada por uma ‘raça’ em relação à outra, é, segundo o documento, o obstáculo a ser superado por ações afirmativas, reparatórias e compensatórias, que buscam elevar a ‘raça’ discriminada ao patamar de igualdade social em ‘raça’ até agora dominante. O Estatuto considera ações afirmativas os programas e medidas especiais adotados pelo Estado para corrigir as desigualdades raciais e promover a igualdade de oportunidades.” (GRIN, 2010, p. 142 e 143)

Para a autora, são visíveis as situações de discriminação nas relações pessoais e no âmbito do trabalho, o que seria possível se verificar por intermédio dos indicadores de desigualdade social no Brasil.

“Os indicadores de desigualdade social no Brasil têm revelado que os pretos e pardos, por preciosismo estatístico chamados negros, são maioria entre os segmentos mais pobres da sociedade. (...) É, pois, fato incontestável que a discriminação racial ainda vigora nas relações pessoais, nas instituições de um modo geral e no mercado de trabalho.” (GRIN, 2010, p. 142)”

PAIXÃO (2006), já destacava que uma das grandes injustiças cometidas contra negros e índios era a ausência de informações demográficas acerca das desigualdades no período de 1872 a 2000, o que somente teria sido corrigido num passado bem recente.

175. Somente em um período mais recente que os órgãos públicos passaram a realizar análises sobre os indicadores das desigualdades raciais. Ao revelarem o tamanho do abismo que separa as condições de vida dos grupos raciais e étnicos do Brasil, a gravidade dos resultados dessas pesquisas sugerem que, ao longo do século

XX, houve a intenção do Estado brasileiro em ocultar essa realidade dos próprios negros, contribuindo para inviabilizar suas formas de organização coletiva e para legitimar o descaso do poder público com o destino desse contingente da população. (PAIXÃO, 2006, p. 78-79).

Por entender que não é foco do presente trabalho discutir a pertinência do Estatuto da Igualdade Racial, especialmente no recorte de ser ou não um libelo racista como afirma Grin, esclareço, enfatizando este ponto, que o objetivo é apenas de destacar alguns conceitos sobre o tema que foram fixados na referida lei e também aqueles dispositivos relacionados à questão educacional. O fato é que a lei existe, ainda que pendente de regulamentação, e deve ser percebida na perspectiva da produção legislativa no cenário brasileiro, ou seja, de um Estado Democrático de Direito.

Neste contexto, destaco as seguintes disposições preliminares contidas no Estatuto:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas

atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

No título II, ao tratar dos direitos fundamentais, o Estatuto da Igualdade Racial apresenta em relação à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, diversos dispositivos que merecem especial atenção por parte dos profissionais da educação. A Seção I trata das disposições gerais:

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e

condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9o, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira.

A Seção II versa sobre as disposições diretamente relacionadas à educação. No art. 11, observamos que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No § 1º do art. 11, o legislador estabeleceu que os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. No parágrafo seguinte, fixou que o órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo. Por fim, no § 3º, estabeleceu que nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

No art. 12, observa-se a preocupação do legislador em assegurar a possibilidade da criação de incentivos, ao fixar que os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra. Em seguida, avança em outras disposições de estímulo e incentivo. Vejamos:

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

A Seção III trata da cultura e logo no art. 17 estabelece que o poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Vejam os que o art. 18, ao tratar da preservação dos usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado, oriundos das comunidades dos quilombos, expressou a grande preocupação de preservar para as gerações futuras registros significativos ainda remanescentes.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5o do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público.

Note-se que o art. 19 assegura que o poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de

ensino públicas e privadas. Tal conteúdo, se bem aproveitado pelos professores de artes, literatura e história é um manancial expressivo para produções artísticas e culturais de integração de toda a comunidade escolar – permitindo eventos em que ao mesmo sejam desenvolvidos os conteúdos programáticos desejáveis, seja também resgatada a importância da cultura negra na história brasileira e disseminadas mensagens contra o racismo e a intolerância.

Ainda neste contexto cultural, o art. 20 fixa que o poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Neste contexto, a capoeira, habitualmente trabalhada como atividade extracurricular nas instituições de ensino, especialmente naquelas da rede privada, ganha importância e possibilidade de aproveitamento nas festas e atividades em que seja desejado dar maior relevo à cultura.

A Seção IV trata do esporte e do lazer e logo nos art. 21, observamos que ao poder público foi determinado o fomento ao pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais. Neste contexto, no art. 22 a capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal. O § 1º estabeleceu que a atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional. Já o § 2º assegurou que é facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

Oportunamente, articularei com as respostas obtidas na pesquisa de campo, parte das disposições legais mencionadas na Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial). Farei isto ao apresentar os resultados da pesquisa de campo, notadamente direcionada ao teor da Lei 10.639/2003 e discutir a percepção dos sujeitos envolvidos, alunos e profissionais da educação, em relação ao tema das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

4. A educação escolar e suas contribuições para a redução da pobreza e das desigualdades

Sonia ROCHA (2006, p. 9) afirma, em sua obra *Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?*, que a pobreza é um fenômeno complexo. Ao destacar dez pontos de consenso sobre a questão da pobreza no Brasil, destacou que a importância da educação:

É amplamente reconhecido que, a longo prazo, a redução da pobreza absoluta¹⁰ e da desigualdade de renda no Brasil passa, necessariamente, por mudanças estruturais no sistema educacional que garantam o acesso à escola e à educação de boa qualidade para os mais pobres. Estudos evidenciam que desigualdades de rendimentos no mercado de trabalho não são criadas devido a mecanismos próprios desse mercado, tais como segmentação e discriminação, mas, principalmente, devido a diferenças educacionais entre os indivíduos (Amadeo ET alii, 1994). Nesse sentido, a desigualdade de renda que resulta na persistência da pobreza absoluta reflete desigualdades de escolaridade, em boa parte transmitidas dos pais para os filhos. (ROCHA, 2006, p. 184).

Neste contexto, ao inserir o recorte da pobreza neste trabalho, o faço como meio de retomar o discurso de Fernando Henrique Cardoso ao situar que o caminho para a solução das desigualdades raciais passava pelo enfrentamento das desigualdades sociais. O presidente sustentava que era preciso dar oportunidades mais igualitárias para os mais pobres, e também reconhecia que entre os mais pobres estava expressiva parcela da população negra brasileira. Nesta linha de raciocínio, enfrentar a questão da pobreza seria uma das formas que viabilizaria, no plano geral, a redução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades raciais.

É preciso ter cuidado para nesta linha de construção não cair na armadilha proposta pelos que sempre negaram a existência de racismo no Brasil sob o argumento que os negros não eram tratados desigualmente por conta de sua cor de pele e outras características fenotípicas, mas sim porque eram pobres.

A desconstrução dessa lógica no Estado brasileiro foi gradativa, conforme percebemos no exame do contexto histórico e político na história recente do país, notadamente na tramitação dos projetos de lei mencionados.

Ainda assim, refletir sobre a questão da relação existente entre a pobreza e a possibilidade da modificação desse quadro social por intermédio de ações concretas no campo educacional é um desafio que merece, ainda que de forma breve, ser vencido neste trabalho, de modo a verificar a possível validade dessa linha de discurso.

230. Os indicadores de pobreza e de indigência são muito mais elevados entre os negros do que entre os brancos. Segundo o Ipea, em 2001, 34% dos brasileiros foram considerados pobres, isto é, vivem abaixo da linha da pobreza. Nesse mesmo ano, verificou-se que 47% da população total de negros era pobre. Do total de brancos, a proporção de pobres era de 22%. Ou seja, cerca de metade dos negros

¹⁰ Embora não seja objetivo do presente trabalho trabalhar os conceitos relacionados à pobreza, torna-se necessário esclarecer que Sonia Rocha, na obra citada, sustenta que pobreza absoluta está estreitamente vinculada às questões de sobrevivência física; portanto, ao não-atendimento das necessidades vinculadas ao mínimo vital.

vivia abaixo da linha da pobreza. Quanto à proporção de negros entre os pobres os dados produzidos pelo Ipea apontaram que em 2001 61% dos pobres eram negros (PAIXÃO, 2006, p. 97-98).

Mas o que é pobreza absoluta? Como podemos pensar na educação como ferramenta de combate à pobreza?

São perguntas que instigam a reflexão!

Sonia Rocha, na obra citada, sustenta que a pobreza absoluta está estreitamente vinculada às questões de sobrevivência física; portanto, ao não atendimento das necessidades vinculadas ao mínimo vital.

Pensar em combater a pobreza absoluta passa garantir o mínimo vital, ou seja, o mínimo que o homem necessita para ter uma vida digna. Indico que somente assim podemos pensar em exercício pleno da cidadania.

Pensar no papel dos profissionais da educação, da família, dos pais, enfim, daqueles que podem tomar a educação como forma de transformação social se presta tanto para enfrentar a questão da pobreza quanto à questão étnico-racial.

A importância de quais são os conteúdos e como são ensinados, especialmente no que tange a temática da história e da cultura afrobrasileira, revelam um possível meio de enfrentamento da problemática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, relacionando-se com o trazido por DaMatta (1984, p. 14), que sustenta que “é o conhecimento do homem pelo homem e da sociedade humana em suas várias formas de relacionamento interno e externo que constitui a ‘grande transformação’ e a ‘grande esperança’ deste final de milênio”.

Penso que não reconhecer as dificuldades aos negros desde a abolição da escravatura significa – na perspectiva da negação do racismo – atribuir responsabilidade exclusiva aos negros por estarem majoritariamente no contingente de pobres do Brasil. Isto também explica, nos remetendo ao discurso de Luiz Inácio Lula da Silva, quando da criação da Seppir, que, se imaginando um contexto de pobreza, possivelmente o mais pobre será uma pessoa negra.

Enquanto o presidente Lula afirmava que “Negra, até outro dia, o máximo a que chegava era ser chefe de cozinha” (SILVA, L.I.L., 2003, p. 5), nosso poeta Carlos Drummond de Andrade, outrora escrevia:

A negra para tudo
a negra para todos
a negra para capinar plantar
regar
colher carregar empilhar no paiol
ensacar

lavar passar remendar costurar cozinhar
 rachar lenha
 limpar a bunda dos nhozinhos
 trepar.

A negra para tudo
 nada que não seja tudo tudo tudo
 até o minuto de
 (único trabalho para seu proveito exclusivo)
 morrer. (ANDRADE, 1973).

4.1. Pensando a educação escolar para além da alfabetização funcional

Quero destacar a importância do reconhecimento ao direito à educação. E, no sentido estrito de saber ler e escrever, o direito à alfabetização. Mas alfabetizar não pode ser apenas ensinar a ler e a escrever o nome.

Chamo a atenção para o fato que, segundo estimativa do Ministério da Educação, o total de analfabetos no país chegava a 20 milhões em 2003. Notícia publicada no Jornal O Globo, de 15 de junho daquele ano, revelava que o estudo concluído pelos economistas Ricardo Paes de Barros, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), e Mirela de Carvalho e Samuel Franco, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets), estimava que a erradicação do analfabetismo adicionaria R\$ 3 bilhões à renda nacional todos os anos.

Segundo os pesquisadores, pessoas com características idênticas que sabem ler e escrever ganham de 25% (se aprenderam quando adultos) a 35% (na infância) a mais que os analfabetos.

Ainda considerando os dados analisados pelo Ipea e pelo Iets, com base nas informações do IBGE (Censos Demográficos de 1940 a 2000 e Pnad¹¹-2001), eram quase 11 milhões de analfabetos no país. O estudo realizado pelos órgãos citados foi apresentado ao então Ministro da Educação Cristovam Buarque que, com a meta audaciosa de por fim ao problema nos 4 (quatro) anos subsequentes, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. A conclusão apontada era que o fim do analfabetismo teria impactos na saúde, na educação das crianças e na inserção do mercado de trabalho.

No Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010, organizado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), vinculado ao Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

¹¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

(IE-UFRJ), com base nos dados da Pnad-2008, 10% da população brasileira com mais de 15 anos de idade era analfabeta (PAIXÃO et al, 2010, p. 207).

[...] Este indicador, comparativamente ao ano de 1988, correspondeu a um considerável avanço, tendo em vista que, naquele ano, a taxa de analfabetismo era de 18,9%. Naquele intervalo de tempo de vinte anos, entre os homens, a taxa de analfabetismo declinou de 18,2%, em 1988, para 10,2%, em 2008. Já entre as mulheres, a taxa de analfabetismo passou de 19,6% para 9,8%.

No contingente branco, entre 1988 e 2008, a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de idade passou de 12,1% para 6,2%. No mesmo intervalo de tempo, o percentual de pretos & pardos analfabetos declinou de 28,6% para 13,6%. Assim, as taxas de analfabetismo da população de ambos os grupos de cor ou raça apresentaram uma redução expressiva neste intervalo, declinando a um ritmo mais acelerado entre os pretos & pardos (14,9 pontos percentuais) em comparação aos brancos (5,9 pontos percentuais). Todavia, é importante frisar que a taxa de analfabetismo dos pretos & pardos, em 2008, ainda era superior ao mesmo indicador entre os brancos de vinte anos antes.

Observando-se a evolução temporal das diferenças entre as taxas de analfabetismo dos dois grupos de cor ou raça, percebe-se que, entre 1988 e 1998, as desigualdades entre brancos e pretos & pardos aumentaram. Assim, tomando por base a população com 15 anos de idade ou mais, as diferenças proporcionais nas taxas de analfabetismo entre pretos & pardos e brancos passaram de 135,5% para 146,6%. Já entre 1998 e 2008, as diferenças entre os grupos de cor ou raça obedeceram a um movimento declinante. Assim, em 2008, a taxa de analfabetismo da população preta & parda maior de 15 anos era, proporcionalmente, 118,4% superior à dos brancos. (PAIXÃO et al, 2010, p. 207).

Reduzir o analfabetismo é o primeiro passo para inserir o sujeito noutra contexto de dignidade humana. Observo que o direito à alfabetização, enquanto parte do direito à educação, proporciona mais do que condições de acesso ao saber “ler e escrever”, mas a própria integração do ser humano ao meio em que vive numa outra dimensão de independência e integração na sociedade.

Penso que não é apenas com o desenho do nome o seu reconhecimento que a tarefa de alfabetizar pode ser dada como satisfeita. Erradicar o analfabetismo não pode ser apenas uma motivação para o alcance de índices estatísticos. A tarefa precisa ser desenvolvida com a perspectiva da dignidade da pessoa humana, enquanto um dos fundamentos da República Federativa do Brasil.

Ingo Sarlet nos diz que a dignidade da pessoa humana é:

“qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que asseguram a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como que venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável,

além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos” (SARLET *apud* FACHIN; RUZYC, 2011, p. 307)

No caso dos adultos analfabetos, especificamente, o desafio de alfabetizar é muito maior. É preciso associar o processo de “ler e escrever” aos objetivos fundamentais da República¹². O bem comum, desejado coletivamente, pode e deve ser trabalhado na mesma marcha de ensinamento das letras. A construção de uma “sociedade livre, justa e solidária”, como pretendido na Constituição Federal, deve ser um exercício diário de todos nós.

Ao alfabetizar uma criança ou um adulto, o professor pode e deve estar sintonizado com o projeto de construção do referido modelo de sociedade. Também pode e deve estar trabalhando para “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, para “combater a pobreza”, dentre outros exemplos. Acredito que ao adotar tais práticas estará proporcionando a exata dimensão da alfabetização dentro da educação voltada ao exercício da cidadania.

Pode parecer utopia, para alguns, falar numa alfabetização agregada ao contexto da construção de um outro modelo de sociedade, onde se pretenda a “erradicação da pobreza e da marginalização”, bem como a “redução das desigualdades sociais e regionais”, dentre outros objetivos fundamentais já citados.

Mas para quem pensa que a alfabetização pode ser vista fora do contexto de uma educação voltada para a construção de outro modelo de sociedade e para o exercício da cidadania, resta fazer um convite para caminhar nos corredores dos fóruns e perceber a marcha daqueles que buscam os seus direitos.

Talvez, assim, também vendo a angústia dos que não sabem escrever os seus nomes e a felicidade daqueles que desenham calmamente as letras no momento de assinar um documento, percebiam que é preciso algo mais do que apenas saber ler e escrever o nome. E é com tal dimensão social que o direito à alfabetização deve ser respeitado e desenvolvido, como parte do direito à educação, onde efetivamente se viabilize a inclusão das pessoas na sociedade.

Minimizar as distâncias existentes entre o formal e o real, de modo que alfabetizar não seja apenas motivação de índices em estatísticas - onde muitas pessoas que mal sabem desenhar seus nomes sejam consideradas formalmente alfabetizadas - é o grande desafio

¹² Vide na Constituição Federal de 1988 o art. 1º e o art. 3º.

implícito no respeito ao direito à alfabetização, como parte integrante do direito à educação de cada ser humano.

Mas como está organizada a educação brasileira?

Fixada como Direito Social¹³, a educação foi tratada no art. 205 da Constituição Federal de 1988. Vejamos:

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifou-se)

Na perspectiva de pensar a educação como meio de se combater a pobreza, provoco o leitor ao exercício de responder as seguintes indagações:

O que é educar para o pleno desenvolvimento da pessoa?

O que é cidadania e como se prepara a pessoa para o seu exercício?

O que é trabalho e como se qualifica a pessoa para tal atividade?

É claro que a resposta será diferente para cada um de nós. Podemos pensar de forma diversa e eleger prioridades de acordo com nosso livre arbítrio. Porém, é irrefutável que o tema educação é importante na vida de cada um de nós.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional¹⁴, define em seu art. 1º que a *educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

Gosto sempre de mencionar que RONCA (2004, p. 19), ao refletir sobre o processo educacional, sustenta *que a criança já nasce com um sócio. O seu sócio é o mundo!*

E o mundo dos pobres por certo é diferente do mundo dos ricos.

Será que existe real interesse em modificar a distância existente entre esses dois mundos?

¹³ SILVA, José Afonso da. Em seu *Curso de Direito Constitucional Positivo*, São Paulo: Malheiros, 2001, p. 289: Assim, podemos dizer que os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito da igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo de liberdade.

¹⁴ A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é conhecida como LDB.

Segundo a Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro será organizado pelos três entes federativos em colaboração (art. 211). À União compete organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Observa-se uma preocupação do Estado com a questão da educação no Brasil e a tentativa, pelo menos no plano da Lei Maior, de viabilizar o seu acesso a todos os brasileiros. Porém, é fato notório que a realidade ainda não reflete o ideal constitucional, especialmente em decorrência da deficiência do sistema público de educação.

Ainda que nos últimos tempos seja possível afirmar que aumentou significativamente o número de crianças e adolescentes matriculados nas escolas, as condições de ensino ainda são precárias¹⁵, o que inviabiliza o cumprimento das funções da educação no desenvolvimento da cidadania.

4.2. A ampliação da educação básica obrigatória e seus possíveis reflexos na redução da pobreza e das desigualdades

Significativa mudança ocorreu na Constituição Brasileira com o advento da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Observada a redação original da Carta Política de 1988 e da LDB de 1996, o **ensino fundamental**, com duração mínima de 8 (oito) anos, era obrigatório e gratuito na escola pública. Posteriormente, com a redação dada pela Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, fixou-se que o ensino fundamental, com duração mínima de 8 (oito) anos, seria obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos 6 (seis) anos de idade. No ano seguinte, com o advento da Lei

¹⁵ Em 2009, segundo notícia do MEC: Não só alunos precisam da sala de aula para aprender. Durante a primeira etapa do Colóquio de Tecnologias na Educação sobre a Formação de Professores, na Universidade de Brasília, os palestrantes colocaram a formação precária de quem segura o giz como um dos principais desafios do século XXI. A expansão dos núcleos para formação de docentes a distância, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), é um dos pontos que mais preocupam os pedagogos. Para eles, não há um plano pedagógico adequado para o sistema, que acaba contribuindo para a proliferação de maus professores. Disponível em: <<http://mundoacademico.unb.br/conteudos/?cod=1253448114170274111214170418>> Acesso em: 14 de janeiro de 2010.

11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental foi ampliado para 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

Com o advento da referida Emenda Constitucional nº 59 a responsabilidade do Estado foi ampliada, sendo assegurada, com a nova redação do inciso I do art. 208 da Constituição Federal, *a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.*

Observa-se que ocorreu importante ampliação relacionada à educação escolar, cujo início obrigatório passa a ocorrer na educação infantil, passará por todo ensino fundamental e será concluída no ensino médio.

Quadro 1: Educação Básica Obrigatória

	Segmento	Idade
Educação Básica Obrigatória	<i>Pré-escola (Educação Infantil)</i>	4
	<i>Pré-escola (Educação Infantil)</i>	5
	<i>1º ano do Ensino Fundamental</i>	6
	<i>2º ano do Ensino Fundamental</i>	7
	<i>3º ano do Ensino Fundamental</i>	8
	<i>4º ano do Ensino Fundamental</i>	9
	<i>5º ano do Ensino Fundamental</i>	10
	<i>6º ano do Ensino Fundamental</i>	11
	<i>7º ano do Ensino Fundamental</i>	12
	<i>8º ano do Ensino Fundamental</i>	13
	<i>9º ano do Ensino Fundamental</i>	14
	<i>1ª série do Ensino Médio</i>	15
	<i>2ª série do Ensino Médio</i>	16
	<i>3ª série do Ensino Médio</i>	17

Vale citar aqui as afirmações de Sonia Rocha sobre a relação entre pobreza e escolarização:

Estudos que relacionam anos de estudo ao nível de rendimento dão subsídios indiretos sobre a relação entre pobreza e baixa escolaridade no Brasil. Verificou-se, por exemplo, que cada ano adicional de escolaridade resulta em aumento da renda variando entre 10 e 19%, dependendo do nível de escolaridade alcançado. Esse efeito sobre a renda é bem mais acentuado no Brasil do que em outros países, onde se verifica um aumento médio de 10% para cada ano a mais de escolaridade.

O consenso de que a redução da pobreza e da desigualdade passa necessariamente pela democratização do ensino de qualidade, capaz de instrumentalizar os jovens para o mercado de trabalho, justifica a ênfase na melhoria do nível de escolaridade como objetivo prioritário de política pública. (ROCHA, 2006, p. 185).

Como se percebe, será possível investigar no futuro se a modificação introduzida na Constituição Federal, ampliando a oferta da educação básica obrigatória terá proporcionado especialmente aos que nestes tempos da pesquisa estão na linha da pobreza, real melhoria em sua qualidade de vida. Contudo, impõe-se destacar que a modificação não é imediata. A Emenda Constitucional fixou que a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade deverá ser implementada progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

4.3. A ampliação dos recursos destinados à educação e de políticas de apoio ao educando

Outro ponto importante relaciona-se ao avanço dos recursos destinados à educação e de políticas de apoio ao educando. Na redação original da Carta Constitucional de 1988, era assegurado o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Com o advento da Emenda Constitucional nº 59 a responsabilidade do Estado foi ampliada, com a nova redação do inciso VI do art. 208 da Constituição Federal, foi assegurado o *atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.*

A Priorização da distribuição dos recursos públicos para o atendimento das necessidades do ensino obrigatório também foi outra modificação importante. Observada a redação original da Constituição de 1988, havia a determinação que a distribuição dos recursos públicos asseguraria prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação. Com o advento da Emenda Constitucional nº 59 a responsabilidade do Estado foi modificada, sendo assegurada, com a

nova redação do § 3º do art. 212 da Constituição Federal, que *a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.*

Neste ponto, observa-se o reconhecimento estatal da importância de todas as fases da educação obrigatória, sendo relevante destacar tanto o reconhecimento da importância da educação infantil na formação do indivíduo quanto do ensino médio. É neste sentido que deve ser interpretada a inserção da referência da universalização da educação em todas as etapas da educação básica, com garantia de qualidade e equidade no que se refere, na minha interpretação, a própria distribuição dos recursos.

A fixação da garantia da plena utilização dos recursos destinados ao ensino a partir de 2011 e parcial utilização em 2010, também foi objeto de alteração. Vejamos: na redação original da Carta Política de 1988, em seu art. 212, fixava-se que a União deveria aplicar, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Contudo, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou-se, por intermédio de sucessivas emendas constitucionais, mecanismo de redução do fator de cálculo, desvinculando-se de órgão, fundo ou despesa percentual com destinação já determinada na Lei Maior. Pela redação dada pela Emenda Constitucional nº 56, de 2007, o art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias fixou: *é desvinculado de órgão, fundo ou despesa, até 31 de dezembro de 2011, 20% (vinte por cento) da arrecadação da União de impostos, contribuições sociais e de intervenção no domínio econômico, já instituídos ou que vierem a ser criados até a referida data, seus adicionais e respectivos acréscimos legais.*

Com a aplicação do referido dispositivo, ocorreria uma redução nos percentuais previstos no art. 212, reduzindo, assim, a diminuição do montante a ser utilizado em favor do ensino.

Porém, com a inserção do § 3º no art. 76 do ADCT, criou-se um mecanismo de exclusão dos recursos destinados ao ensino da exceção criada. Assim, para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no caput do art. 76 do ADCT será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011.

4.4. Para não concluir

Sempre digo que seria salutar uma reflexão por parte dos dirigentes das escolas públicas e particulares no sentido do que é possível ser modificado na prática das relações existentes na escola, como forma de contribuição social.

Consideramos que a escola tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o *locus* privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que contrapõem a nossa realidade cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social. (ORÍ, 1997, p. 151).

A educação escolar deve ser um processo de formação individual e social do educando que lhe proporcione condições de participação social com base em experiências anteriores, mas com o desenvolvimento de sua análise e avaliação crítica, ou seja, não como mero repetidor de experiências e vivências do passado. Bárbara Freitag anota que:

O ato educacional consiste, pois, em dar a esse indivíduo os subsídios necessários para que essa reorganização de experiências vividas se dê em linhas mais ou menos ordenadas e sistematizadas. Ora, para que isso se efetive, o meio em que se dá o processo educacional tem que ser organizado e reestruturado para que haja uma seqüência adequada de experiências que possam ser avaliadas e alargadas de forma mais ou menos sistemática. (FREITAG, 1980, p. 18).

É nesse novo cenário que vejo o relevo da educação na construção da cidadania.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2003, p. 45).

O novo cenário educacional apresentado a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, com a ampliação da vida escolar obrigatória oferecida pelo Estado, antes limitada ao ensino fundamental e agora desde a pré-escola até o ensino fundamental é um importante passo que demonstra uma modificação de postura no que se refere à educação pública e autoriza sonhar com possíveis reduções da de pobreza e de desigualdades sociais.

Porém, penso que este é um desafio para todos nós que está efetivamente vinculado ao nosso exercício de cidadania, de transformação social.

5. De volta ao ponto de partida: a Lei 10.639/2003

Voltar ao ponto de partida importa em novamente focar a atenção ao conteúdo da Lei 10.639/2003. Se no decorrer do capítulo tivemos a oportunidade de acompanhar o processo legislativo da referida lei e perceber as significativas mudanças no cenário político-social brasileiro, neste momento temos que lançar um olhar mais pragmático em relação ao cenário que deve ser percebido no momento da pesquisa, do qual destaco os seguintes pontos:

- A coleta de dados relacionada à pesquisa apresentada neste trabalho é realizada no mês de julho de 2012, portanto, mais de nove anos após o início da vigência da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.
- A Lei 10.639/2003, embora seja resultante de uma política focalizada na questão racial, deve ser interpretada no contexto da Lei 9.394/1996, ou seja, da lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e articulada também com outros diplomas legais, tais como o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990. Tal conjunto infraconstitucional deve também ser entendido no contexto constitucional brasileiro, significando que as práticas e ações educacionais também devem guardar respeito à vigente Constituição da República Federativa do Brasil.

A despeito das possíveis opiniões e percepções individuais acerca da existência ou não de racismo no Brasil, o fato é que existe um conjunto normativo que já reconheceu a dívida existente com a população negra brasileira.

Neste contexto, destaco a minha convergência com o pensamento do meu orientador neste trabalho, tanto quando afirma, em nossos diálogos, que “negar a discriminação racial e as desigualdades entre brancos e negros que advém também destas, significa colocar sobre os ombros da própria população negra, as culpas por seus déficits de desempenho social”, quanto quando observa que o reconhecimento real dessas referidas desigualdades somente será efetivo quando “o Estado promover a adoção de políticas educacionais amplas e de práticas pedagógicas capazes de gerar a valorização da diversidade com vistas à superação da desigualdade racial que se mantém de forma resistente na educação nacional”.

Exsurge, nesta construção de pensamento, o sentido da busca de possíveis contribuições que auxiliem aos profissionais da educação a compreenderem a importância de

resignificarem seu papel diante das obrigações que, se por um lado lhe são impostas pelo conjunto normativo vigente no país, por outro lado também decorrem da opção feita por tais profissionais ao escolherem trabalhar com a educação escolar e, conseqüentemente, devem ter a percepção da responsabilidade social que têm na seara educacional, a despeito de suas opiniões pessoais sobre o tema das relações étnico-raciais.

Para trilhar esse caminho e tentar apresentar possíveis contribuições aos profissionais da educação e aos interessados nessa temática é preciso, ainda nesta etapa, destacar que “a Lei nº 10.639 foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, que versam sobre as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (PAIXÃO, 2008) e examinar as alternativas e mecanismos institucionais pensados pelo Conselho Nacional de Educação para o aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade também nas questões étnico-raciais.

5.1. O Conselho Nacional de Educação e a regulamentação da Lei 10.639/2003¹⁶

O Conselho Nacional de Educação – CNE – foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, que alterou a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional.

O TÍTULO IV da Lei 4.024/1961 trata da Administração do Ensino, sendo certo que os artigos 6º, 7º, 8º e 9º não foram revogados pela Lei 9.394, diploma legal que desde que entrou em vigor, no dia 20 de dezembro de 1996, fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995)

¹⁶ Quero esclarecer ao leitor que intencionalmente optei, nesta etapa do trabalho, por inserir algumas citações mais longas, de modo a fazê-lo ter contato com o texto tal qual foi produzido, especialmente no que se refere ao Parecer CNE/CP nº 3/2004. Ressalvo que fiz alguns destaques e cortes, porém a opção foi uma apresentação mais descritiva sem qualquer pretensão, neste momento, de avançar analiticamente, de modo que o leitor faça o seu juízo de valor sobre os textos citados. Busquei fazer minhas observações nos capítulos subsequentes, por ocasião da associação e destaque dos pontos que entendi relevantes, no contexto dos dados coletados na pesquisa de campo. A reprodução na íntegra da RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 teve o mesmo objetivo de fazer o leitor ter contato, no próprio corpo deste trabalho e não como um documento anexo, com o teor normativo, de modo a dar seqüência ao contexto descritivo acerca da matéria.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:(Incluído pela Lei nº 9.131, de 1995)

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
- b) manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)

A missão do Conselho Nacional da Educação é revelada logo no art. 7º da referida lei, estando assim destacada no Portal do Ministério da Educação:

Missão: “CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.” (CNE)¹⁷

As atribuições estão expressas no §1º do art. 7º do citado diploma legal e também foram destacadas pelo Conselho em sua página na rede mundial de computadores:

As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno.

¹⁷ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14302%3Acne-missao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754 Acesso em 2 de novembro de 2012.

Do Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação, destaque do Capítulo VII, que trata na Seção I do funcionamento do Conselho Pleno e das Câmaras, dispositivos úteis para dimensionar em que contexto o órgão atuou na regulamentação da Lei nº 10.639, o que foi feito, como já foi dito, por intermédio do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 18 – O Colegiado, por seu Conselho Pleno e por suas Câmaras, manifesta-se por um dos seguintes instrumentos:

I - Indicação – ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE;

II - Parecer – ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência;

III - Resolução – ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras.

§ 1º - Aprovada uma indicação, independentemente do mérito da proposição, será designada comissão para estudo da matéria e conseqüente parecer.

§ 2º - As deliberações finais do Conselho Pleno e das Câmaras dependem de homologação do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º - O Ministro de Estado da Educação poderá devolver, para reexame, deliberação que deva ser por ele homologada.

Por intermédio do Parecer CNE/CP nº 3/2004, decorrente do processo nº 23001.000215/2002-96, o Conselho Pleno se pronunciou sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O parecer contou com a participação dos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Em sessão presidida pelo conselheiro José Carlos Almeida da Silva no dia 10 de março de 2004, por unanimidade, o Conselho Pleno aprovou o voto da relatora. O parecer foi homologado por despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004, Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 é estruturado em três partes, sendo a primeira destinada ao relatório, por intermédio do qual são fixados, entre outros pontos relevantes os destinatários do trabalho e os princípios que devem nortear o enfrentamento do tema no ambiente escolar. A segunda parte envolve o voto da comissão e a terceira parte a decisão do Conselho Pleno.

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096¹⁸, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Observe-se que do conjunto de referências legais citadas na parte inicial é possível observar a produção legislativa até então produzida por outros entes federativos, os Estados e os Municípios. Mas ao mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, aponta aos profissionais da educação como é importante contextualizar a questão racial a partir da premissa da condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento e que nenhuma delas será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, sendo o sujeito infrator punido na forma da lei por qualquer atentado, ação ou omissão aos seus direitos fundamentais. E frise-se que, na interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente, também serão considerados os fins sociais a que o referido diploma legal se dirige e as exigências do bem comum.

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

¹⁸ Trata-se de erro material, uma vez que o número correto da lei é 8.069/90.

qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Como visto, impõe-se destacar os destinatários do Parecer, ou seja, a quem ele é especialmente dirigido: aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Além destes, também é dirigido às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros.

E por que é importante tal destaque?

Porque tais sujeitos não podem ser, como visto na articulação com o Estatuto da Criança e do Adolescente, negligentes em suas responsabilidades no que se refere às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afrobrasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em seguida, ao discorrer sobre questões introdutórias, o Parecer é contextualizado como uma política social focalizada nos negros, de modo a estimular seu reconhecimento ao sentido de pertença à cultura nacional, seja expressando visões de mundo próprias, manifestando com autonomia, individual ou coletiva, seus pensamentos, direito que lhe é assegurado pelo conjunto normativo vigente no país.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os

negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Neste ponto em que o Parecer começará a tratar das políticas, quero reiterar a importância dos profissionais entenderem a mudança ocorrida no Brasil e a importância de resignificarem seu papel diante das obrigações dela decorrentes.

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

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

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

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

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

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Percebe-se que o Parecer conclama seus destinatários a adoção de postura pró-ativa, mais do que apenas reconhecerem que são todos, ou melhor, que somos todos responsáveis pela reconstrução dessa realidade social já reconhecida no conjunto normativo do Estado brasileiro, no Movimento Negro, na doutrina, em decisões judiciais, mas que para muitos ainda permanece opcionalmente ignorada de modo que não seja necessário sair da zona de conforto e mudar os meios de enfrentamento da questão étnico-racial no dia a dia das escolas.

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

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

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

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

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

respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Destaco aqui a responsabilidade dos Sistemas de ensino nas três esferas do poder, no contexto da descentralização administrativa brasileira: federal, estadual e municipal, de modo a desenvolverem políticas públicas em resposta às demandas dos afrobrasileiros.

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

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV). (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

No que se refere à educação das relações étnico-raciais o parecer assim se posiciona demonstrando que o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende de uma estrutura para o seu desenvolvimento, o que envolve condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem.

Além do mencionado, também destaca que todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Este contexto, depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que, como exposto no documento, se designa como relações étnico-raciais. Em seguida, também afirma que a referida educação étnico-racial depende de trabalho conjunto, de articulação entre

processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

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

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

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Mas como reeducar as relações étnico-raciais no Brasil? Tal pergunta deve passar pela cabeça de vários profissionais envolvidos com a educação escolar, muitos deles, com o pensamento consolidado no sentido da inexistência de racismo no Brasil. Para responder tal questão o parecer explica que para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. Neste sentido, é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade nós queremos construir daqui para frente, ou seja, significando a adoção de uma postura pró-ativa de transformação da sociedade.

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

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, combater o racismo, trabalhar pela redução das desigualdades, entre outros tantos pontos relevantes, as escolas e os profissionais terão que enfrentar desafios de revisão de suas posturas pessoais, profissionais, de projetos escolares já consolidados, enfim, será necessário sair da zona de conforto, investir e ter um trabalho de planejamento, assunto que também abordarei no capítulo IV, ao tratar do tema no contexto do projeto político pedagógico.

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

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

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar. Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas. [...]

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Como dito, neste ponto, ao tratar da educação das relações étnico-raciais, o parecer revela a cobrança de uma postura no posicionamento das escolas, destacando que é tarefa de todo e qualquer educador lutar pela superação do racismo e das desigualdades raciais,

independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política, advertindo que a prática do racismo é crime inafiançável.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

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

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

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Neste ponto, o parecer encerra o conjunto de orientações que justificaram e fundamentaram as determinações de caráter normativo que passa, em seguida, a desenvolver.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...]

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 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 forma próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, 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. [...] (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Em seguida, o parecer traz os princípios que devem nortear a aplicação da Lei 10.639/2003. Neste ponto, é vital uma conceituação mais precisa, em termos jurídicos, do que sejam regras e princípios. Sabemos, inicialmente, que ambos são categorias de normas jurídicas, inseridas em nosso ordenamento jurídico. Mas como diferenciá-las?

O renomado constitucionalista português J. J. Gomes CANOTILHO, trazendo uma definição técnica, assim diferencia regras e princípios:

(1) – Os princípios são normas jurídicas impositivas de uma *otimização*, compatíveis com vários graus de concretização, consoante os condicionalismos fáticos e jurídicos; as *regras* são normas que prescrevem imperativamente uma exigência (impõem, permitem ou proíbem) que é ou não é cumprida (...); a convivência dos princípios é conflitual (ZAGREBELSKY); a convivência de regras é antinômica. Os princípios coexistem, as regras antinômicas excluem-se;

(2) – consequentemente, os princípios, ao constituírem *exigências de otimização*, permitem o balanceamento de valores e interesses (não obedecem, como as regras, à «lógica do tudo ou nada»), consoante o seu *peso* e a ponderação de outros princípios eventualmente conflituantes; as regras não deixam espaços para qualquer outra solução, pois se uma regra *vale* (tem validade) deve cumprir-se na exacta medida das suas prescrições, nem mais menos. (CANOTILHO, 1993, p. 167-168)

Em resumo, *regras* determinam condutas de maneira específica, não abrindo espaço para ponderação: uma regra é ou não aplicável, excluindo-se as que com ela entrem em conflito. Os *princípios* por sua vez, são orientadores de uma conduta, devendo ser considerados anteriormente, acompanhando toda sua execução, passíveis de sucessíveis graus de aplicação e a ponderações. Os princípios, ao contrário do que se possa pensar, não são meras orientações, mas *regras jurídicas de observância obrigatória*, cuja diferenciação esta no *modo em que são aplicados*. No caso aqui trazido, a Lei 10.639/2003, ao instituir como parte do currículo disposto na LDB a Educação das Relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, *determina uma conduta a ser seguida*. Os princípios que constam o parecer do CNE devem servir como norteadores da aplicação da regra, *como meios e orientações de como aplicar aquela regra*. Vejamos cada princípio constante do parecer:

O Princípio da Consciência Política e Histórica da Diversidade:

[...] deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do

branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afrobrasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Em seguida, temos o Princípio do Fortalecimento de Identidades e de Direitos.

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Por fim, temos o Princípio das Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações.

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnicoracial. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

O parecer, enumerando os princípios e explicando os diferentes desdobramentos destes, faz muito mais do que apenas determinar orientações de conduta: ele propõe toda uma mudança na maneira de se pensar e agir nas instituições de ensino, dentro e fora da sala de aula. Não se destinam a mudar apenas condutas, mas tradições culturais persistentes em nossa sociedade, que mascaram e perpetuam estruturas racistas e opressoras.

Após trazer os princípios, temos determinações do CNE, por meio do parecer, instituindo o que vem a ser a abordagem dos conteúdos referentes ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com uma visível preocupação no sentido de que a Lei não se deturpe e não tenha seus fins inviabilizados.

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

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana;
- promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

Observe-se a possibilidade da abordagem do conteúdo de forma transversal e não apenas nas disciplinas apontadas no parecer.

- 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, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

Anote-se a possibilidade de tratamento regionalizado de conteúdos, destacando as questões locais relacionadas à tradição de lutas dos negros.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

A abordagem cultural também ganha destaque:

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Assim, enumera também medidas que devem ser seguidas e aplicadas para que os princípios e as determinações acima possam ser concretizados a partir da adoção de providências pelos sujeitos responsáveis.

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

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais. - Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros. [...]

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. [...]

Destaque-se a questão do racismo para a inserção na bibliografia e documentos normativos da escola, bem como a importância da disponibilização do parecer aos professores:

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. [...]

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

De maneira exemplar, o fim deste relatório da conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva relembra a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-raciais e o papel dos Conselhos de Educação nesta conjuntura:

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

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

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

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional. (Parecer CNE/CP nº 3/2004)

Encerrado o relatório, temos o voto condutor da Conselheira relatora, que resume toda a conjuntura jurídica em que a questão está inserida, assim como os direitos a serem afetados pelas determinações.

Notadamente aponta o projeto de resolução a ser votada no Conselho e também que este Parecer seja amplamente divulgado, o que se mostra coerente, tendo em vista a riqueza de conteúdo nele presente.

O voto da relatora foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno, no dia 10 de março de 2004, em sessão Presidida pelo conselheiro José Carlos Almeida da Silva, presentes a relatora, a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), e os conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. O parecer foi homologado por despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004, Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

Fruto do Projeto de resolução constante no Parecer CNE/CP nº3/2004, cuja análise foi depreendida acima, o Conselho Nacional de Educação, em 17 de junho de 2004, com fundamento no referido parecer, editou a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

5.2. As categorias sob análise e a pesquisa de campo: chegou a hora dessa gente mostrar seu valor.

Antes de seguirmos para a pesquisa de campo entendo pertinente destacar, de forma mais específica, as principais categorias sob análise neste trabalho, todas já articuladas conforme a exposição até aqui construída.

Do exposto sob o título “Não somos racistas e o racismo à brasileira” destaco a contextualização dos temas raça/cor, racialismo, racismo à brasileira e discriminação racial. Do exposto sob o título “O Estatuto da Igualdade Racial”, apresentei, para os fins previstos na referida lei, os conceitos de discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Pesquise e construo minha análise com um recorte jurídico-pedagógico, ou seja, a partir de um olhar da área do direito em permanente diálogo com a educação, especialmente no sentido dos objetivos gerais e específicos inicialmente expostos, que, resumidamente, relacionam-se com a pretensão de viabilizar uma possível contribuição para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da educação e no cotidiano das escolas, de acordo com os marcos de reflexão antes mencionados.

Neste contexto, chegou a hora dessa gente mostrar seu valor, ou seja, de proporcionar ao leitor a oportunidade de conhecer os resultados dos dados coletados na pesquisa de campo.

CAPÍTULO 3

AS OPINIÕES DOS ALUNOS QUE POSSIVELMENTE NÃO CONHECEM O ADVOGADO DOS ESCRAVOS

1. O *locus* da investigação, método e conteúdo específico.

Neste capítulo apresentarei o resultado da pesquisa, que buscou compreender, a partir de uma amostra específica, (a) a percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial; (b) a percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial; e (c) sua percepção quanto aos estudos previstos na Lei 10.639/2003.

Como explicado inicialmente a amostra envolveu 5 escolas do município de Niterói, localizadas as Região das Praias da Baía, intencionalmente escolhidas no bairro de Icaraí. A opção de focar a pesquisa em alunos do 9º do ensino fundamental justifica-se pelo especial momento de encerramento de um ciclo da vida escolar, que tem por objetivo a formação básica do cidadão, tendo como foco principal o exame da questão sob o recorte das relações étnico-raciais travadas neste espaço.

O objetivo era, a partir de uma amostra envolvendo alunos, mapear e compreender objetivamente:

- (a) as formas de autoclassificação racial e de classificação racial do outro em sociedade, utilizadas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental;
- (b) a percepção deles em relação às vivências relacionadas à discriminação racial;
- (c) a percepção deles sobre o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial;
- (d) a percepção deles acerca do estudo e da importância do conteúdo indicado pela Lei 10.639/2003, ou seja, que envolvesse a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, bem como a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional;
- (e) identificar medidas preventivas adotadas pelas instituições de ensino visando evitar situações de racismo no ambiente escolar.

O trabalho de campo envolvendo a pesquisa foi realizado a partir de uma direção metodológica voltada para a produção, organização e análise de dados quantitativos, por meio

da criação de um banco de dados, porém, como já frisado, sem qualquer pretensão de representatividade estatística nem em relação às escolas escolhidas, nem no que se refere aos alunos que responderam ao questionário. Neste contexto apliquei 213 questionários em alunos do 9º ano do ensino fundamental de cinco escolas particulares situadas próximas a áreas de concentração de riqueza no município, no bairro de Icaraí, conforme dados extraídos da pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas com base nos dados demográficos do CENSO 2010, apresentado no início deste trabalho.

Os alunos, portanto, não foram escolhidos de forma aleatória e todos os que estavam na sala de aula no momento da realização da pesquisa foram conclamados por representantes das instituições de ensino pesquisadas a colaborarem, respondendo as questões apresentadas por intermédio do questionário. As perguntas foram respondidas, uma a uma, precedidas da minha orientação em cada questão formulada.

Para efeito dessa exposição, apresentarei o conteúdo pesquisado por intermédio do questionário em três blocos temáticos, ressaltando que tal distinção não foi feita nem no texto do questionário nem tão pouco no momento da pesquisa.

Tal divisão é feita neste momento apenas para melhor apresentação dos resultados tomando por referência geral (a) a percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial; (b) a percepção dos alunos sobre o racismo e o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial; e (c) sua percepção quanto aos estudos previstos na Lei 10.639/2003, ou seja, desagregando o conteúdo a partir do recorte inicialmente apresentado.

Do que se busca extrair dos dados coletados em relação à percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial, impõe-se esclarecer que o questionário aplicado procurou mapear as categorias de classificação utilizadas pelos indivíduos. Para este ponto, trabalhei apenas com perguntas fechadas, inicialmente relacionadas à sua percepção de cor/raça, de acordo com os critérios adotados na coleta de dados em pesquisas realizadas no Brasil, tanto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística quanto por outros pesquisadores, bem como no contexto de uma alternativa bi-racializada (pretos/brancos).

No que tange ao quesito cor ou raça, as principais pesquisas e registros oficiais existentes no Brasil procuram obedecer ao sistema de auto-classificação, no qual o próprio entrevistado se identifica dentro de um grupo fechado de opções. São estas, por ordem de apresentação nos questionários: branca, preta, amarela, parda e indígena. Assim, deve ser considerada a dimensão subjetiva da resposta, que é determinada pelo modo como cada um percebe sua cor ou raça. (PAIXÃO et al, 2008, p. 13)

Nos itens relacionados à apuração da percepção quanto à descendência, critério para definição de cor/raça de si e do outro, foram utilizadas perguntas fechadas, com hipótese aberta para indicação de outros critérios não indicados na pesquisa. Nos pontos relacionados à identificação da percepção do aluno em relação à existência de racismo no Brasil e a sua autodeclaração quanto ao tema, também foram apresentadas perguntas fechadas.

Do que se busca extrair quanto à percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial, foram apresentadas perguntas inicialmente fechadas, com hipóteses exclusivas para sim ou não, e abertas quando a primeira resposta era positiva, deixando o aluno livre para contextualizar a situação de discriminação racial de acordo com sua percepção espontânea. O mesmo critério foi utilizado para identificar a adoção de atividade educacional para evitar situações de racismo na escola.

Do que se busca extrair quanto aos estudos previstos na Lei 10.639/2003 foram adotadas perguntas fechadas, com hipóteses exclusivas para sim ou não, no que se refere tanto ao conteúdo quanto a percepção do aluno quanto à relevância de tais estudos, e perguntas abertas visando a espontânea identificação das disciplinas quando a resposta do aluno era positiva no sentido de ter estudado tal temática.

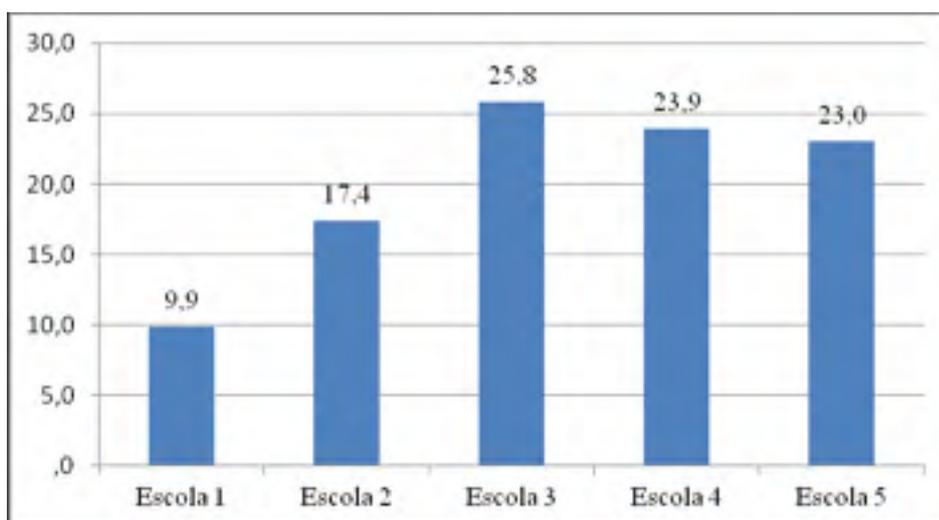
2. A análise dos dados.

Faremos agora uma análise pormenorizada dos dados coletados, todos organizados em gráficos e tabelas simples e cruzadas, adotando-se, como já explicado, apenas para melhor apresentação dos resultados, o critério de exposição envolvendo a tríplice perspectiva desenvolvida nesta parte da pesquisa: análise de dados quanto à percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial; análise de dados quanto à percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial; e, análise de dados quanto à percepção dos alunos em relação aos estudos previstos na Lei 10.639/2003.

2.1. Análise de dados quanto à percepção dos alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial.

A pesquisa foi desenvolvida em julho de 2012 em 5 escolas intencionalmente eleitas pelo pesquisador, que se valeu do acesso as mesmas devido a relações anteriormente estabelecidas, utilizando-se dos critérios objetivos eleitos para a fixação da amostra, ou seja, que realizassem a prestação do serviço de educação escolar no segmento do ensino fundamental, que tivessem porte aproximadamente semelhante, que fossem escolas voltadas para as camadas médias e médias-altas urbanas, com valor de mensalidade relativamente semelhante. Todas localizadas no bairro de Icaraí, situado na Região das Praias da Baía, no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Foram aplicados 213 questionários, revelando a seguinte distribuição dos alunos entre as escolas pesquisadas.

Gráfico 1: Distribuição de alunos do 9º ano do ensino fundamental pelas escolas da amostra



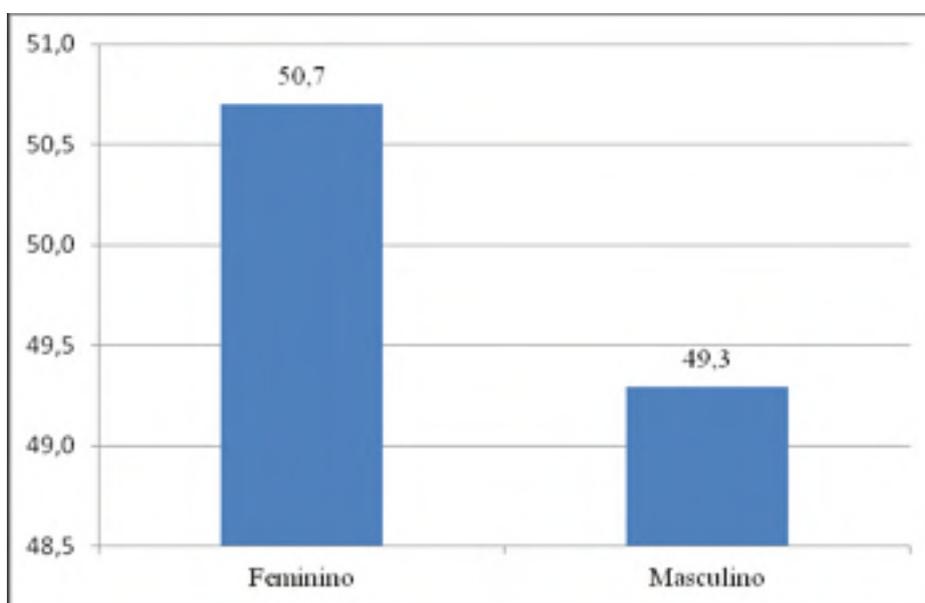
Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Foram aplicados 213 questionários aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de cada escola, perfazendo 100% da amostra. Na escola 1 foram aplicados questionários a 21 alunos, representando 9,9% da amostra. Na escola 2 foram aplicados questionários a 37 alunos, representando 17,4% da amostra. Na escola 3 foram aplicados questionários a 55 alunos, representando 25,8% da amostra. Na escola 4, foram aplicados questionários a 49 alunos, representando 23,9% da amostra. Na escola 5 foram aplicados questionários a 49 alunos, representando 23% da amostra.

Embora a amostra aparente falta de homogeneidade quando se examina o percentual de alunos por escola é preciso esclarecer que foram aplicados questionários para todos os alunos presentes no dia em que se realizou a pesquisa em cada uma delas. Porém, nas escolas 1 e 2 o questionário foi aplicado apenas na única turma existente. Nas escolas 3, 4 e 5 o questionário foi aplicado nas duas turmas existentes em cada uma delas. Isso explica a variação que se revela quando o foco se concentra nos percentuais de cada escola.

Merece explicação o fato de que o número de alunos por sala/classe é definido por cada instituição de ensino considerando a metragem de cada sala, seu projeto político-pedagógico e os critérios fixados pelo respectivo sistema de ensino ao qual a escola se encontra vinculada. Porém, como no contexto de análise para os fins dessa pesquisa não era opção metodológica comparar possíveis variações de respostas entre turmas da mesma escola, tal informação não foi inserida, adotando-se apenas para definição da amostra uma visão geral do 9º ano do ensino fundamental de cada escola.

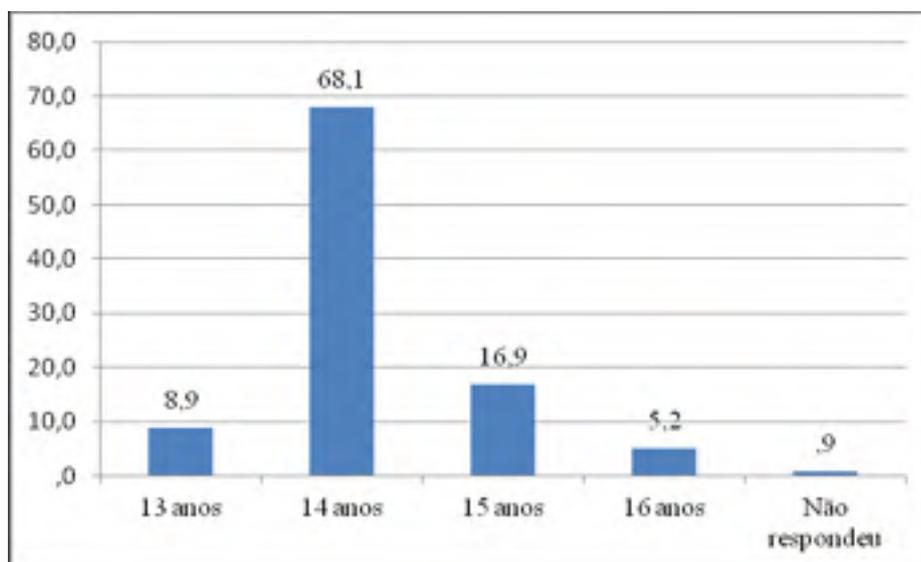
Gráfico 2: Sexo dos alunos que responderam ao questionário



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Do total de 213 questionários aplicados aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de cada escola, perfazendo 100% da amostra, a participação foi de 108 pessoas do sexo feminino, representando 50,7%, e 105 pessoas do sexo masculino, representando 49,3% da amostra. Podemos perceber a partir da avaliação dos dados quantitativos que a presença feminina na amostra é quase igual à masculina, visto que a variação percentual é de pouco mais de 1%.

Gráfico 3: Idade do entrevistado



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Do total de 213 questionários aplicados aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de cada escola, perfazendo 100% da amostra, a distribuição de alunos por idade revelou 8,9% de alunos com 13 anos, 68,1% de alunos com 14 anos, 16,9% de alunos com 15 anos, 5,2% de alunos com 16 anos, e 0,9% não respondeu.

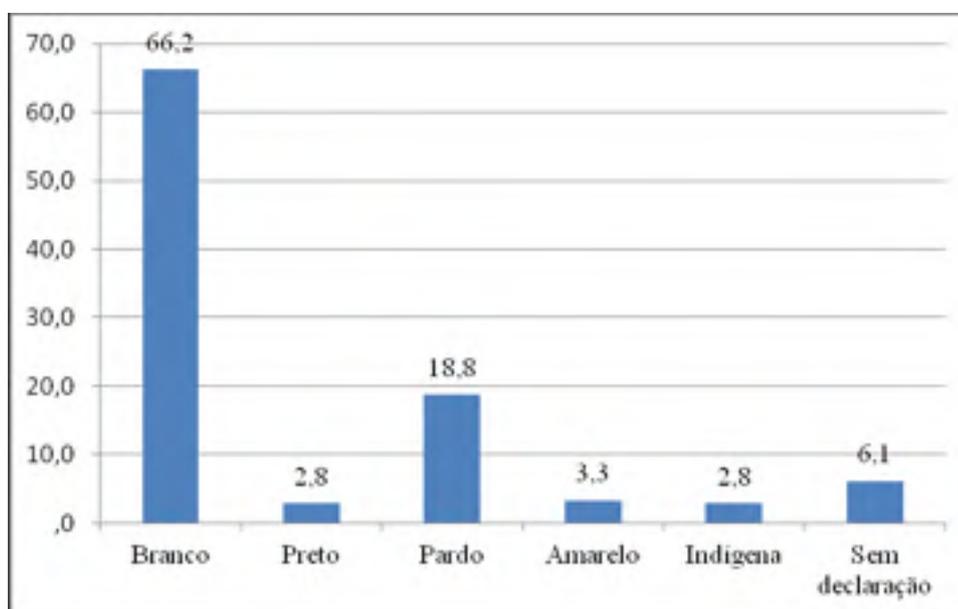
O exame dos dados quantitativos releva que 68,1% dos alunos que se encontram cursando o 9º do ensino fundamental nas referidas escolas estão com a idade correta prevista para o desenvolvimento desta etapa da educação básica.

O percentual de 8,9% com 13 anos de idade pode ser explicada pelo mês em que foi realizada a pesquisa, podendo expressar aquele contingente de alunos que faz aniversário no segundo semestre e que iniciou seus estudos na alfabetização com 5 anos de idade.

O percentual de 16,9% de alunos com 15 anos de idade tanto pode indicar parcela do alunado que iniciou seus estudos na alfabetização apenas após completarem 6 anos de idade ou a hipótese de repetência em algum dos anos anteriores.

O percentual de 5,2% de alunos com 16 anos indica a presença de pessoas que não lograram êxito na aprovação e progressão em alguma etapa de sua vida escolar. O percentual que não respondeu não é significativo para determinar conclusão diversa da inicialmente apontada, ou seja, que a maior parte do alunado está com a idade correta em relação ao momento previsto para o desenvolvimento do 9º ano do ensino fundamental.

Gráfico 4: Cor ou raça do entrevistado segundo a classificação do IBGE



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame dos dados quantitativos relacionados à auto-identificação em pergunta fechada em que foram oferecidas as opções segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo”, “indígena” e “sem declaração” – revela a predominância de 66,2% de alunos autodeclarados como brancos nas escolas pesquisadas, 2,8% de pretos, 18,8% de pardos, 2,3% de amarelos, 2,8% de indígenas e 6,1% sem declaração.

Se somados os percentuais dos grupos autodeclarados pretos (2,8%) e pardos (18,8%), teremos o total de 21,6% da amostra. Sobre tal recorte conjunto, importa esclarecer que:

No estudo das assimetrias de cor ou raça no Brasil, quando se usam indicadores sociais já veio se tornando usual a junção dos grupos preto e pardo em um único agrupamento para finalidade de comparação estatística com os demais contingentes de cor ou raça, especialmente o branco. (PAIXÃO et al, 2010, p. 26)¹⁹

Tais dados quando confrontados com aqueles extraídos dos indicadores quantitativos de cobertura do sistema de ensino efetivado no ano de 2008 e apresentado no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil convergem com a constatação do baixo peso percentual de alunos negros estudando em escolas da rede particular de ensino.

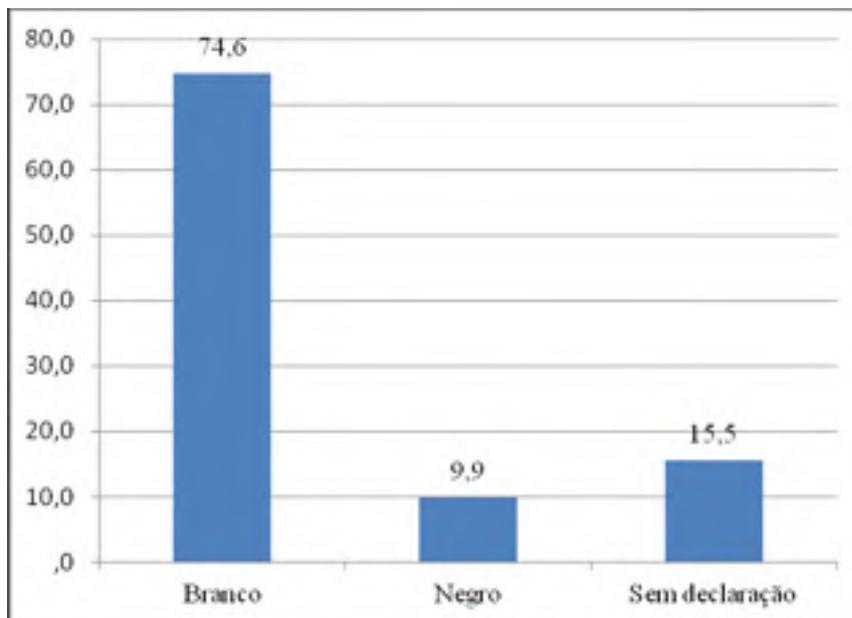
Assim, naquele ano, dos alunos pretos & pardos entre 7 e 14 anos matriculados na escola 91,7% estudavam em escolas públicas. E 8,3% em escolas particulares. Já entre os brancos, o peso da rede pública foi de 81,4%, enquanto 10,4 pontos percentuais inferior comparativamente aos pretos & pardos. Os brancos que estudavam na rede particular eram 18,6%. Ou seja, o peso relativo do ensino particular entre os jovens brancos era mais do que o dobro do que os jovens pretos & pardos. (PAIXÃO et al, 2010, p. 220)

Já BRANDÃO e MARINS (2007) sinalizam para a concentração de pretos e pardos em escolas de áreas periféricas, a partir de pesquisa realizada com alunos do 3º ano do ensino médio que estudavam em instituições da rede pública do município de São Gonçalo:

As diferenças existentes provavelmente se explicam pelo fato de que as escolas escolhidas para a aplicação do questionário se situam em áreas de concentração de pobreza dentro do município. Brandão (2004a), também em estudo sobre São Gonçalo, mostrou que esse município – assim como qualquer área metropolitana – apresenta um contínuo de concentração racial, no qual a presença de pretos e pardos vai crescendo na medida em que avançamos em relação à periferia, mesmo quando se trata de um município já periférico em relação ao núcleo da região metropolitana. (BRANDÃO e MARINS, 2007, p. 30).

Valendo-me da linha de raciocínio acima exposta, no sentido de que a presença de pretos e pardos na escola da rede pública vai crescendo na medida em que se avança em relação à periferia, percebe-se, em decorrência de tal fenômeno, a outra face da explicação da baixa presença de negros na escola da rede privada.

¹⁹ Na introdução acerca da metodologia, o relatório esclarece que a cor ou raça parda em 2006 correspondia a 42,6% da população brasileira, sendo esta uma categoria mais oficial do que culturalmente definida, apresentando diferentes possibilidades e explicações das razões que levam a uma pessoa se identificar como parda. De igual forma aponta para certa imprecisão de classificação aos indígenas, já que não se poderia falar em cor/raça, remetendo à reflexão de uma possível contextualização do debate no campo da etnia. Também indica que no grupo dos brancos também poderão existir pessoas de pele mais escura que se autodeclararam brancas, possivelmente pelo alcance de melhor poder aquisitivo, critério “branqueador” em determinada perspectiva de interpretação da questão racial brasileira. Para conhecer a evolução de critérios utilizados nos estudos relacionados às assimetrias de cor ou raça no Brasil e os motivos sociológicos e políticos da classificação habitualmente utilizada, assim como as razões determinantes para a unificação de pretos & pardos para efeito de análise e estudos comparativos, indico a leitura das páginas 13, 14 e 16 da primeira edição do Relatório Anual das Desigualdades no Brasil (PAIXÃO, 2010).

Gráfico 5: Cor ou raça declarada do entrevistado segundo classificação bi-racial

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Na tabela acima, por intermédio da qual o questionário buscava atingir outra possibilidade de classificação de cor/raça entre os 213 alunos, o critério utilizado foi da utilização de um modelo bi-racial de classificação, apresentando apenas as opções “branco”, “negro” e “sem declaração” para a marcação em resposta à pergunta fechada apresentada.

Chama atenção o fato de que num universo de 213 pesquisados, 30 alunos não tenham declarado sua cor/raça a partir de um modelo bi-racial, representando 15,5% da amostra. Quando é observado o critério do IBGE de classificação, considerando as opções “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo”, “indígena” o percentual de “sem declaração” foi de apenas 6,1%.

No mesmo sentido foram as conclusões apontadas por BRANDÃO e MARINS (2007), na pesquisa realizada em cinco escolas públicas de São Gonçalo.

O que chama a atenção de imediato é o grande percentual de não-declarantes. Enquanto estes ficavam na casa dos 6% na pergunta fechada com as categorias do IBGE e dos 2% na pergunta aberta de cor ou raça, passam a ser 20,68% na classificação bi-racial. Parece haver, portanto, uma significativa rejeição ao próprio formato dessa classificação. (BRANDÃO e MARINS, 2007, p. 32).

Outro ponto que merece atenção guarda relação com a elevação dos brancos, quando se comparam as respostas dos gráficos 3 e 4. Enquanto as opções eram “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo”, “indígena” e “sem declaração” os brancos representaram 66,2% e os

pretos & pardos representavam 21,6% da amostra. No recorte bi-racial os brancos representam 74,6% da amostra, ou sejam, ocorreu uma elevação da representação branca.

No mesmo sentido foram as conclusões apontadas por BRANDÃO e MARINS (2007), na pesquisa realizada em cinco escolas públicas de São Gonçalo.

De resto, é significativo que os brancos que ficavam em torno dos 34% nas outras duas classificações, subam agora para 44,73%. Por outro lado, os pretos e pardos que chegavam à cerca de 50% na classificação do IBGE, ficaram muito acima do percentual de negros (34,60%) da classificação bi-racial. Assim, além do grande número de não declarantes, essa forma de classificação racial promove um aumento do número de autodeclarados brancos. (BRANDÃO e MARINS, 2007, p. 32).

Por outro lado, se os pretos & pardos representavam 21,6% na classificação do IBGE, na classificação bi-racial encontramos somente 9,9% de “negros”. Este resultado expressa a dificuldade de se estabelecer um recorte bi-racial para fins de classificação de cor ou raça na realidade social existente no Brasil.

Tabela 1

Cor ou raça declarada do entrevistado segundo classificação do IBGE
*** Cor ou raça do entrevistado segundo classificação bi-racial**

		Cor ou raça do entrevistado						Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Sem declaração	
Cor ou raça do entrevistado	Branco	134 95,0%	0 ,0%	17 42,5%	5 71,4%	0 ,0%	3 23,1%	159 74,6%
	Negro	1 0,7%	5 83,3%	9 22,5%	1 14,3%	4 66,7%	1 7,7%	21 9,9%
	Sem declaração	6 4,3%	1 16,7%	14 35,0%	1 14,3%	2 33,3%	9 69,2%	33 15,5%
Total		141 100,0%	6 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	213 100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Daqueles 141 alunos que se declararam brancos na classificação do IBGE, 134 deles permaneceram com a mesma opção no modelo bi-racial. Curiosamente, um daqueles que havia antes se declarado “branco” no modelo “bi-racial” se declarou negro. É evidente que não é possível identificar a razão determinante dessa mudança no contexto em que a pesquisa foi realizada. Possivelmente, numa entrevista, seria possível estabelecer o critério utilizado pelo declarante entrevistado. Ainda assim, esse que se declarou negro, quando somado aos

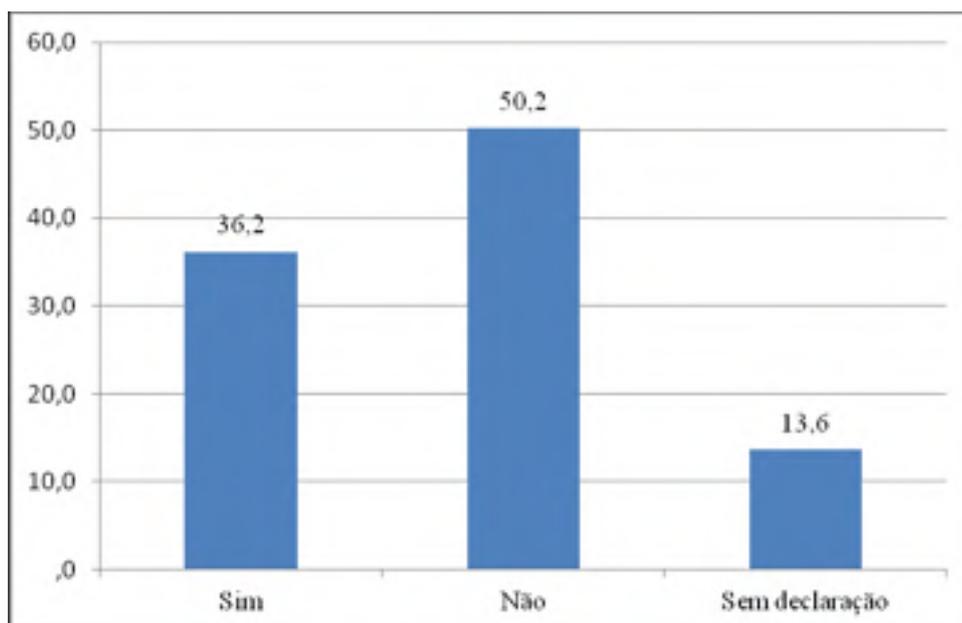
seis que optaram por “sem declaração” no modelo bi-racial revela um total de 7 alunos que antes eram brancos e quando novamente provocados para a autotransclassificação já não apresentam a mesma convicção quanto ao seu critério de identificação de cor/raça.

Daqueles 6 alunos que se declararam pretos no contexto da classificação do IBGE, 5 deles optaram pela opção “negro” no modelo bi-racial. Já um daqueles que havia antes se declarado “preto” no modelo “bi-racial” optou por “sem declaração” o que, em tese, pode revelar certo desconforto em assumir uma das duas opções apresentadas.

Daqueles 40 alunos que se declararam pardos no contexto da classificação do IBGE, 17 migraram para a opção “branco” no modelo bi-racial, representando 42,5%, 9 alunos migraram para a opção “negro”, representando 22,5%, enquanto 14 alunos optaram por assinalar “sem declaração”, representando 35%.

É interessante observar que no Brasil a categoria “pardo” agrega pessoas com diferentes características fenotípicas, fruto tanto do processo de miscigenação do povo brasileiro, quanto do fato de que esta categoria representa um amplo guarda-chuva de perspectivas de autotransclassificação. Trata-se de “[...] um contínuo de denominações raciais [que] buscará representar as posições intermediárias entre os dois polos, “branco” e “preto”, encaixando a diversidade de situações e das combinações possíveis entre critérios raciais e sociais”. (GUIMARÃES, 1999, p. 128).

Gráfico 6: O entrevistado se considera afrodescendente, afrobrasileiro ou de origem negra?



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Questionados sobre a sua ascendência no sentido de se identificarem como afrodescendentes, afrobrasileiros ou de origem negra, 36,2% responderam afirmativamente, 50,2% negativamente e 13,6% optaram por assinalar “sem declaração”.

A categoria afrodescendente é complexa para fins de determinação da efetiva ascendência de cada entrevistado e para sua determinação em relação à sua opção quando instado a se autoclassificar. Temos 36,2% de declarados afrodescendentes, porém apenas 21,6% de pretos e pardos quando observada a classificação do IBGE e, ainda mais discrepante, a identificação de apenas 9,9% de negros na classificação bi-racial. Quando cruzamos as respostas referentes a classificação do IBGE com a declaração de afrodescendência encontramos resultados interessantes:

Tabela 2

**O entrevistado se considera afrodescendente, afrobrasileiro ou de origem negra
* Cor ou raça do entrevistado segundo classificação do IBGE**

		Cor ou raça do entrevistado						Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Sem declaração	
O entrevistado se considera afrodescendente, afrobrasileiro ou de origem negra	Sim	35 24,8%	6 100,0%	24 60,0%	2 28,6%	4 66,7%	6 46,2%	77 36,2%
	Não	85 60,3%	0 ,0%	13 32,5%	3 42,9%	2 33,3%	4 30,8%	107 50,2%
	Sem declaração	21 14,9%	0 ,0%	3 7,5%	2 28,6%	0 ,0%	3 23,1%	29 13,6%
	Total	141 100,0%	6 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	213 100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Ao analisar a Tabela 2, verificamos que em todos os grupos da classificação do IBGE há indivíduos que se consideram de “origem negra”, com destaque para os pretos (100% destes se autoclassificam de “origem negra”) e dos pardos (onde 60% destes o fazem). Tornando a categoria ainda mais complexa, 35 brancos (24,8% destes) se identificam como afrodescendentes, o que evidencia que a origem negra não está diretamente relacionada com a autoclassificação de cor/raça. Tal conclusão vai de encontro com o encontrado por Brandão e Marins no sentido de que:

[...] ter origem negra não é o mesmo que ser negro, ou seja, apesar de a origem ser reconhecida, esta não se traduz a priori em princípio classificatório (o que nesse nível de análise parece confirmar as indicações de Nogueira [1985], acerca da importância da ‘marca’ fenotípica como elemento fundamental para a atribuição de cor ou raça no Brasil). (BRANDÃO; MARINS, 2007, p. 32)

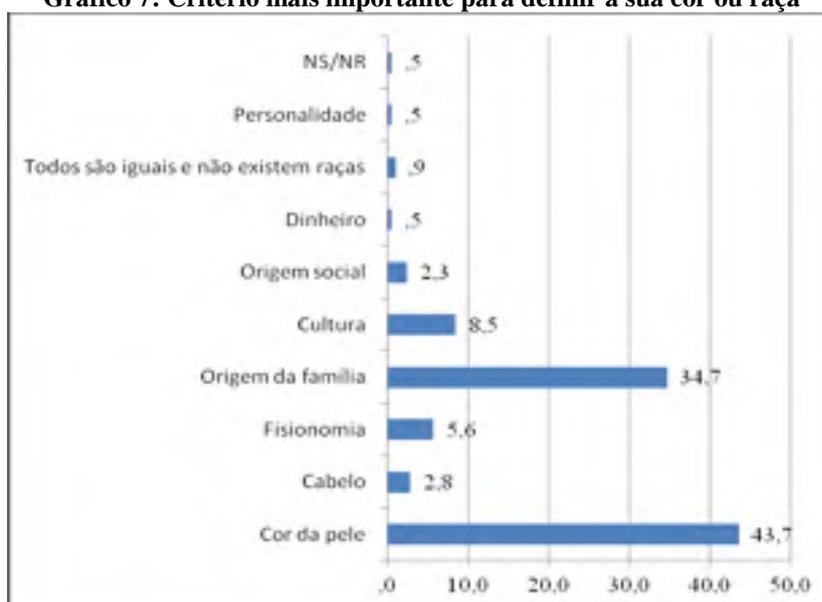
Além disso, o número expressivo de pardos que se declararam como não tendo “origem negra”, somado ao número de pardos que não se declararam acerca da questão, somam expressivos 40% do grupo “pardo”, o que explicita ainda mais a imprecisão da afrodescendência como instrumento de análise.

Quem são os mestiços, morenos e pardos? Estão mais próximos dos negros ou dos brancos? Como são definidas as fronteiras raciais no Brasil?

No que se refere ao “moreno” GUIMARÃES (2008b, p. 101) oferece uma instigante reflexão para responder que no plano macro, relacionado ao regime de estado, a resposta para o preconceito racial brasileiro foi a construção de uma categoria altamente valorizada, referindo-se, nesta construção, aos morenos.

O modo como essa categoria é construída historicamente na literatura, na música popular e nos meios de comunicação de massa está a merecer estudos aprofundados e detalhados. Como são construídas as fronteiras desse grupo de modo a afastá-lo do “preto” ou do “negro”? A minha hipótese é de que há uma grande permissividade no enquadramento categorial entre “brancos” e “morenos”, permissividade essa que vai desaparecendo à medida que chegamos do outro lado da fronteira, a que os separa de “pretos” ou “negros”. Ainda nesse plano, cabe perguntar os modos como leis novas, que denotam a influência do movimento negro nos aparelhos de Estado, como a Lei nº 10.639/03, estão ou podem vir a modificar essas fronteiras simbólicas. (GUIMARÃES, 2008b, p. 101)

Gráfico 7: Critério mais importante para definir a sua cor ou raça



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame dos dados quantitativos relacionados ao critério que cada aluno utiliza para definir a sua cor ou raça revela que para 43,7% dos pesquisados a cor da pele é o fator determinante. Já para 34,7% a origem da família é o critério mais importante. A cultura foi a terceira opção mais citada, representando 8,5% da amostra e sendo mais expressiva do que outros critérios fenotípicos, tais como a fisionomia (5,6%) e o cabelo (2,8%). A origem social é o fator determinante para 2,3% dos entrevistados. As demais opções não apresentaram resultado expressivo para fins de análise.

Neste contexto, torna-se relevante destacar que o conjunto relacionado às características fenotípicas, nestas compreendidas as opções cor da pele (43,7%), fisionomia (5,6%) e cabelo (2,8%), expressa a preferência de mais da metade dos entrevistados (52,1%). Mais uma vez os percentuais encontrados nas cinco escolas particulares examinadas convergiram com os resultados obtidos por Brandão e Marins (2007) no exame dos dados coletados entre os alunos das cinco escolas públicas de São Gonçalo.

[...] apesar do peso atribuído ao fenótipo (e não exclusivamente à cor), os entrevistados não deixam de se remeter em medida significativa à origem familiar. Essa descoberta é importante, pois a estrutura do racismo brasileiro fora definida por Nogueira (1985; 1998) como 'de marca'. Assim, segundo esse autor, os critérios que operam a discriminação não seriam voltados para a origem do indivíduo, mas sim para os traços fenotípicos. A maior aproximação fenotípica com o grupo negro levaria a maiores possibilidades de classificação como não-branco e, portanto, de discriminação.

No entanto, como vimos, embora os traços físicos e a cor da pele somados apareçam como elemento principal para a auto e a para a alter classificação, os entrevistados não perdem de vista a origem familiar. Isso nos diz que em grande medida o senso comum também toma a origem como marcador racial em nossa sociedade. (BRANDÃO; MARINS, 2007, p. 34)

Tabela 3

Critério mais importante para definir a sua cor ou raça
*** Cor ou raça do entrevistado segundo classificação do IBGE**

		Cor ou raça do entrevistado					Sem declaração	Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena		
Critério mais importante para definir a sua cor ou raça	Cor da pele	58 41,1%	6 100,0%	19 47,5%	2 28,6%	2 33,3%	6 46,2%	93 43,7%
	Cabelo	3 2,1%	0 ,0%	2 5,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 7,7%	6 2,8%
	Fisionomia	9 6,4%	0 ,0%	2 5,0%	0 ,0%	1 16,7%	0 ,0%	12 5,6%
	Origem da família	48 34,0%	0 ,0%	15 37,5%	4 57,1%	3 50,0%	4 30,8%	74 34,7%

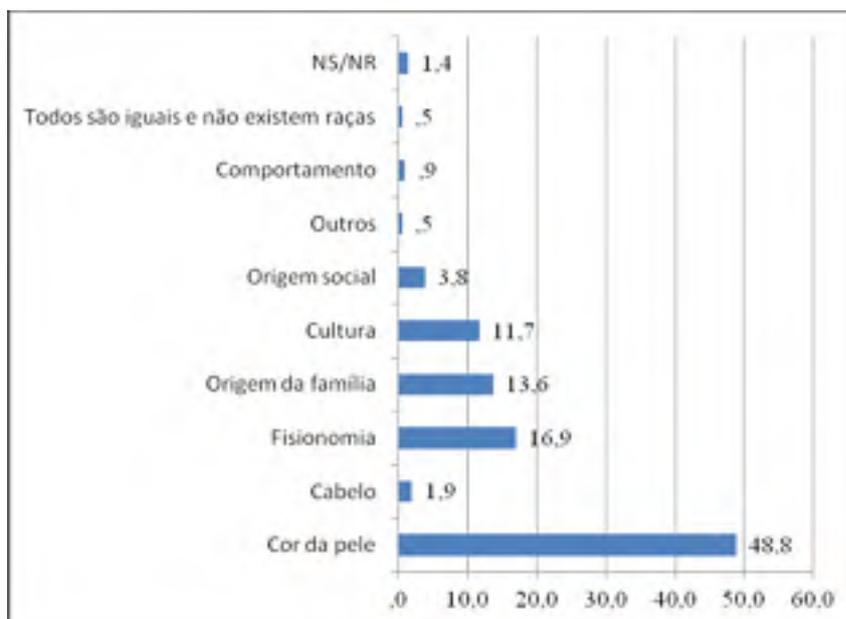
Cultura	16 11,3%	0 ,0%	1 2,5%	0 ,0%	0 ,0%	1 7,7%	18 8,5%
Origem social	4 2,8%	0 ,0%	1 2,5%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	5 2,3%
Dinheiro	1 ,7%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,5%
Todos são iguais e não existem raças	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 14,3%	0 ,0%	1 7,7%	2 ,9%
Personalidade	1 ,7%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,5%
Não sabe ou não respondeu	1 ,7%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,5%
Total	141 100,0%	6 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	213 100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Embora não se tenha neste trabalho um compromisso de estabelecer em cada item um recorte comparativo com a pesquisa realizada por Brandão e Marins (2007), não deixa de ser interessante realçar a convergência de algumas constatações a partir de duas amostras tão distintas, uma envolvendo cinco escolas particulares localizadas numa área de suposta concentração de riqueza em Niterói, enquanto as cinco escolas da amostra da pesquisa feita pelos mencionados autores envolveu cinco escolas públicas da periferia de São Gonçalo, uma área de conhecida concentração de pobreza.

Em ambas as amostras, embora os critérios fenotípicos tenham aparecido como elemento principal de identificação, os entrevistados não perderam de vista a origem familiar. Como veremos a seguir, o mesmo aconteceu quando os entrevistados de Icaraí tiveram que responder qual critério utilizam para definir a indicação da cor ou raça de outra pessoa.

Gráfico 8: Critério mais importante para definir a cor ou raça de outro pessoa



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame dos dados quantitativos relacionados ao critério que cada aluno utiliza para definir a cor ou raça de outra pessoa revela que para 48,8% dos pesquisados a cor da pele é o elemento determinante. O segundo critério mais expressivo deixa de ser a origem da família (13,6%), antes utilizado para a autoclassificação, e passa a ser a fisionomia (16,9%). A cultura foi o quarto critério mais votado, representando 11,7% dos entrevistados, enquanto que a origem social e o cabelo foram critérios representativos para, respectivamente, apenas 3,8% e 1,9% dos pesquisados.

O conjunto relacionado às características fenotípicas, nestas compreendidas as opções cor da pele (48,8%), fisionomia (16,9%) e cabelo (1,9%), expressa a preferência de mais da metade dos entrevistados, alcançando a representativa marca de 67,6% dos alunos. Para 34,7% a origem da família é o critério mais importante. A cultura foi a terceira opção mais votada, representando 8,5% da amostra e sendo mais expressiva do que outros critérios fenotípicos, tais como a fisionomia (5,6%) e o cabelo (2,8%). A origem social é o fator determinante para 2,3% dos entrevistados. As demais opções não apresentaram resultado expressivo para fins de análise.

100. Uma outra importante contribuição produzida no interior das pesquisas do projeto da Unesco acerca do padrão brasileiro de relações raciais consistiu nas conclusões de Oracy Nogueira. [...] No Brasil vigoraria uma modalidade de preconceito entendido como de marca, em que a questão da origem racial de um indivíduo seria pouco relevante. Nesse caso, o preconceito e as formas correlatas de

discriminação se reportariam à intensidade dos fenótipos de cada pessoa. Entre esses fenótipos incluem-se: a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo e o formato de parte da face: nariz, boca etc. Considerando-se a inexistência de uma linha rígida de cor no Brasil, quanto mais próximas forem as características pessoais de um indivíduo em relação a um tipo *negróide*, maior será a probabilidade de que essa pessoa venha a ser discriminada ao longo de sua vida. (PAIXÃO, 2006, p. 49-50).

Ou seja, quando é para indicar que o outro é negro as características fenotípicas se revelam com maior nitidez nas respostas do que quando é para o sujeito se autoidentificar como negro.

Tabela 4

Critério mais importante para definir a cor ou raça de outra pessoa
* Cor ou raça do entrevistado segundo classificação do IBGE

		Cor ou raça do entrevistado						Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Sem declaração	
Critério mais importante para definir a cor ou raça de outra pessoa	Cor da pele	71 50,4%	2 33,3%	20 50,0%	2 28,6%	2 33,3%	7 53,8%	104 48,8%
	Cabelo	1 ,7%	1 16,7%	1 2,5%	1 14,3%	0 ,0%	0 ,0%	4 1,9%
	Fisionomia	25 17,7%	1 16,7%	6 15,0%	0 ,0%	3 50,0%	1 7,7%	36 16,9%
	Origem da família	17 12,1%	0 ,0%	7 17,5%	2 28,6%	1 16,7%	2 15,4%	29 13,6%
	Cultura	20 14,2%	0 ,0%	2 5,0%	1 14,3%	0 ,0%	2 15,4%	25 11,7%
	Origem social	5 3,5%	1 16,7%	2 5,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	8 3,8%
	Outros	0 ,0%	1 16,7%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,5%
	Comportamento	0 ,0%	0 ,0%	1 2,5%	0 ,0%	0 ,0%	1 7,7%	2 ,9%
	Todos são iguais e não existem raças	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 14,3%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,5%
	Não sabe ou não respondeu	2 1,4%	0 ,0%	1 2,5%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 1,4%
	Total	141 100,0%	6 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	213 100,0%

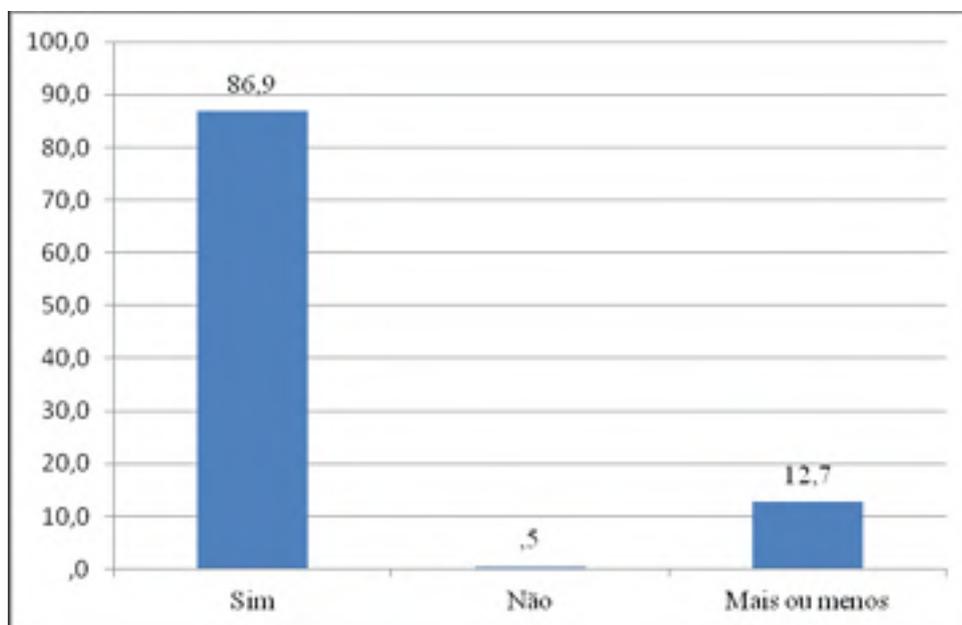
Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Na tabela 4, os resultados são similares aos da tabela 3, de modo que o critério que cada aluno utiliza para definir a indicação da cor ou raça de outra pessoa revela que na maioria dos grupos de raça/cor os traços fenotípicos são os mais considerados, em especial no grupo “branco”, onde somam 74,8%. É importante notar que, pelo número reduzido da amostra, o número absoluto de pretos é de 6 alunos, de modo que a variação na resposta destes provoca alterações estatísticas muito discrepantes, sendo relevadas para fins de análise.

Somados os traços fenotípicos (“cor da pele”, “cabelo” e “fisionomia”) representam o critério mais importante para 74,8% dos brancos, 66,7% dos pretos, 67,5% dos pardos, 42,3% dos amarelos, 83,3% dos indígenas e 61,5% dos não declarados. Para os alunos entrevistados o sujeito está marcado e ponto final.

2.2. Análise de dados quanto à percepção dos alunos sobre o racismo e o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial.

Gráfico 9: Em sua opinião existe racismo no Brasil?

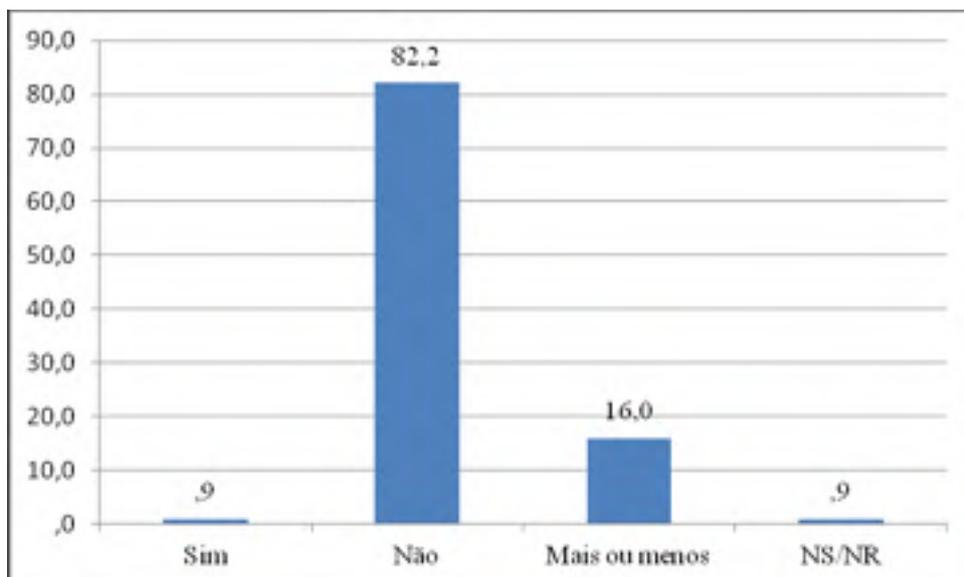


Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Pela expressiva resposta dos 213 alunos pesquisados é possível afirmar que existe racismo no Brasil, afinal 185 responderam sim, representando 86,9% da amostra. Apenas um aluno respondeu que não, representando 0,5% da amostra, enquanto que para 27 alunos a

resposta foi mais ou menos, representando 12,7% da amostra. O conjunto formado pelos que responderam sim e mais ou menos representa 99,5% dos pesquisados, o que é muito expressivo no contexto envolvendo cinco escolas privadas.

Gráfico 10: Você se considera racista?



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Ao responderem a pergunta sobre o próprio racismo, as respostas foram as seguintes: 175 alunos responderam que não são racistas, representando 82,2% da amostra, 34 alunos admitiram que são “mais ou menos” racistas, representando 16% da amostra. Finalmente, 2 alunos responderam que eram racistas e 2 alunos assinalaram a opção “sem declaração”, representando cada subconjunto, respectivamente, 0,9% da amostra.

O primeiro aspecto curioso a ser destacado é que no confronto das duas indagações representadas nos gráficos 9 e 10, respectivamente, “Em sua opinião existe racismo no Brasil?” e “Você se considera racista?”, existe uma proximidade percentual entre os dois conjuntos majoritários de resposta. Enquanto o percentual representado pelos que responderam com um categórico “sim” para a pergunta “Em sua opinião existe racismo no Brasil?” foi de expressivos 86,9% dos pesquisados, a resposta para a segunda pergunta “Você se considera racista?” revelou um categórico “não” para 82,2% da amostra. Tal constatação converge para o discurso de que o problema do racismo não está em cada um de nós, mas no outro.

Novamente, observando as constatações alcançadas por Brandão e Marins (2007, p. 33) em cinco escolas públicas de São Gonçalo, os pesquisadores perceberam, na amostra

deles, que os mesmos entrevistados reconheciam que há racismo no Brasil (82,07%) ou que há “mais ou menos” racismo (13,92%) e somente 2,95% destes afirmam que não existe racismo em nossa sociedade. Ao examinarem a questão observaram:

Essa contradição acontece, muito provavelmente, porque haveria a perspectiva de que o racismo sempre está no outro ou na ideia abstrata de ‘sociedade’ e não no próprio indivíduo. Assim, a prática do racismo é transferida do cidadão para a sociedade, ou seja, do nível microssocial para o nível macrossocial. É como se fosse possível haver um divórcio entre a sociedade como entidade coletiva e os indivíduos que compõem esta e que produzem, por meio de gestos, representações e ações cotidianas de práticas racistas.

Nesse sentido, podemos estar diante de uma situação na qual os entrevistados optam pela afirmação ‘politicamente correta’ de que não são racistas, como se atendessem a uma ‘ética’ específica sobre o assunto, sem desconhecer, porém, o racismo presente nas relações entre brancos e negros. (BRANDÃO e MARINS, 2007, p. 33)

A hipótese de respostas politicamente corretas, apresentada por Brandão e Marins, converge com meu pensamento. Neste contexto, não se pode deixar de registrar que tal possibilidade, em se tratando de alunos em fase de formação, acabar formando adultos que reproduzem a lógica da inexistência de racismo quando sua identificação pode ser vinculada diretamente ao sujeito em exame. Racista é o outro, em regra não é o sujeito questionado. Mas tal questão, relacionada ao contexto da relação ensino-aprendizagem e a reprodução do conhecimento, será abordada mais adiante, tanto por ocasião do exame da percepção dos alunos em relação às providências adotadas em hipóteses de discriminação racial quanto por ocasião do exame das respostas oferecidas pelos profissionais da educação na pesquisa qualitativa.

Tabela 5

Existe racismo no Brasil * Cor ou raça do entrevistado segundo classificação do IBGE

		Cor ou raça do entrevistado					Sem declaração	Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena		
Existe racismo no Brasil	Sim	123 87,2%	4 66,7%	34 85,0%	6 85,7%	6 100,0%	12 92,3%	185 86,9%
	Não	1 ,7%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,5%
	Mais ou menos	17 12,1%	2 33,3%	6 15,0%	1 14,3%	0 ,0%	1 7,7%	27 12,7%
	Total	141 100,0%	6 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	213 100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

A desagregação dos dados relacionados aos que responderam sim para a pergunta “Em sua opinião existe racismo no Brasil?” revela que essa é a opinião de 185 pesquisados, estando em tal conjunto brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas, como se depreende das informações contidas na Tabela 5. A mesma situação ocorreu em relação aos 27 pesquisados que responderam mais ou menos. Apenas uma pessoa afirmou a existência de racismo, tendo esta se autodeclarado branca.

Tabela 6

Considera-se racista * Cor ou raça do entrevistado segundo classificação do IBGE

		Cor ou raça do entrevistado					Sem declaração	Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena		
Considera-se racista	Sim	2 1,4%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 ,9%
	Não	118 83,7%	4 66,7%	29 72,5%	7 100,0%	6 100,0%	11 84,6%	175 82,2%
Mais ou menos		19 13,5%	2 33,3%	11 27,5%	0 ,0%	0 ,0%	2 15,4%	34 16,0%
Não sabe ou não respondeu		2 1,4%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 ,9%
Total		141 100,0%	6 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	213 100,0%

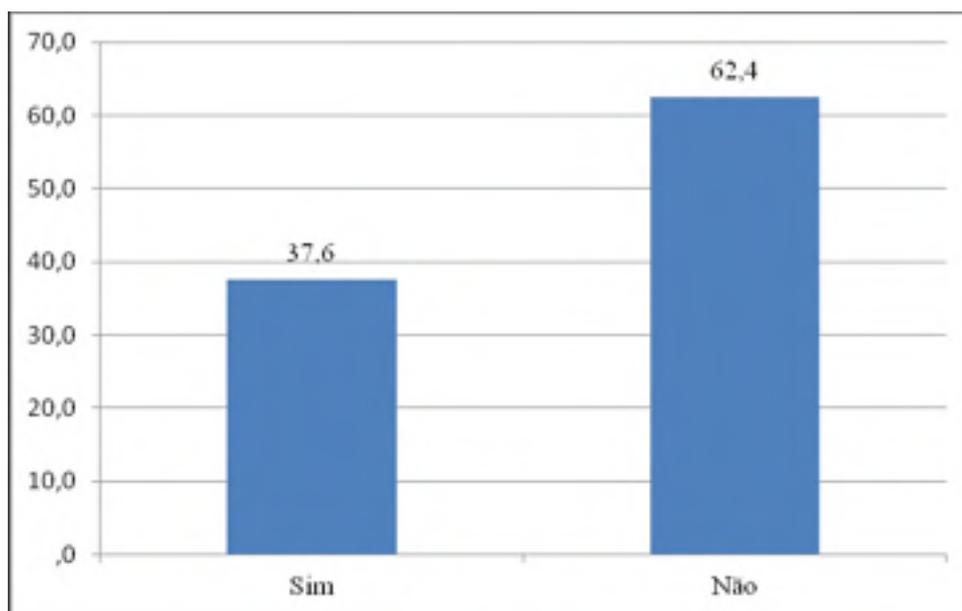
Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

A desagregação dos dados relacionados aos que responderam sim para a pergunta “Você se considera racista?” indica que os que expressamente admitiram tal condição eram dois alunos brancos, representando 1,4% da amostra. Entre os que se consideram mais ou menos racistas, estão 19 brancos, 2 pretos e 11 pardos, totalizando 34 alunos que expressaram tal opinião, o que representa 16% da amostra. A união dos que declararam que se consideram racistas (2) com os que se consideram mais ou menos racistas (34) revela um total de 36 alunos, representando 25% da amostra. Tal dado é preocupante e merece especial atenção dos profissionais da educação, tanto ao considerarem que racismo no Brasil é crime inafiançável, quanto pelo fato de que devem saber que o Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe que “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”²⁰.

²⁰ Art. 103 da Lei 8.069/90.

Neste contexto, não se pode deixar de afirmar que grande é a responsabilidade das instituições de ensino e dos profissionais que nela trabalham no que se refere a demonstrar aos alunos os possíveis desdobramentos do racismo em nosso país, de modo que, crianças, adolescentes ou adultos não tenham condutas racistas.

Gráfico 11: Você já presenciou ou tomou conhecimento de alguma situação de racismo na escola?



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame das respostas apresentadas para a questão “Você já presenciou ou tomou conhecimento de alguma situação de racismo na escola?” também desafia a atenção e a responsabilidade das instituições de ensino e dos profissionais que nelas trabalham, uma vez que 37,6% da amostra responderam afirmativamente, ou seja, mais de 1/3 dos pesquisados. É expressivo o percentual alcançado pelo fato de que a pergunta contextualizava a hipótese de racismo nas escolas em que a pesquisa foi realizada.

Tabela 7

Presenciou ou tomou conhecimento de alguma situação de racismo na escola * Cor ou raça do entrevistado segundo classificação do IBGE

		Cor ou raça do entrevistado						Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Sem declaração	
Presenciou ou tomou conhecimento de alguma situação de racismo na escola	Sim	50 35,5%	1 16,7%	16 40,0%	4 57,1%	2 33,3%	7 53,8%	80 37,6%
	Não	91 64,5%	5 83,3%	24 60,0%	3 42,9%	4 66,7%	6 46,2%	133 62,4%
Total		141 100,0%	6 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	213 100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

A desagregação dos dados relacionados aos que responderam afirmativamente no sentido de terem presenciado ou tomado conhecimento de alguma situação de racismo na escola revela que tais situações foram identificadas majoritariamente por alunos brancos e pardos.

Dos 133 alunos que expressaram não ter presenciado ou tomado conhecimento de alguma situação de racismo na escola, 91 eram brancos, 24 eram pardos, 5 eram pretos, 4 indígenas e 3 amarelos, considerados os critérios de autoclassificação. É curioso observar que em números absolutos os pretos que responderam neste recorte representam 83,3% da amostra em seu recorte específico.

Tabela 8
Qual situação de racismo foi presenciada

Qual situação de racismo foi presenciada	Frequência	Classificação utilizada pelo pesquisador	Critério determinante da resposta
A mãe de outro garoto chamou meu amigo de pretinho.	1	Nomeação genérica	Pretinho
A menina foi zuada por seu cabelo não ser liso, por ela ser negra	1	Natureza	Cabelo
A professora um aluno de volta a senzala	1	Hierarquia social	Senzala
A questão do bullying, sim foi adotada.	1	Outras situações	-
Algumas piadas com a cor da pele.	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Alguns comentários sobre a cor da pele e algumas brincadeiras.	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Aluno com outro	1	Outras situações	-
Amigos fazendo piadas racistas.	1	Natureza	Racistas
Amigos meus discriminando pessoas pela cor da pele	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Ao responder uma pergunta errada, os colegas disseram: "só podia ser preto".	1	Nomeação genérica	Preto
Atitudes agressivas.	1	Delinquência e defeitos morais	Atitudes agressivas
Briga	1	Delinquência e defeitos morais	Briga

Brincadeira de mau gosto com uma garota do 8º ano.	1	Outras situações	-
Caçoaram de um menino negro, mas como uma brincadeira ele não liga. Ele também brinca	1	Nomeação genérica	Negro
Chamar minha amiga de gasparzinho.	1	Nomeação genérica	Gasparzinho
Chamar a menina por apelidos	1	Outras situações	-
Chamaram meu colega de negrinho.	1	Nomeação genérica	Negrinho
Chamaram uma mulher de macaca.	1	Animal/raça	Macaca
Chamaram uma pessoa de macaco	1	Animal/raça	Macaco
Com um amigo	2	Outras situações	-
Com uma menina.	2	Outras situações	-
Comentário	1	Outras situações	-
Comentários racistas em piadas.	1	Natureza	Racistas
Comentários sobre racismo, porém leves.	1	Natureza	Racismo
Cor da pele e aluno acima do peso	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Cor da pele.	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Da pessoa negra entrar na sala e a outra pessoa dizer "e bandido"	1	Delinquência e defeitos morais	Bandido
Discriminaram a pessoa pela sua cor	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Excluir a pessoa.	1	Outras situações	-
Exclusão de pessoas negras	1	Nomeação genérica	Negras
Falando que a pessoa é indiana pela cor.	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Falando sobre a raça dele.	1	Natureza	Raça
Ficaram chamando um menino de inferior por causa de sua cor	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Ficaram zuando um amigo meu que é preto.	1	Nomeação genérica	Preto
Foi dados apelidos de acordo com a cor da pele dessa pessoa.	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Foi quando pessoas se acharam melhor por serem de outra raça	1	Natureza	Raça
Fulano é pretinho e por isso tem o cabelo ruim	1	Nomeação genérica	Pretinho
Já me mandaram voltar para a senzala	1	Hierarquia social	Senzala
Já ouvi colegas meus fazendo piadas racistas.	1	Natureza	Racistas
Jogo de futebol na hora do recreio.	1	Outras situações	-
Meninas maltratando outras.	1	Outras situações	-
Meu amigo negro sendo zuado pela cor de pele.	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Minha amiga disse que eu estava discriminando ela por ser negra	1	Nomeação genérica	Negra
Não respondeu	2	Não respondeu	-
Negro é normal	1	Fora do contexto	-
No intervalo chamaram um amigo de neguim.	1	Nomeação genérica	Neguim
O aluno tinha classe social mais alta que os outros.	1	Hierarquia social	Classe social mais alta
O apelido do garoto se tornou chacota	1	Outras situações	-
Onde ao escolher o time para jogar não escolheu um amigo por ele ser negro	1	Nomeação genérica	Negro
Pegaram uma foto de um macaco e falaram que era eu	1	Animal/raça	Macaco
Pela cor da pele de alguém e a maneira da pessoa	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Pela pessoa ser feia ou negra e até burra	1	Animal/deficiência	Burra
Pela cor negra de um amigo.	1	Nomeação genérica	Cor negra
Pessoas zuando um menino negro o chamado de preto, negrinho, etc.	1	Nomeação genérica	Negro, preto e neguinho
Piadas	2	Outras situações	-
Piadas racistas	1	Natureza	Racistas
Pré-conceito contra alguns colegas	1	Outras situações	-
Preconceito com a cor da pele.	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Preconceito devido a cor de pele de um indivíduo, mas a escola não teve conhecimento.	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Preconceito pela opção sexual de um indivíduo	1	Moral/sexual	Opção sexual
Presenciei argumentos racistas indiretamente.	1	Natureza	Racistas

Racismo por parte dos colegas de classe	1	Natureza	Racistas
Racismo quanto a cor e a cultura.	1	Nomeação genérica	Cor da pele
Ser posto para fora de sala só por ser negro.	1	Nomeação genérica	Negro
Só pelo menino ser negro.	1	Nomeação genérica	Negro
Um amigo falando mal pela pessoa ser de outra raça.	1	Natureza	Raça
Um amigo meu foi chamado de macaco.	1	Animal/raça	Macaco
Um menino publicou fotos de macaco e marcou alunos via facebook.	1	Animal/raça	Macaco
Uma pessoa acha que vai ser roubada só porque o outro era negro.	1	Delinquência e defeitos morais	Roubada
Uma pessoa chamando outra de Ronaldinho por conta do cabelo ruim e os dentes.	1	Natureza	Cabelo
Uma pessoa chamou outra pessoa de favelada por estudar em outra escola.	1	Hierarquia social	Favelada
Uma pessoa desconhecida chamou um colega meu de "macaco"	1	Animal/raça	Macaco
Uma pessoa negra sendo chamada de preto.	1	Nomeação genérica	Preto
Uma pessoa zuou a outra por ser negra.	1	Nomeação genérica	Negra
Um menino falando mal da outra menina negra.	1	Nomeação genérica	Negra
Zombaram de um amigo porque ele era negro.	1	Nomeação genérica	Negro
Total	80		

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Antes de passar ao exame da Tabela 8, em que são expostas e classificadas as respostas para a pergunta que investigava qual situação de racismo havia sido presenciada pelo aluno na escola, desejo tecer algumas considerações para melhor situar o leitor sobre os critérios que utilizei nesta parte do trabalho.

Vejam os que ao realizar o exame do “Gráfico 11 - Você já presenciou ou tomou conhecimento de alguma situação de racismo na escola?” observamos que 37,6% da amostra responderam afirmativamente, ou seja, mais de 1/3 dos pesquisados. Aos que responderam afirmativamente foi apresentada a seguinte questão: “Se sim, qual?”. Sendo assim, a primeira coluna da Tabela 8 reproduz integralmente as respostas apresentadas.

Observo que a diversidade das respostas apresentadas pelos alunos desafia o leitor a tentar uma reflexão sobre possíveis agrupamentos para fins de análise. Nesta linha de raciocínio, articulando com o anteriormente exposto neste trabalho, podemos lembrar que afixar um determinado rótulo de “valor humano inferior” a um determinado grupo é uma das possíveis armas de que se valem os grupos superiores nas disputas de poder. O recorte de análise fixado no confronto entre os estabelecidos e os *outsiders* era no sentido de manutenção da superioridade social de um grupo ao outro. “Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma *penetrar na autoimagem* deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo.” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24).

No estudo da formação de grupos socialmente execrados, Norbert Elias e John Scotson (1994) propõem um ordenamento no modo como grupos dominantes estigmatizam os dominados. Isto ocorre, lembram, quando tais grupos detêm efetivo poder de fazer crer a si e aos próprios execrados que tais estigmas são (ou podem ser) verdadeiros. O primeiro modo de estigmatizar é a pobreza. Para utilizá-la, o grupo dominante precisa monopolizar as melhores posições sociais, em termos de poder, prestígio social e vantagens materiais. Apenas nesta situação, a pobreza pode, então ser vista como decorrência da inferioridade natural dos excluídos. O segundo modo de estigmatizar é atribuído características definidoras do outro grupo a anomia (a desorganização social e familiar) e a delinquência (o não cumprimento das leis). O terceiro é atribuir ao outro grupo hábitos deficientes de limpeza e higiene. O quarto e último é tratar e ver os dominados como animais, quase-animais ou não inteiramente pertencentes à ordem social.

Os insultos são também, ao mesmo tempo, evocação de estigmas sociais e pessoais, os quais Erving Goffman (1963) classificou em três tipos: 1. anomalias corporais (deformidades físicas); 2. defeitos de caráter individual – fraqueza de vontade, paixões inaturais, crenças rígidas, desonestidade etc., inferidos a partir de doença mental, encarceramento, alcoolismo, vício, homossexualidade, desemprego, tentativas de suicídio, comportamento político, etc.; 3. estigmas tribais – raça, nação, religião e mesmo classe. (GUIMARÃES, 2002, p. 172).

Um dos possíveis recortes de análise conduziria, a partir de um olhar da área do direito, para o contexto de análise a partir da eleição preferencial de possíveis tipificações de conduta, notadamente elegendo como foco a injúria racial²¹ e o racismo²². Porém, como já afirmei anteriormente e agora reitero, pesquiso e construo minha análise com um recorte jurídico-pedagógico, ou seja, a partir de um olhar da área do direito em permanente diálogo com a educação.

Neste contexto, o conjunto de indicações no plano das leis já me pareceu suficiente para situar o leitor que a injúria racial e o racismo, entre outras condutas fixadas na legislação brasileira e que não são objeto da minha pesquisa, são crimes. Significa dizer que tais condutas, se praticadas por crianças ou adolescentes, são atos infracionais. Em qualquer contexto, portanto, trazem repercussões na vida dos ofensores e das vítimas, que por certo demandarão desafios aos operadores do direito que se defrontarem com casos reais ou hipóteses para exame.

Por outro lado, chamo a atenção para o fato de que:

²¹ Injúria. O Código Penal Brasileiro, Decreto-lei nº 2.848/1940, em seu art. 140, tipifica a seguinte conduta como crime: Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, fixando a pena de detenção, de um a seis meses, ou multa. No § 3º contemplamos a hipótese de outros tipos de injúria: Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: [\(Redação dada pela Lei nº 10.741, de 2003\)](#). Nestes casos, a pena fixada: reclusão de um a três anos e multa. [\(Incluído pela Lei nº 9.459, de 1997\)](#)

²² A Lei 7715/1989 define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Frequentemente, os termos injuriosos ocorrem em situações definidas ambigualmente pelo agressor, situando-se entre a intimidade da brincadeira (proximidade expressa pelo insulto ritual que simboliza a ausência de formalidade e a intimidade entre os membros de um grupo, em especial entre os homens), utilizado de forma que possa ser interpretado como brincadeira, e o distanciamento expresso pelo conteúdo semântico das palavras ofensivas. (SALES JR, 2006, p. 5)

E ao fazer tal referência quero chamar a atenção para a porta de entrada da criança na escola, o que ocorre através da educação infantil. Em seguida o sujeito passará ao ensino fundamental e ao ensino médio, para concluir as etapas da educação básica. Quero, com essas considerações, fixar meu foco numa advertência dos cuidados que as instituições de ensino e dos profissionais que nela trabalham devem ter para não relativizar o exame de determinadas falas apresentadas por seus alunos, especialmente quando crianças. Sejam crianças, adolescentes ou adultos, os seres humanos devem ser ensinados sobre as consequências de suas ações e omissões, o que ganha extraordinária importância quando lembramos que um dos objetivos da educação é a preparação para o exercício da cidadania, como já afirmei anteriormente.

Aos professores, em particular, não posso deixar de mencionar a extraordinária contribuição que SALES JR (2006) oferece em suas reflexões sobre a técnica de dizer alguma coisa sem, contudo, aceitar a responsabilidade de tê-la dito. É o que ocorre muitas vezes nas relações travadas entre ofensores e vítimas, resultando daí a utilização pelo discurso racista de uma diversidade de recursos tais como implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúria racial, configurando a não-intencionalidade da discriminação racial.

Mas neste momento estou examinando as respostas dos alunos.

E neste contexto de reflexão, minha opção de análise foi no sentido de agrupar as respostas adotando, na medida do possível, a classificação por termos insultuosos, classificados por categorias de afastamento entre grupos, apresentada por GUIMARÃES (2002), como mostro na terceira coluna da Tabela 8.

Logo, meu olhar está direcionado para a lógica dos insultos raciais de modo que as escolas, os profissionais que nela trabalham e/ou outras pessoas interessas na temática, possam refletir sobre possíveis providências e encaminhamentos para que situações com tal recorte não se façam presente nas relações travadas no ambiente escolar e na sociedade.

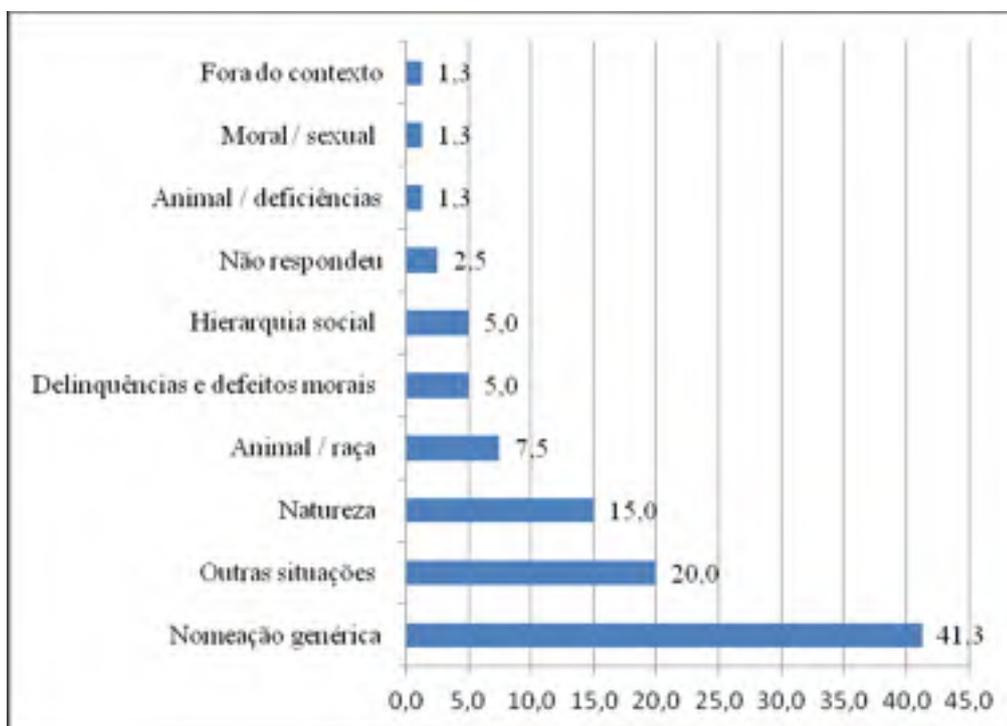
Neste contexto, para fins de exame, livremente inspirado em GUIMARÃES (2002) adotei as seguintes hipóteses para o agrupamento das respostas: Animal / deficiências: quando a situação de racismo envolver as expressões burro (a), asno (a) e/ou assemelhadas; Animal /

hierarquia: quando a situação de racismo envolver as expressões besta e/ou assemelhadas; Animal / raça: quando a situação de racismo envolver as expressões macaco (a), urubu e/ou assemelhadas; Animal / sexo: quando a situação de racismo envolver as expressões barata, cadela, galinha, vaca e/ou assemelhadas; Defeitos físicos, mentais e doenças: quando a situação de racismo envolver as expressões cancerosa, queimada, idiota, imbecil e/ou assemelhadas; Delinquências e defeitos morais: quando a situação de racismo envolver as expressões aproveitador, folgado, incompetente, ladrão, maconheiro, pilantra, safado, sem-vergonha, traficante e/ou assemelhadas; Hierarquia social: quando a situação de racismo envolver as expressões analfabeto, desclassificado, favelada, maloqueira, metida, senzala e/ou assemelhadas; Higiene: quando a situação de racismo envolver as expressões fedida, fedorenta, merda, nojento, podre, porqueira, suja e/ou assemelhadas; Moral / sexual: quando a situação de racismo envolver as expressões bastardo, filho-da-puta, gigolô, homossexual, maria-homem, sapatão, scort girl, vagabunda e/ou assemelhadas; Natureza: quando a situação de racismo envolver as expressões desgraça, maldita, raça e/ou assemelhadas e/ou fenotípicas; Nomeação genérica: quando a situação de racismo envolver as expressões nega (o), negra (o), negrinho (a), pretinho (a), preto (a) e/ou assemelhadas; e Religião: quando a situação de racismo envolver as expressões despacho, macumba, macumbeira e/ou assemelhadas.

Além das categorias acima, selecionei duas possibilidades face ao conteúdo das respostas: Fora do contexto: quando a resposta não estava adequada à pergunta formulada; Outras situações: quando a resposta não permitia a classificação numa das categorias descritivas acima; e Não responde: quando o aluno tivesse respondido sim na indagação anterior, mas não tivesse apresentado a descrição presenciada.

Assim, o exame das oitenta respostas apresentadas pelos alunos que responderam sim, quando indagados se já haviam presenciado situação de racismo na escola, permite a apresentação do seguinte gráfico, representativo do agrupamento, a partir dos critérios já explicitados.

Gráfico 12: agrupamento das respostas referentes às situações de racismo descritas pelos entrevistados



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

As informações agrupadas oferecem, em resumo, um rico material para exame e reflexões sobre possíveis estratégias para abordagem do tema com os alunos em sala de aula. Reitero a observação de que 37,6% dos alunos que compuseram a amostra responderam afirmativamente, ou seja, mais de 1/3 dos pesquisados identificaram 80 situações, supostamente relacionadas ao racismo na escola.

Mais uma vez quero destacar a importância do trabalho de SALES JR (2006), que apresenta diversos conteúdos e exemplos de situações que podem ser trabalhadas com os alunos, especialmente no que se refere às figuras de linguagem e denegações.

O significado racial interdito pode ser dito (posto, não mais pressuposto) sob a condição de ser figurado (metáfora, metonímia, eufemismo, ironia, humor, pergunta retórica) ou negado.

A figura é um recurso estilístico que permite expressar-se, ao mesmo tempo, de modo não usual (literal) e codificado. Não usual pois existem significantes que são considerados típicos a determinados tipos de discurso comum e cotidiano que seriam deslocados de seu uso típico. Nas figuras, o que estaria "fora de lugar" seriam as palavras: uma palavra estaria no lugar de outra, assumindo o significado desta. Na verdade, o significado literal é uma norma discursiva que fixa significados ou significantes padrões (próprios): por exemplo, "cor" no lugar de "raça". Portanto, ele é codificado, pois cada figura constitui uma estrutura conhecida, repetível e

transmissível. Apresentaremos alguns exemplos de uso figurado de tópicos (conteúdos) raciais:

- Metáfora: "macaco", "tição", "carvão", "grafite", "cabelo ruim"(praticamente uma catacrese), "dia de branco", "cabelo de bombril".
- Metonímia: "escuro", "preto"; "branco" e "negro" são catacrese da sinédoque pela cor da pele.
- Eufemismos: "boa aparência", "escuro", "moreno", "afro-brasileiro", "pessoa de cor", "simpatia".
- Ironia: "Só podia ser...", "pra variar...", "mas como é bonitinho...".
- Pergunta retórica: "Desde quando negro é gente?". (SALES JR, 2006, p. 6)

O emprego das variantes de cor para expressar as situações de racismo pode ser percebido na resposta de 33 alunos, nelas contidas falas discriminatórias a partir do emprego de expressões como “neguim”, “preto”, “pretinho”, “negrinho, entre outros exemplos. Curiosamente, uma das respostas indicou a expressão “gasparzinho”, o que sugere ao menos duas hipóteses: ou a discriminação ocorre para designar ou alguém com a pele muito clara com a sugerida aparência de fantasma ou num contexto positivo/negativo para impingir ao sujeito uma provocação diametralmente oposta à cor da sua pele.

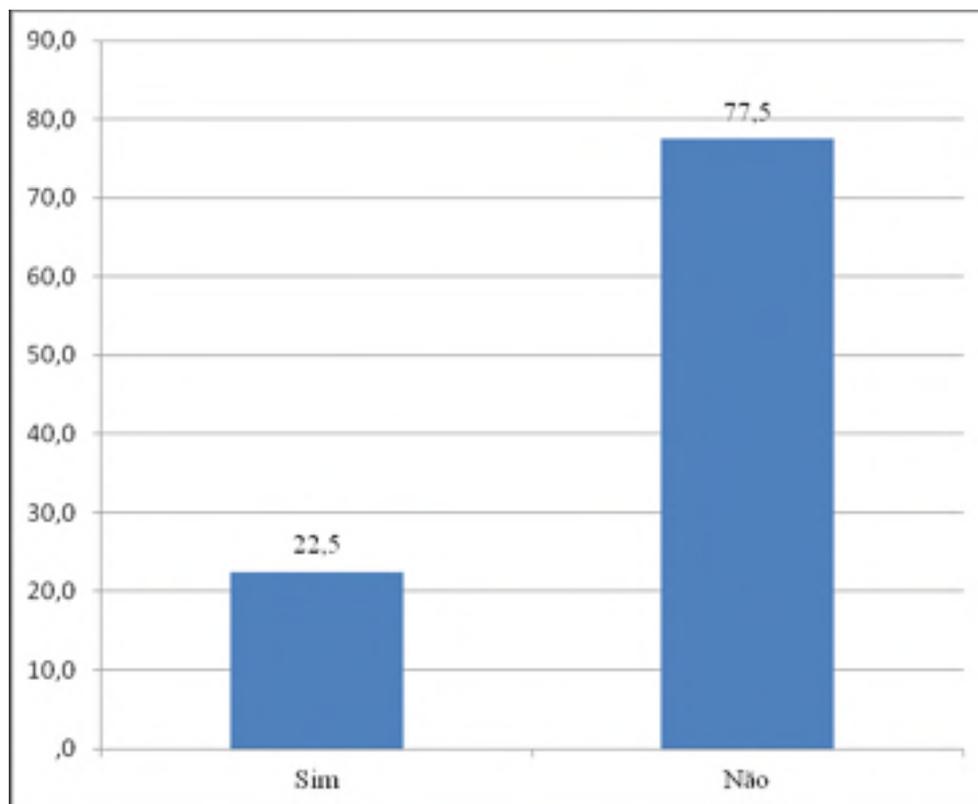
A segunda resposta mais expressiva quantitativamente não permitiu identificar o contexto da discriminação. Assim 16 relatos foram agrupados em outras situações presenciadas, porém não descrita a causa determinante da interpretação do aluno, mas tão somente, em alguns casos, a indicação imprecisa envolvendo “brincadeira”, “jogo de futebol na hora do recreio”, “apelido”, entre outros exemplos. Embora não pretenda me alongar nesse ponto, chamo atenção para a necessidade das instituições de ensino e dos profissionais que nela trabalham perceberem a importância do pátio escolar no processo educacional. Neste espaço, muitas vezes demasiadamente livre nas escolas, são travadas as relações de poder, disputas, *bullying*, entre outros exemplos, muitas vezes subestimados na dimensão da responsabilidade da escola.

Em terceiro lugar, a resposta mais expressiva guarda relação com a natureza do sujeito, em que o contexto da associação do sujeito à raça teve por objetivo a discriminação, revelada em 12 relatos.

Para seis alunos, ocorreu a situação de racismo envolvendo a expressões macaco (a) para a realização da afronta discriminatória. Em seguida, com quatro relatos de cada, foram encontradas situações em que o emprego das expressões teve por objetivo associar pessoas negras ou a contextos de delinquências e defeitos morais ou para expressar situação de hierarquia social entre o ofensor e a vítima. Por fim, um relato de ofensa na associação animal / deficiência, com o emprego da palavra burro para designar a pessoa discriminada e uma

associação de ordem moral / sexual, guardando a ofensa em relação à orientação sexual do sujeito ofendido. Dois alunos não responderam e um respondeu fora do contexto, perfazendo 100% daqueles que responderam a pergunta aberta.

Gráfico 13: Foi adotada alguma providência por parte da escola nestes casos?



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Aos mesmos alunos que responderam afirmativamente a pergunta “Você já presenciou ou tomou conhecimento de alguma situação de racismo na escola?” foi apresentada a indagação: “Foi adotada alguma providência por parte da escola?”. O gráfico acima revela que majoritariamente, na percepção dos alunos, não houve providência por parte da escola. A resposta não representou expressivos 77,5% entre aqueles que responderam ter presenciado situação de racismo. Apenas 22,5% responderam que foram tomadas providências. Neste contexto, em apenas $\frac{1}{4}$ dos 80 relatos de racismo, teria sido adotada alguma espécie de providência. Destes, somente 18 apresentaram resposta efetiva. É o que analisarei em seguida.

Tabela 9
Providência adotada nos casos de racismo identificados pelos alunos

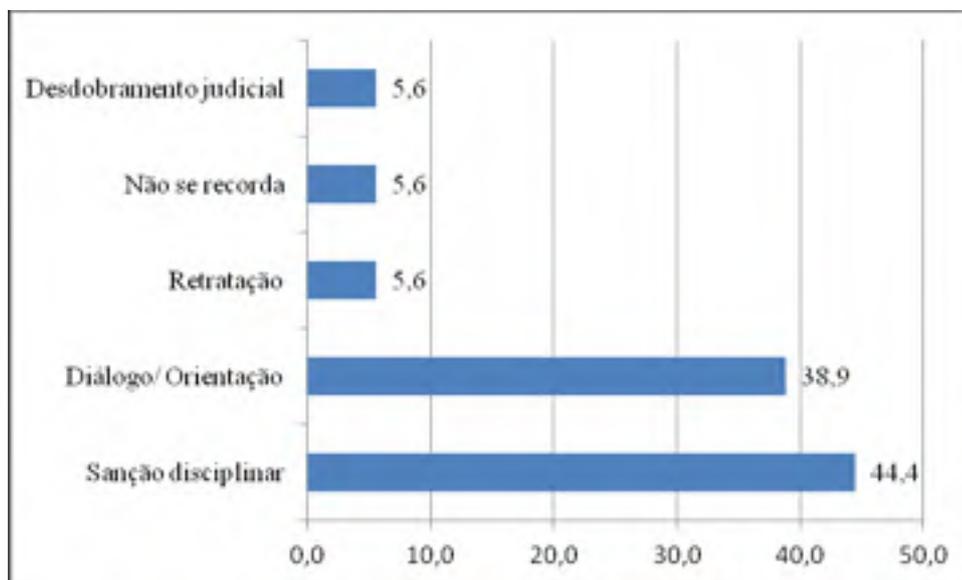
Qual providência foi adotada	Frequência	Classificação providência	Exame da sanção disciplinar
A diretora chamou os pais do racista.	1	Diálogo/ Orientação	-
A professora chamou a atenção do aluno.	1	Sanção disciplinar	Advertência verbal
Alunos foram chamados.	1	Diálogo/ Orientação	-
Comunicado.	1	Diálogo/ Orientação	-
Foram expulsos	1	Sanção disciplinar	Transferência compulsória
Não me lembro.	1	Não se recorda	-
O aluno teve que indenizar por danos morais meu amigo.	1	Desdobramento judicial	-
O diretor chamou o aluno para saber por que ele fez isso.	1	Diálogo/ Orientação	-
O menino foi afastado da escola	1	Sanção disciplinar	Transferência compulsória
Os alunos envolvidos foram suspensos por um dia.	1	Sanção disciplinar	Suspensão
Os alunos levaram suspensão.	1	Sanção disciplinar	Suspensão
Os pais foram chamados para tomar providências.	1	Diálogo/ Orientação	-
Pedido de desculpa da pessoa	1	Retratação	-
Puniram o professor que fez isso.	1	Sanção disciplinar	PROFESSOR
Suspendeu o aluno.	1	Sanção disciplinar	Suspensão
Suspensão e orientação para o aluno.	1	Sanção disciplinar	Suspensão/orientação
Teve diálogo.	1	Diálogo/ Orientação	Diálogo
Um comunicado a turma.	1	Diálogo/ Orientação	-
Total	18		

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Na primeira coluna da Tabela 9 são listadas as 18 respostas apresentadas pelos alunos quando indagados sobre a providência adotada pela escola. Estabeleci como critério de análise a separação das respostas em cinco campos de classificação/providência fixados a partir do conteúdo examinado. Foram os seguintes critérios: “Diálogo/Orientação”, “Retratação”, “Sanção disciplinar”, “Desdobramento judicial” e “Não se recorda”.

No caso das sanções disciplinares, procurei agrupá-las de acordo com os critérios que verifiquei nas respostas e que por conta da experiência que tenho no exercício profissional como advogado atuante na área educacional, em regra verifico nos regimentos escolares.

Gráfico 14: agrupamento das respostas referentes às providências tomadas nos casos de racismo descritos pelos entrevistados



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Das informações contidas na Tabela 9, agrupadas no Gráfico 14 em exame, é possível identificar que a opção da imposição da sanção disciplinar ocorreu em 8 casos. Nas situações que envolveram alunos, dois foram transferidos compulsoriamente (expulsão), quatro alunos receberam suspensão (um deles também recebeu orientação) e um aluno recebeu advertência verbal. O outro caso envolveu um professor, embora o aluno não tenha relatado qual a punição imposta, destacou que o professor foi punido. Os três outros relatos apresentaram as seguintes situações: num caso o ofensor se desculpou (não há indicação do sujeito ofensor), noutro caso ocorreu hipótese de desdobramento judicial (o aluno faz menção ao pagamento de indenização por danos morais) e um aluno se esqueceu de qual providência foi adotada.

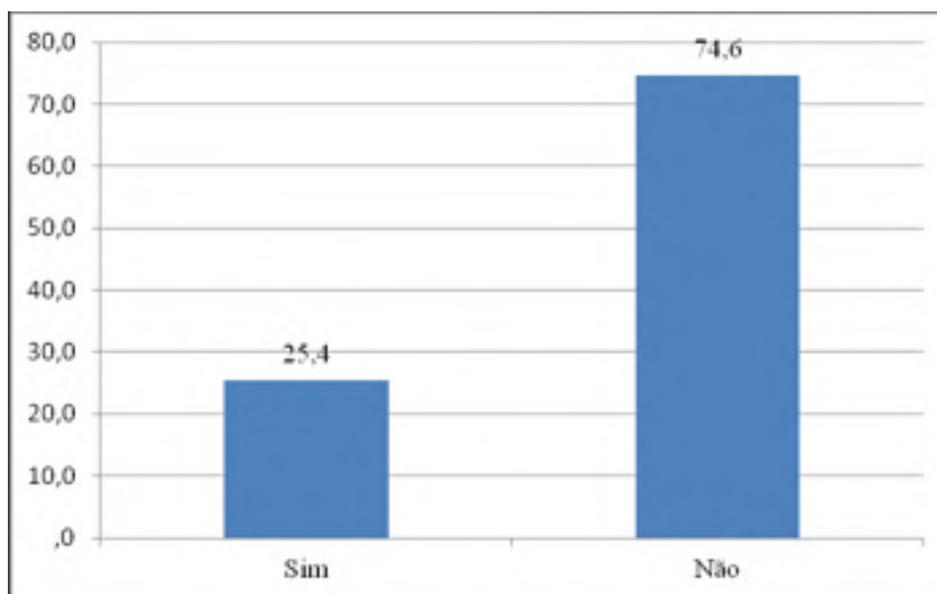
As respostas me conduzem a levantar a hipótese de que as situações de racismo não chegam ao conhecimento da escola e dos profissionais que nela trabalham. Isto foi respondido por um dos pesquisados nos seguintes termos: “Preconceito devido a cor de pele de um indivíduo, mas a escola não teve conhecimento.”

Porém, mesmo nos casos em que é possível identificar providências da escola, fica a dúvida da real dimensão do trabalho que é realizado para evitar situações de racismo, o que buscarei examinar a partir das respostas apresentadas pelos profissionais das escolas que compuseram a amostra, no próximo capítulo.

Observando a questão exclusivamente a partir das vozes dos alunos o encaminhamento cinge-se majoritariamente ao plano disciplinar. Mesmo as situações que em que optei classificar como relacionadas ao diálogo/orientação é possível perceber, no contexto dos relatos, que não há uma percepção clara dos alunos sobre a atitude da escola em situações de racismo.

Num universo de 213 entrevistados, apenas 18 relatos de providências significa um percentual abaixo de 10% da amostra, o que me parece muito pouco num cenário de responsabilidades fixadas constitucionalmente e na legislação infraconstitucional acerca do racismo, e num grupo de alunos que expressa a percepção da existência de racismo em 99,5% da amostra. Lembrando, mais uma vez, que o racismo identificado é do outro, uma vez que 82,2% dos alunos pesquisados não se consideram racistas.

Gráfico 15: Você identifica alguma atividade educacional para evitar situações de racismo na escola?



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame das respostas apresentadas para a questão “Você identifica alguma atividade educacional para evitar situações de racismo na escola?” me leva a propor uma reflexão por parte das instituições de ensino e dos profissionais que nela trabalham, uma vez que apenas 25,4% da amostra responderam afirmativamente, ou seja, um percentual muito baixo. Isto demonstra que ainda falta um longo caminho a percorrer no campo da prevenção.

Tabela 10**Identifica alguma atividade educacional para evitar situações de racismo na escola * Cor ou raça do entrevistado segundo classificação do IBGE**

		Cor ou raça do entrevistado						Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Sem declaração	
Identifica alguma atividade educacional para evitar situações de racismo na escola	Sim	35 24,8%	1 16,7%	8 20,0%	4 57,1%	0 ,0%	6 46,2%	54 25,4%
	Não	106 75,2%	5 83,3%	32 80,0%	3 42,9%	6 100,0%	7 53,8%	159 74,6%
Total		141 100,0%	6 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	213 100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Os dados depurados na Tabela 10 mostram que não há diferenças importantes na identificação de ações preventivas de anti-racismo quando comparamos os grupos de cor ou raça.

Tabela 11**Atividades educacionais identificadas para evitar situações de racismo na escola**

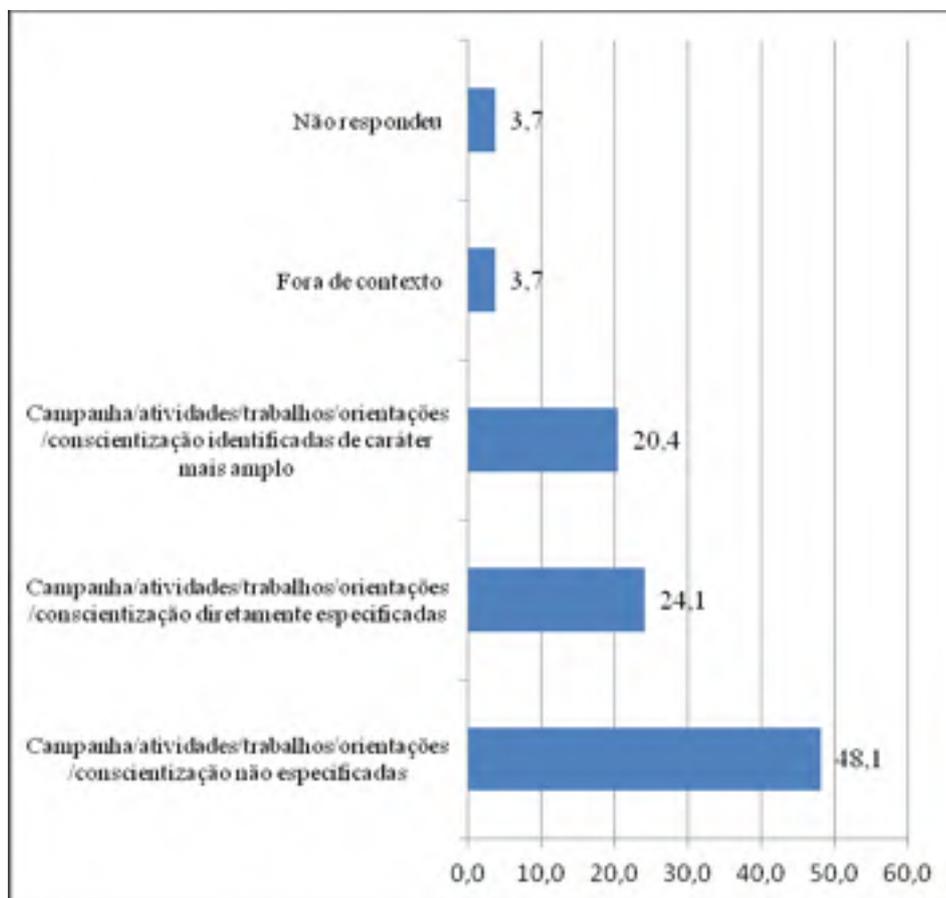
Atividades contra o racismo	Frequência	Agrupamento por identificação de atividade	Pertinência temática
A conscientização dos alunos.	1	Não especificadas	-
A conscientização é feita através dos professores.	1	Não especificadas	-
A conversa dos professores com os alunos.	1	Não especificadas	-
A escola ensina a não ter preconceito.	1	Diretamente especificada	Preconceito Racial
Aprendendo como os negros foram importantes na história do Brasil, através de aulas, palestras entre outros.	1	Diretamente especificada	Os Negros sua importância
Apresentando textos sobre racismo.	1	Diretamente especificada	Racismo
Aula de religião.	1	Não especificadas	-
Aulas de religião.	1	Não especificadas	-
Basquete.	1	Não especificadas	-
Cada um cuida da sua vida e eu espero que respeitem as diferenças, porque ninguém é igual a ninguém. Eu acho que não.	1	Fora do contexto	-
Campanha contra o bullying.	1	Caráter mais amplo	-
Colocaram quadros para poder evitar o racismo.	1	Diretamente especificada	Racismo
Com dedicatória de gente que sofre o racismo.	1	Diretamente especificada	Racismo
Conviver todo dia com todos.	1	Não especificadas	-

Em aulas de geografia discutimos conceitos de raças e cores.	1	Diretamente especificada	Cor/raça
Encontros culturais e palestra.	1	Não especificadas	-
Fazendo palestras e os professores abordam o assunto nas aulas.	1	Não especificadas	-
Fizeram palestra para evitar que acontecesse na escola.	1	Não especificadas	-
Integração de todos na escola.	1	Caráter mais amplo	-
Mesmo não sendo necessárias, pois estar fazendo palestras sobre isso só estaria separando as raças, o que eu não acho certo.	1	Fora do contexto	-
Mostrando nas aulas que o preconceito deve ser esquecido.	1	Diretamente especificada	Preconceito
Mostrar a diversidade cultural, assim como pessoas de outras raças de diversas formas.	1	Diretamente com o tema	Diversidade Cultural/Raça
Não respondeu	2	Não respondeu	-
Não somente uma e direta atividade, mas diversas atividades que unem mais todos.	1	Caráter mais amplo	-
Nas aulas os professores já explicaram que o preconceito de raças só existe mesmo na humana.	1	Diretamente especificada	Preconceito/Raça
Negros e brancos são tratados igualmente.	1	Diretamente especificada	Raça/Cor
O projetão mistura todas as turmas.	1	Caráter mais amplo	-
O projetão uniu todo mundo, nas olimpíadas e etc.	1	Caráter mais amplo	-
O projeto anual que reúne turmas diferentes.	1	Caráter mais amplo	-
Palestras contra o racismo.	1	Diretamente especificada	Racismo
Palestras e aulas com a integração de todos os alunos.	1	Caráter mais amplo	-
Palestras e conversas com os professores.	1	Não especificadas	-
Palestras e conversas sobre o assunto.	1	Não especificadas	-
Palestras sobre o assunto.	1	Não especificadas	-
Palestras.	6	Não especificadas	-
Professores e coordenadores estão sempre informando a importância do fim do bullying, seja por cor de pele, gostos diferentes e etc.	1	Caráter mais amplo	-
Projetão.	2	Caráter mais amplo	-
Promover a luta contra o racismo.	1	Diretamente especificada	Racismo
Reuniões com toda a escola.	1	Não especificadas	-
Sempre existiu uma intervenção.	1	Não especificadas	-
Sim, intensos debates sobre o tema durante as aulas de história.	1	Diretamente especificada	História
Trabalhos em grupos.	4	Não especificadas	-
Tratando os alunos de igual para igual da mesma forma.	1	Caráter mais amplo	-
Uma palestra que todos os anos têm.	1	Não especificadas	-
Total	54		

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Os dados depurados na Tabela 11 são significativos para demonstrar que apenas 54 dos 213 entrevistados conseguem identificar alguma atividade educacional para evitar situações de racismo na escola. Tais atividades aparecem listadas na tabela.

Gráfico 16
Agrupamento das atividades educacionais identificadas para evitar situações de racismo na escola



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame do agrupamento contido no Gráfico 16, efetivado a partir das respostas apresentadas pelos alunos e contidas na Tabela 11, autoriza a hipótese de que as escolas e seus profissionais estão atuando na questão do racismo inserta em conteúdos mais ampliados, o que examinarei com maior especificidade, no sentido de validar (ou não) essa interpretação a partir das respostas apresentadas no próximo capítulo, em que apresentarei os resultados da pesquisa qualitativa, realizada a partir das entrevistas realizadas.

Das 55 menções descritas nas respostas apresentadas pelos alunos, apenas 13 delas efetivamente podem ser identificadas como especificamente relacionadas com a questão étnico-racial em debate, viabilizando o seguinte recorte temático específico “Racismo” (5), “Preconceito Racial/Preconceito/Preconceito-Raça” (3), Cor/raça (2), Os Negros sua importância (1), Diversidade Cultural/Raça (1) e História (1). No contexto de uma resposta

espontânea ofertada numa pergunta aberta, as 13 respostas específicas representam um percentual aproximado de 6,1% do total da amostra.

Foram apresentadas 26 respostas de atividades contra o racismo sem informações que permitissem avaliar a adequação temática. Tomadas como assertivas que retratem iniciativas direcionadas ao referido propósito, tal parcela de respostas representaria um percentual aproximadamente de 12,2% do total da amostra. Neste ponto destaco a hipótese de as escolas e seus profissionais não estarem conseguindo transmitir aos seus alunos a exata contextualização da atividade ou, noutra hipótese, que tais iniciativas tenham um caráter mais abrangente e por tal razão não tenham sido percebidas com a desejável intencionalidade perseguida com a questão apresentada na pesquisa.

Ainda neste ponto, foram obtidas 11 respostas que autorizam a clara percepção que as atividades desenvolvidas tinham caráter mais abrangente, sem um recorte específico para a questão do racismo. Nestas atividades, por hipótese, o racismo é inserido num contexto mais ampliado de intervenção preventiva. São os casos de palestras, projetos e atividades de amplo recorte temático, mas que têm por pano de fundo uma dimensão ampliada do respeito às diferenças. Porém, trata-se de uma construção de hipótese a partir de respostas como “projeto”, “integração de todos na escola”, “O projeto anual que reúne turmas diferentes”, entre outros possíveis exemplos citados. Este grupo representaria, ainda assim, em torno de 5,1% do total da amostra.

Apenas para registro final em relação ao ponto em exame, dois alunos não responderam e dois apresentaram respostas fora do contexto.

2.3. Análise de dados quanto à percepção dos alunos em relação aos estudos previstos na Lei 10.639/2003.

Antes de qualquer outra consideração relacionada à percepção em relação aos estudos previstos na Lei 10.639/2003 desejo resgatar o sentido deste questionamento aos alunos que, em 2012, nas escolas pesquisadas, estão concluindo o último ano do ensino fundamental. Neste contexto, significa o fim de um ciclo da vida escolar²³ dos alunos.

²³ Vale lembrar que a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a Lei 9.394/96, ampliando o ensino de fundamental de 8 para 9 anos. Porém, não alterou a vida escolar dos alunos que já estavam cursando o ensino fundamental antigo de 8 anos. Isto porque os Conselhos de Educação estabeleceram diretrizes para a transição. No Estado do Rio de Janeiro, em que se situa o município de Niterói, o Conselho Estadual de Educação, por intermédio da Deliberação CEE nº 299, de 3 de outubro de 2006, fixou normas para o funcionamento do ensino fundamental, tendo em vista a Lei nº 11.274/2006. A Deliberação do CEE determinou que durante o período de implantação da nova lei, que se iniciou no ano letivo de 2007, as instituições de ensino poderiam administrar a

A vida escolar dos alunos pesquisados durante o ensino fundamental compreendeu um ciclo alfabetização²⁴, antes situada na educação infantil, e de, no mínimo, 8 anos no ensino fundamental, iniciado dois anos após a edição da Lei 10.639/2003²⁵.

Quadro2: demonstrativo da transição do ensino fundamental de 8 para 9 anos²⁶

2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Início da vigência da lei 10.639/2003	Alfabetização	1ª série	2ª série	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Com tais esclarecimentos iniciais, devo também destacar que esta parte da pesquisa teve duas questões principais norteadoras do trabalho.

A primeira questão formulada foi a seguinte: “Nas suas aulas você estudou algum conteúdo que indicasse a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil?”.

Neste ponto destaco que a palavra chave que deve nortear o acompanhamento do leitor sobre a questão envolve a própria percepção da escola e dos professores sobre o papel reservado a estes para o enfrentamento da questão.

Observado o Parecer CNE/CP 003/2004, aos estabelecimentos de ensino, a partir da edição da Lei 10.639/2003 e do próprio encaminhamento dado no referido parecer, 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.

Mas a questão não se cinge a tal recorte, não devendo ser interpretada apenas com foco em conteúdos programáticos a seres desenvolvidos na sala de aula. A contribuição também se revela por intermédio da fiscalização que as escolas devem fazer, com a ação efetiva de todos os profissionais envolvidos com a atividade da educação escolar, para que no

coexistência de dois planos curriculares distintos, o do Ensino Fundamental de 8 anos e o do Ensino Fundamental de 9 anos, que seriam desenvolvidos de forma concomitante, ou adotarem imediatamente a linha referente à Lei nº 11.274/2006, fazendo a correspondência adequada.

²⁴ Com a edição da Lei 11.274/2006 os conteúdos relacionados à alfabetização passaram ao segmento do ensino fundamental, ampliado para 9 anos, com a vida escolar iniciada nesta etapa aos 6 anos de idade.

²⁵ Como os conteúdos da Lei 10.639/2003 devem ser trabalhados durante toda a educação básica não ocorreu qualquer alteração significativa em relação aos alunos pesquisados, uma vez que tal conteúdo já deveria estar sendo trabalhado desde a educação infantil.

²⁶ O quadro trabalha com a hipótese, meramente exemplificativa, que a transição do ensino fundamental de 8 para 9 anos tenha sido efetivada pela escola no ano de 2007.

seu interior e sob sua responsabilidade, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas.

Neste contexto, como explicitado no parecer:

[...] 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. (Parecer CNE/CP 003/2004)

E o desafio de vencer tal desafio de contribuição implica na adoção de pedagogias de combate ao racismo e a discriminações, elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas visando fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Deseja-se, neste contexto, que as ações educacionais levem os negros a obterem conhecimentos e segurança, por intermédio da vida escolar, que lhes desenvolvam a percepção da própria história e cultura, de relacionamentos interpessoais, com expresse reconhecimento por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

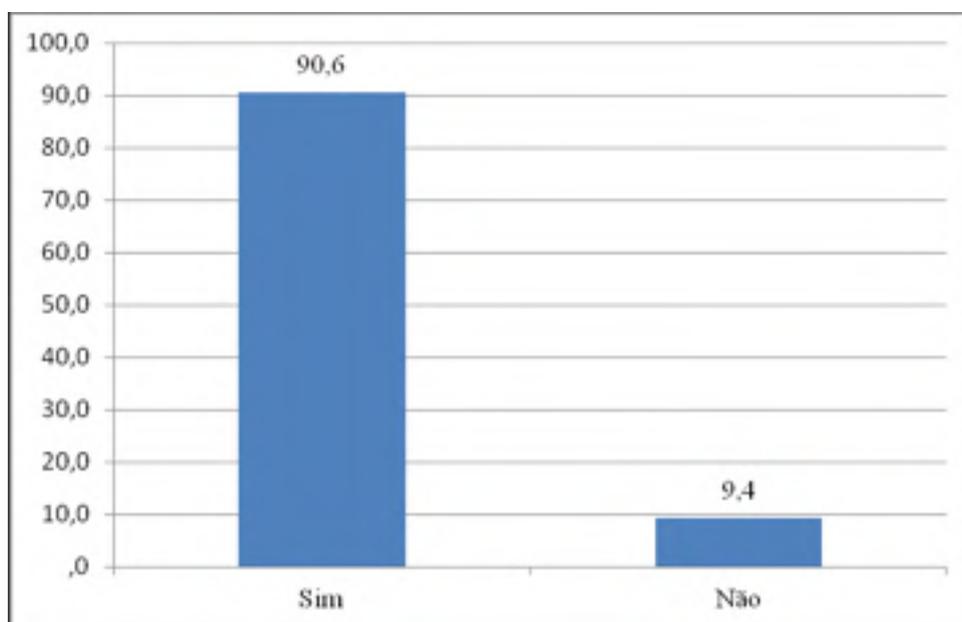
Neste recorte mais ampliado sobre o que está se perseguindo com o tema é preciso destacar aos que trabalham com a educação escolar que a educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira, conforme as diretrizes traçadas no §1º do art. 2º da Resolução CNE nº 1/2004.

Por outro lado, verifica-se, no §2º do art. 2º do referido dispositivo regulamentador, que o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

A segunda questão formulada foi a seguinte: “Nas suas aulas você estudou a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na

formação da sociedade nacional?”. Com tal indagação buscava-se perceber a percepção dos alunos especificamente da temática como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, 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.

Gráfico 17: Nas suas aulas você estudou algum conteúdo que indicasse a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil?



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame do Gráfico 17 nos mostra que 90,6% dos alunos pesquisados percebem que estudaram em sala de aula conteúdos relacionados à contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. O número de alunos, em termos absolutos, chega a 193, um número muito expressivo, levando-se em consideração uma amostra de 213 entrevistados.

Todavia, o percentual de alunos que não perceberam o tratamento de tal temática em sala de aula inspira atenção por parte de gestores, direção e coordenadores, especialmente, assim como por parte dos professores de toda a escola, tendo em vista a amplitude dos objetivos que se deseja alcançar, especialmente no que se refere à eliminação do racismo na sociedade brasileira e na perspectiva da integração plena dos negros em nossa sociedade,

fazendo da escola um local que lhes proporcione segurança e condições de obtenção de conhecimento acerca de sua história, identidade e valorização no contexto da sociedade brasileira. A escola, portanto, é o microespaço social que representa o primeiro passo para a projeção de uma sociedade desejável e, em regra, um dos primeiros espaços de socialização das crianças.

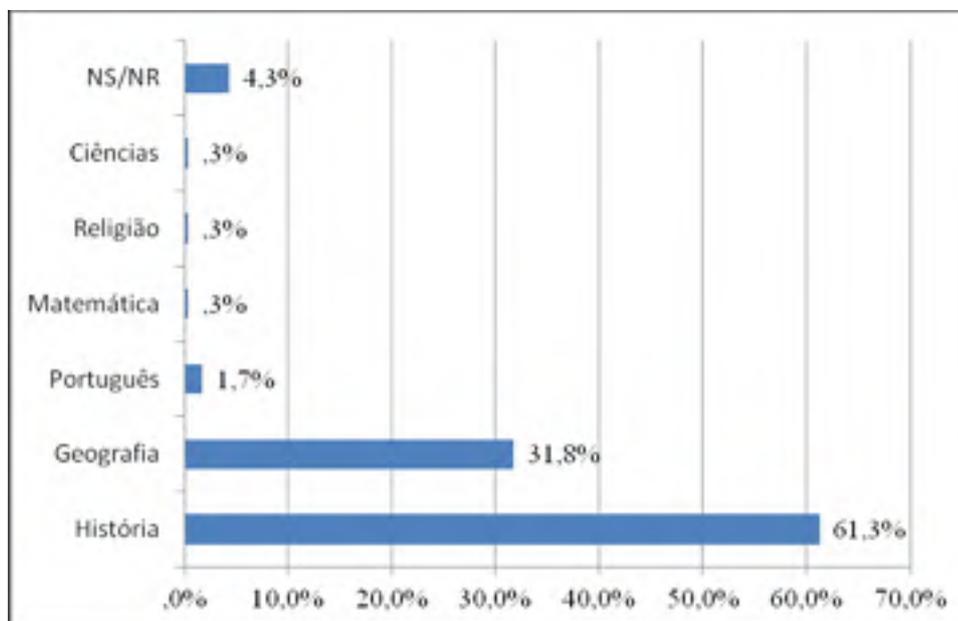
Tabela 12
Estudou algum conteúdo que indicasse a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política
*** Cor ou raça do entrevistado segundo classificação do IBGE**

		Cor ou raça do entrevistado					Sem declaração	Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena		
Estudou algum conteúdo que indicasse a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política.	Sim	130 92,2%	6 100,0%	36 90,0%	6 85,7%	5 83,3%	10 76,9%	193 90,6%
	Não	11 7,8%	0 0%	4 10,0%	1 14,3%	1 16,7%	3 23,1%	20 9,4%
Total		141 100,0%	6 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	13 100,0%	213 100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Os dados depurados na Tabela 12 são significativos para demonstrar que os 90,6% que responderam que estudaram algum conteúdo que indicasse a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política, são distribuídos pelos diversos alunos que se autodeclararam brancos (92,2% deles disseram sim), pretos (100% disseram sim), pardos (90% disseram sim), amarelos (85,7% disseram sim) e indígenas (83,3% disseram sim).

Gráfico 18: Em quais disciplinas estudou a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

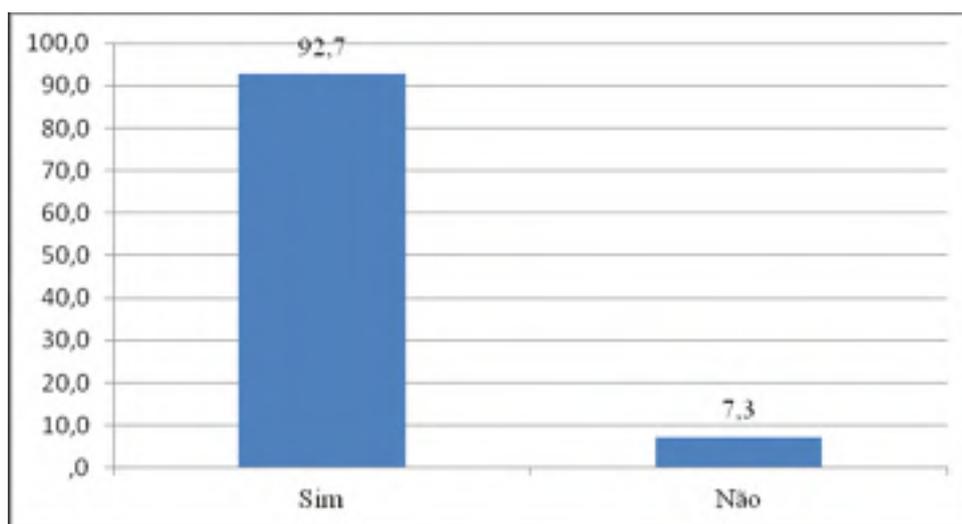
O exame do Gráfico 18 deve ser feito com a lembrança de que a temática relacionada à contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil deve ser desenvolvida, como conteúdo de disciplinas, particularmente, na de Educação Artística, de Literatura e de História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

O exame do gráfico nos mostra que 61,3% dos alunos pesquisados que responderam sim, percebem o desenvolvimento de tais conteúdos na disciplina história, o que autoriza a percepção de que em tal disciplina os conteúdos de fato estão sendo repassados aos alunos no recorte temático proposto. Por outro lado, se tais conteúdos estão sendo desenvolvidos nas aulas de literatura e de educação artística, a pesquisa demonstra que apenas 1,7% percebem na aula de português e não há qualquer referência a disciplina de educação artística. Tal fato desafia especial atenção aos coordenadores de área e demais profissionais envolvidos com tais disciplinas.

Vemos ainda a expressiva indicação de respostas sim associadas à disciplina de geografia, na ordem de 31,8% dos que responderam positivamente, o que parece bastante

salutar. Insignificantes, para efeitos estatísticos, os registros conferidos às disciplinas de ciências, religião e matemática. Porém, merecedores de aplausos e incentivos, tendo em vista o fato de se tratar de uma amostra pequena, pois aponta uma perspectiva do enfrentamento da questão racial em disciplinas que, num primeiro momento, não estão no rol daquelas em que se espera um efetivo e direcionado trabalho.

**Gráfico 19: Achou necessário estudar esse conteúdo
(contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política)**



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame do Gráfico 19 deve ser feito com a lembrança das informações contidas no Gráfico 17, quando os alunos responderam a seguinte pergunta: “Nas suas aulas você estudou algum conteúdo que indicasse a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil?”. Os que responderam sim na referida questão compõem o total de 100% expresso no Gráfico 19. Neste, diante da pergunta “Achou necessário estudar esse conteúdo”, 92,7% responderam afirmativamente, enquanto apenas 7,3% responderam negativamente.

Aos profissionais envolvidos no planejamento das atividades escolares, fica o desafio de se valerem de estratégias adequadas para motivação e desenvolvimento da percepção desses alunos, tendo em vista a construção de uma sociedade igualitária, compromissada com a promoção do bem de todos e não preconceituosa, especialmente por se tratar de um conteúdo mais geral e diversificado, com possibilidade de abordagens variadas. Neste ponto, que se presta como exemplo positivo, a ser dinamizado entre os diversos professores, as possíveis estratégias que vem sendo utilizadas pelos professores de geografia.

Tabela 13

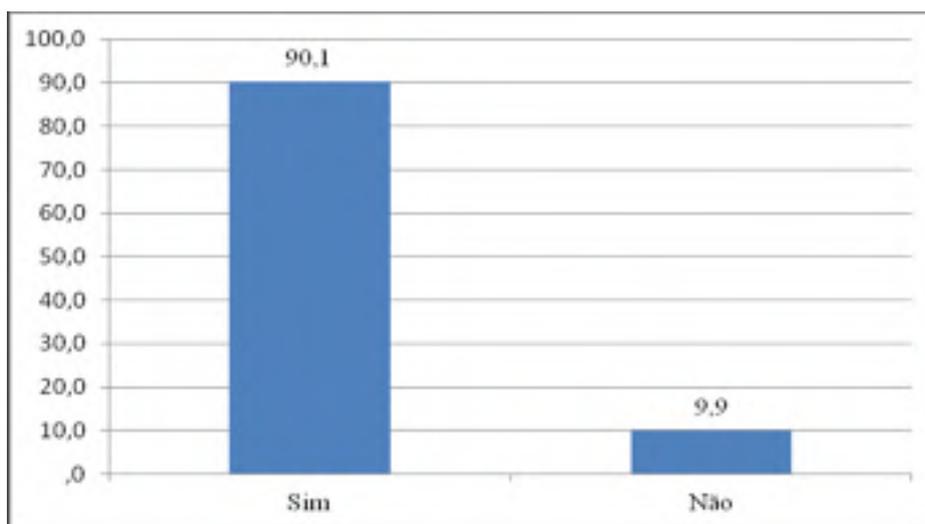
Achou necessário estudar esse conteúdo * Cor ou raça do entrevistado

		Cor ou raça do entrevistado						Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Sem declaração	
Achou necessário estudar esse conteúdo	Sim	121 93,1%	5 83,3%	34 94,4%	6 100,0%	5 100,0%	8 80,0%	179 92,7%
	Não	9 6,9%	1 16,7%	2 5,6%	0 ,0%	0 ,0%	2 20,0%	14 7,3%
Total		130 100,0%	6 100,0%	36 100,0%	6 100,0%	5 100,0%	10 100,0%	193 100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Os dados depurados na Tabela 13 são significativos para demonstrar que os 92,7% que responderam que acharam necessário estudar conteúdo que indicasse a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política, são distribuídos pelos diversos alunos que se autodeclararam brancos (93,1% deles disseram sim), pretos (83,3% disseram sim), pardos (94,4% disseram sim), amarelos (100% disseram sim) e indígenas (100% disseram sim). Ressalvo que o resultado baixo percentualmente atribuído aos pretos se deve pelo “n” pequeno, devendo ser relativizado para os fins desse exame.

Gráfico 20: Nas aulas estuda-se História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame do Gráfico 20 nos mostra que 90,1% dos alunos pesquisados percebem que estudaram conteúdos relacionados à história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Este total de alunos, em termos absolutos, chega a 191, um número muito expressivo, levando-se em consideração uma amostra de 213 alunos.

Porém, reitero neste item as mesmas observações que fiz ao examinar o Gráfico 19, tendo em vista que 9,9% dos alunos não perceberam a abordagem de tal conteúdo. Não é razoável imaginar que durante toda a vida escolar do aluno, por hipótese compreendida da educação infantil ao término do ensino fundamental, 21 alunos não sejam capazes de perceber, nem mesmo nas aulas de história, conteúdos relacionados à história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Tal fato inspira atenção e providências.

Tabela 14

Nas aulas estuda-se história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional * Cor ou raça do entrevistado segundo classificação do IBGE

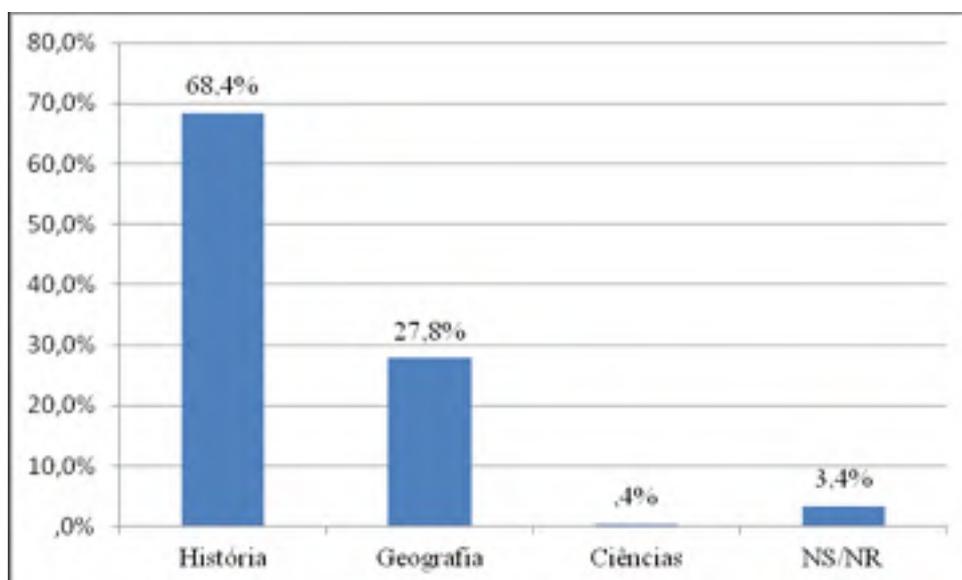
		Cor ou raça do entrevistado						Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Sem declaração	
Nas aulas estuda-se história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional	Sim	126	5	36	7	6	12	192
		89,4%	83,3%	90,0%	100,0%	100,0%	92,3%	90,1%
	Não	15	1	4	0	0	1	21
		10,6%	16,7%	10,0%	,0%	,0%	7,7%	9,9%
Total		141	6	40	7	6	13	213
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Os dados depurados na Tabela 14 também são significativos para demonstrar que os 90,1% que responderam que estudaram algum conteúdo relacionado à história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, são distribuídos pelos diversos alunos que se autodeclararam brancos (89,4% deles disseram sim), pretos (83,3% disseram sim), pardos (90% disseram sim), amarelos (100% disseram sim) e indígenas (92,3% disseram sim).

Entre os que não perceberam a abordagem de tais conteúdos, destacamos o maior contingente entre brancos e pardos, respectivamente, com 10,6% e 10% da amostra.

Gráfico 21: Em quais disciplinas estudou História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame do Gráfico 21 deve ser feito com a lembrança de que o conteúdo relacionado à história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, apresenta desafios diversificados, que devem ser observados a partir do Parecer CNE/CP 003/2004.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos. No desenvolvimento de tal conteúdo, o planejamento deverá ser focado de modo a dar destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade, de modo a possibilitar a compreensão dos negros para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios e regiões. Também deve ser dado destaque as datas significativas de cada região e localidade, sem se esquecer de contextualizar e destacar a importância de datas marcantes na trajetória dos negros em nosso país, tais como:

[...] O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (Parecer CNE/CP 003/2004)

Neste ponto destaco, mais uma vez, a importância de coordenadores e professores se debruçarem para melhor exame do Parecer CNE/CP 003/2004, para compreenderem a amplitude dos conteúdos e o modo de abordagem e de desenvolvimento indicados. Entre os diversos conteúdos destaco que o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação. Entre os vários personagens marcantes mencionados, não posso deixar de destacar, aqui consignando um especial pedido de licença ao leitor, a figura de Luiz Gama, mais conhecido como o advogado dos escravos.

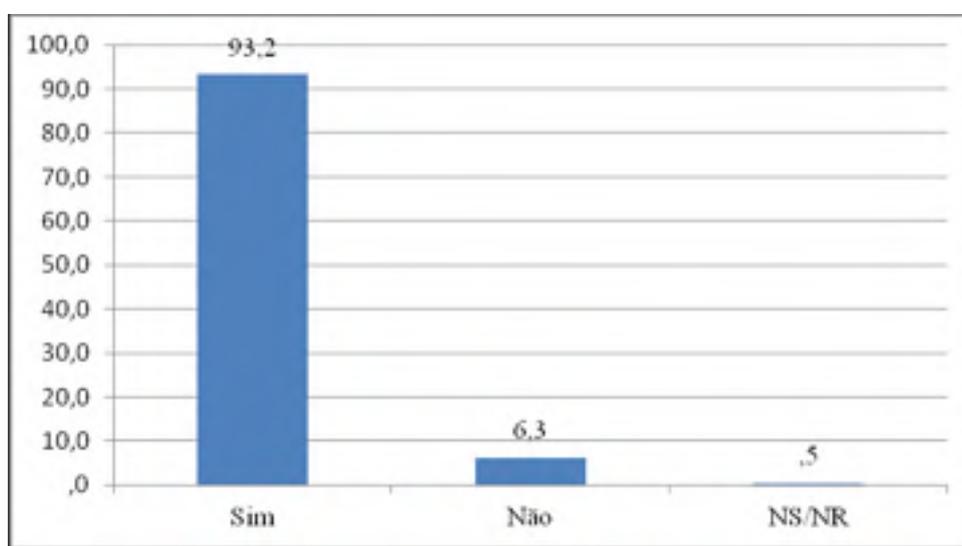
[...] Luiz Gama permaneceu em São Paulo até a morte, em 1882, atuando bravamente como advogado dos escravos, poeta, jornalista combativo e maçom pela causa da liberdade. E tudo isso diante da “adversidade” de ser negro e ex-escravo, que conquistou sua própria alforria, com cultura geral e específica jurídica, embora tenha sido vetado seu ingresso na Faculdade de Direito de São Paulo. Luiz Gama foi único, pois nunca se curvou ao preconceito. Também não cultivou qualquer espécie de ódio racial no sentido contrário, o que seria contradição insanável. Fez da tribuna do direito e do jornalismo a forma de combate à escravidão e qualquer forma de exploração do homem pelo próprio homem. Para escravos colocava anúncios em jornais oferecendo-lhes para defesa gratuita. (CÂMARA, 2010, p. 20).

Explico que pedi licença ao leitor para prestar uma homenagem a Luiz Gama, neste trabalho de conclusão do meu doutorado, porque desde que iniciei essa caminhada, eu advogado neto de negro fiscal de bonde, me identifiquei com a história desse marcante personagem da história brasileira, que para muitos alunos de nossas escolas, assim como para mim outrora, é apenas um desconhecido. No entanto, Luiz Gama mas que era admirado e seguido por personagens como Rui Barbosa e Castro Alves, que “estudaram na famosa Faculdade de Direito de São Paulo. Pouco antes, para Luiz Gama, a mocidade estudantil recusou seu ingresso pela condição de negro em plena escravidão. Anos após, tentaram corrigir o erro, mas já era tarde” (CÂMARA, 2010, p. 19).

Estamos examinando as opiniões dos alunos que possivelmente não conhecem o advogado dos escravos. Mas ainda não é tarde para que se firme, em cada escola brasileira, um compromisso de mudança. O exame de gráficos, tabelas e dados desafia um olhar para o futuro, tanto por parte de quem escreve quanto de quem lê. E por ser um profissional oriundo da área do Direito, talvez eu necessite, como costume dizer, de uma licença poética para transitar no meio acadêmico e assegurar o entendimento que “o tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (ANDRADE, 2005, p. 158).

E neste tempo presente, o exame do Gráfico 18 nos mostra que 68,4% da amostra identificaram o conteúdo na disciplina de história. Expressiva, mais uma vez, a participação dos professores de geografia, pois 27,8% dos alunos reconheceram o desenvolvimento do conteúdo na disciplina. A ausência de registro de iniciativas nas disciplinas de literatura e artes deve ser objeto de apreciação por parte dos profissionais da escola. Insignificante, para efeitos estatísticos, o registro conferido à disciplina de ciências, porém merecedor de todo incentivo e reconhecimento.

Gráfico 22: Achou necessário estudar esse conteúdo História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

O exame do Gráfico 22 deve ser feito com a lembrança das informações contidas no Gráfico 20, quando os alunos responderam a seguinte pergunta: “Nas suas aulas você estudou a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional?”. Os que responderam sim na referida questão compõem o total de 100% expresso no Gráfico 20. Neste, diante da pergunta “Achou necessário estudar esse conteúdo”, 93,2% responderam afirmativamente, 6,3% responderam negativamente e 0,5% não soube responder.

Chamo a atenção para o fato de que essa pergunta expressa conteúdo de maior especificidade na área de história e deve inspirar maior atenção, posto que alguns alunos não conseguem perceber a importância deste conteúdo para sua formação geral.

Tabela 14
História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional

Achou necessário estudar esse conteúdo * Cor ou raça do entrevistado

		Cor ou raça do entrevistado						Total
		Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Sem declaração	
Achou necessário estudar esse conteúdo	Sim	120 95,2%	5 100,0%	31 86,1%	7 100,0%	6 100,0%	10 83,3%	179 93,2%
	Não	5 4,0%	0 ,0%	5 13,9%	0 ,0%	0 ,0%	2 16,7%	12 6,3%
	NS/NR	1 ,8%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,5%
Total		126 100,0%	5 100,0%	36 100,0%	7 100,0%	6 100,0%	12 100,0%	192 100,0%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2012.

Na há grandes diferenças entre os grupos de cor ou raça, mas deve ser destacado o fato de que tal conteúdo não despertou interesse e reconhecimento por parte de alunos brancos e pardos, merecendo revisão de estratégia de abordagem por parte de coordenadores e professores.

Enfim, após o leitor ter sido apresentado a tantos números, é hora de ouvir agora as vozes.

CAPÍTULO 4

CHEGOU A HORA DE FALAR / VAMOS SER FRANCOS

1. O *locus* da investigação, método e conteúdo específico.

Com o advento da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, as ações educacionais desejáveis para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, na linha de raciocínio exposta no Parecer CNE/CP nº 3/2004, farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social em relação ao segmento negro da população.

Logo, tais práticas devem possibilitar uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Meu olhar, portanto, está focado em identificação de pedagogias de combate ao racismo e a discriminações que sejam reveladas nas respostas dos entrevistados e que tenham sido elaboradas com o objetivo de produzir uma educação das relações étnico/raciais positiva, ou seja, capaz de fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos as mudanças necessárias para a superação da ordem racial vigente.

Com igual atenção, o olhar está lançado na busca de elementos, a partir das falas dos profissionais da educação, que me autorizem formar uma convicção no sentido de que as escolas proporcionam aos negros conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana. Mais do que isso, que leve aos brancos a identificarem às influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

Logo, em escolas de maioria autodeclarada de brancos, fato já identificado no capítulo anterior, chegou a hora de trazer ao trabalho as vozes dos professores, coordenadores e diretores das instituições de ensino, sempre reafirmando que a pesquisa teve como objetivos gerais contribuir para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da política de educação; e verificar as estratégias que os referidos profissionais da educação têm utilizado para enfrentamento da questão.

Lembro ainda que o conteúdo programático previsto na Lei 10.639/2003 deve incluir 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. Vale lembrar que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Como já dito neste trabalho, a partir da amostra definida foram entrevistados 30 profissionais envolvidos com a educação escolar, sendo 7 envolvidos com a gestão da escola, entre direção administrativa e/ou pedagógica, 7 coordenadores, entre de coordenação geral e/ou de segmento, e 16 professores, sendo 4 de história, 2 de português/redação/literatura portuguesa, 3 de matemática, 6 de geografia e 1 de filosofia. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade apresentada pelas instituições de ensino, profissionais presentes, considerando o período em que foi feita a coleta de dados em cada escola.

Dois roteiros de entrevistas foram elaborados. Ambos com quatro blocos temáticos: o primeiro relacionado à identificação do tempo de atuação do profissional na escola pesquisada, a formação básica do sujeito, a disciplina lecionada, e se havia desempenhado outra função na instituição de ensino. O segundo bloco foi relacionado aos objetivos da Lei 10.639/2003, o terceiro relacionado ao racismo e o quatro e último bloco relacionado às expectativas dos profissionais a partir das obrigações e objetivos pretendidos com as disposições legais relacionadas ao 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 e a possibilidade (ou não) de se resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, a partir do estudo de tais conteúdos.

Com tais considerações, esclareço que as trinta vozes serão agrupadas por intermédio de dois grupos, como explicarei adiante, critério este adotado pelo pesquisador exclusivamente para fins de exposição, divisão de responsabilidades e observações sobre cada ponto examinado nesta etapa que envolve a investigação qualitativa.

2. A análise dos dados

A análise dos dados coletados será realizada neste capítulo sob a influência musical de Francisco César Gonçalves, extraordinário compositor e músico brasileiro, nascido em Catolé do Rocha, no Estado da Paraíba, no dia 26 de Janeiro de 1964.

A primeira vez que escutei suas canções foi em meados dos anos 90, em Campos de Jordão, durante o tradicional festival de inverno daquela cidade. Lá estava eu trabalhando como advogado e numa folga fui assistir aquele, então pra mim desconhecido artista, que cantava “mama África (a minha mãe) / é mãe solteira / e tem que fazer mamadeira todo dia / além de trabalhar como empacotadeira / nas casas bahia” (CÉSAR, 1995).

A letra, o ritmo e o figurino da banda e do cantor eram arrebatadores. Chico César cantava “peço atenção agora meus senhores / pros tambores os tambores/ pois o que bate agora meus senhores / são tambores os tambores / mais forte que os açoite dos feitores [...]” (CÉSAR, 1995), para logo em seguida entoar a canção “Alma não tem cor” de autoria de André Abujanra:

Alma não tem cor
Porque eu sou branco?
Alma não tem cor
Porque eu sou negro?

Branquinho
Neguinho
Branco negão
Percebam que a alma não tem cor
Ela é colorida
Ela é multicolor

Azul amarelo
Verde verdinho
Marrom (CÉSAR, 1995)

Eu não me perdoaria se escrevesse esse trabalho sem trazer as lembranças do seu primeiro disco, *Aos vivos*, lançado em 1995, e não me valesse dessa influência para escolher os subtítulos de cada ponto que passarei a examinar a partir de uma de suas músicas, como veremos adiante.

2.1. Respeitem meus cabelos, brancos

Respeitem meus cabelos, brancos.

Se você, leitor, pensou que os cabelos brancos são os meus, herdados já na adolescência da minha branca mãe e já revelados na adolescência dos meus descendentes, devo insistir nas ideias propostas no primeiro capítulo quando levantei algumas reflexões que nos auxiliassem a ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas quando do exame de questões envolvendo as relações raciais e os discursos a elas relacionados.

Vamos examinar as vozes de trinta profissionais entrevistados. Alguns deles expressarão que não há racismo em nossas escolas, outros terão visão diametralmente oposta, como a expressa na música “Respeitem meus cabelos, brancos”:

Pois quando um preto fala
O branco cala ou deixa a sala
Com veludo nos tamancos (CÉSAR, 2002)

No contexto da música os brancos são aqueles que devem respeitar o preto que canta, pois quando um preto fala o branco cala ou deixa a sala com o veludo nos tamancos.

As vozes representam entrevistados brancos, negros, pardos. Não entrevistei nenhum indígena nem amarelo. Eram seres humanos de várias idades. Todos cursaram o ensino superior. A maior parte dos entrevistados já estava trabalhando nas respectivas escolas há muitos anos. Nenhum desempenhava outra função além da declarada. Alguns optaram por bacharelado, outros por licenciatura. A minoria declarou ter dado continuidade aos estudos, com cursos de especialização, mestrado ou doutorado.

Adotei, como critério para ordenar meu pensamento para fins de exposição, a divisão das respostas refletindo sobre responsabilidades e observações sobre cada ponto examinado, nesta etapa que envolve a investigação qualitativa. Assim, procedi à divisão das vozes em dois grupos, pretendendo construir uma linha expositiva que me permitisse dialogar, na minha produção textual, com os posicionamentos dos profissionais entrevistados.

O primeiro grupo compreenderá os profissionais envolvidos com a gestão da escola, que tanto agrupa profissionais mais voltados para questões administrativas quanto pedagógicas. Deste grupo foram entrevistados 14 profissionais, sendo 7 envolvidos com a gestão da escola, entre direção administrativa e/ou pedagógica e 7 coordenadores, entre de coordenação geral e/ou de segmento.

O segundo grupo envolverá os 16 professores entrevistados. Destes, 6 estão inseridos nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, ou seja, que têm expressa responsabilidade pelo desenvolvimento dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira. Foram 4 professores de história e 2 de português/redação/literatura portuguesa. Nenhum professor de educação artística foi entrevistado. Os outros 10 professores entrevistados - 3 de matemática, 6 de geografia e 1 de filosofia – estão naquele contexto de professores que devem saber que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

A narrativa a seguir, portanto, será desenvolvida a partir de recortes de respostas extraídas dos dois grupos, buscando, na medida do possível, uma costura que permita acompanhar o passo a passo das questões enfrentadas na pesquisa.

2.2. Chegou a hora de falar

Chegou a hora de falar o que os profissionais responderam quando foram questionados sobre a Lei 10.639/2003 e seus objetivos.

A primeira pergunta - Você conhece a Lei 10.639/2003? – conduzia a duas possibilidades de resposta, sendo certo que expressiva maioria respondeu que não conhecia a referida lei. A voz solitária que respondeu afirmativamente, assim explicou como havia tomado conhecimento dos objetivos da lei:

Em função das minhas atividades como dirigente sindical fiquei sabendo da lei e também através do Ministério Público que suscitou a escola que passasse os procedimentos adotados no sentido do cumprimento da lei. (DIRETOR ADMINISTRATIVO)

O entrevistado, oriundo do grupo dos profissionais envolvidos com a gestão da escola, ao explicar que tomou conhecimento do teor da lei em decorrência da sua atuação como dirigente sindical autoriza a hipótese de que passados nove anos do início da vigência da lei, ainda não há, entre tais profissionais, uma assimilação dos objetivos implícitos e explícitos nela contidos.

Faço tal reflexão chamando atenção para dois aspectos já reiterados no início deste capítulo. O primeiro guarda relação com o fato que a instituição da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira visou a adoção de ações educacionais concretas, uma tomada de posição da escola, no sentido de efetivar pedagogias de combate ao racismo e a discriminações no interior da instituição de ensino, tendo por foco proporcionar um ambiente acolhedor e de segurança aos negros. Outra questão envolveu os próprios conteúdos programáticos e a forma que a participação do negro será apresentada na construção desse nosso Brasil.

Quando o dirigente foi indagado se achava necessária uma lei para abordar tal conteúdo e o fundamento do seu posicionamento, respondeu que não, sustentando:

Não acho que seja necessária uma legislação que aborde tal tipo de conteúdo de forma geral as escolas já abordavam o conteúdo pelo menos a minha escola sempre abordou esse conteúdo e o que eu vejo é que mesmo as escolas do poder público não abordavam e por isso as ONGs fizeram pressão para que essa lei fosse aprovada num contexto de ações afirmativas. (DIRETOR ADMINISTRATIVO)

A resposta revela que mesmo para o único entrevistado que de pronto identificou o conteúdo da lei sua percepção cinge-se ao desenvolvimento do conteúdo programático. Ao ser questionado se os professores e funcionários da escola tinham conhecimento dos objetivos da lei também respondeu que não, assim justificando tal fato:

Porque apesar da lei ter sido aprovada única e exclusivamente a parte dirigente que foi suscitada a cumprir essas questões. Tem ocorrido de forma mais recente a conscientização da necessidade de se cumprir essa lei no âmbito como eu falei das políticas afirmativas das questões das cotas e essa lei passou a ser muito divulgada no sentido de ser um direito das pessoas de cor que passam a ter um tratamento diferenciado como uma forma de resgate de uma posição do país durante muitos anos. Uma posição histórica que discriminava as pessoas de cor em questão da escravidão. Então isso foi sendo colocado como uma forma de resgatar essa dívida social. Na minha visão eu acho que cria mais discriminação por (um) certo enfoque do que você beneficia. (DIRETOR ADMINISTRATIVO)

Observe-se que o entrevistado não faz uma associação do resgate da dívida social por intermédio de ações concretas relacionadas à Lei 10.639/2003, mas somente a partir das políticas de cotas, neste contexto por ele corretamente associada às ações afirmativas.

Por tal razão, imprescindível destacar a hipótese de pouca ressonância do Parecer CNE/CP nº 3/2004 entre as escolas que compuseram a amostra desta pesquisa. Recordo que tal documento fixa que as políticas de reparações e de reconhecimento deveriam formar programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

Entre os entrevistados, outra profissional inserida no grupo de gestão da escola, respondeu “De número eu não sei, mas com certeza eu sei da questão do estudo dos africanos e toda a história deles aqui no país e na África, né.” (sic).

E como a entrevista foi conduzida com os entrevistados que responderam que não conheciam a Lei 10.639/2003?

Estes foram levados por outro caminho de abordagem, afinal, já vimos que a Lei 10.639/03 alterou a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a problemática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, revelando a importância do tema no campo da política social brasileira.

Neste contexto, a pergunta seguinte era se o entrevistado conhecia os conteúdos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo certo que a maioria respondeu que sim. Quando indagados se poderiam esclarecer se existia algum conteúdo específico que tivesse tornado obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira, os entrevistados também responderam positivamente. Em seguida, quando solicitados a exemplificarem o conteúdo programático a ser desenvolvido os profissionais revelaram diferentes olhares.

“É as questões indígenas, raízes indígenas, raízes africanas, história da África eu acho que isso. Não é?” (sic). A resposta revela uma professora de história parcialmente ligada com o tema, porém sem uma certeza. Não é?

Outra profissional, de geografia, disse:

Você tem que trabalhar formação étnica, tem que trabalhar formação territorial, formação da população, misturas étnicas, trabalhar conteúdo de África dentro do processo de globalização que vai trabalhar a ideia de migrações, trabalhar principalmente África do Sul que tem um processo de miscigenação hoje muito parecido com o processo do Brasil por conta do recente fim do Apartheid²⁷. Então existem algumas linhas que trabalham com a ideia que a África do Sul será de menos de um século tendo os mesmos plantéis étnicos sociais que o Brasil. Trabalhar eu estou falando mais do que a geografia mesmo se apropria. Não necessariamente o conteúdo. A gente trabalha as relações sociais em relação aos negros e também com outros grupos não é? Não questão só de África. Quando a gente está falando de África a gente está trabalhando a questão racial, mas ela é muito mais ampla que os negros. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Uma professora de português afirmou “Eu fiquei sabendo através de uma palestra que eu fui que os conteúdos afrobrasileiros que seriam temas que fariam parte da base curricular. É até onde eu sei.”.

Dando maior especificidade ao conteúdo programático, uma professora de história disse:

Sobre África. Claro não é? Olha na parte da pré-história a gente também trabalhou. Trabalho a partir da África o nascimento da humanidade foi comprovada pelos estudos arqueológicos. No sexto ano nós temos espera aí eu estou focando mais astecas e incas. Então no sexto ano não. No sexto ano a gente trabalha com.../ paralelo à colonização do continente americano o Brasil aí falando sobre cultura iorubá, trabalha muito com a professora de artes no plano de confecção de artesanato ligado a questão africana. No oitavo ano que é a questão do processo de revolução

²⁷ Fazer uma nota explicativa sobre o que é o apartheid. E indicar o que ler sobre o tema.

francesa independência dos Estados Unidos à gente fala da questão também da escravidão, mas a questão da cultura dentro desses países como essas nações utilizavam mão de obra escrava. Foram alterados em termos de folclore e de nomenclatura, de religião. A religiosidade e sempre tentando fazer o paralelo sempre trago muita coisa atual. Atualmente filmes como, por exemplo, o diamante de sangue. Questão da exploração do diamante. No nono ano a gente trabalha essa parte a separação do Sudão o ano passado. É Sudão do Sul a questão do filme muito bom. Eu não tenho o nome à professora vai me emprestar, mas fala da questão do uso da mão de obra escrava hoje na África. Fora da África tem trabalhos forçados em fazendas. Então a gente tenta com... A questão do Islamismo no sétimo ano a questão da África islâmica. A gente trabalha aquelas questões da África islamizada principalmente o contato com a cultura árabe. Então os beduínos, os mercados sendo construídos a partir desse processo com tráfico africano. Então isso é muito distante do que a gente trabalhava há 11 anos atrás. São conteúdos que nós professores estamos estudando agora por conta própria ou por cursos que são oferecidos pelas instituições porque é um conteúdo que nós não fomos apresentados na universidade. É muito disso aí é prática de sala de aula meter literalmente a cara no livro porque são coisas absolutamente distantes. Se nós ficarmos eu lembro de história medieval do oriente era o mundo árabe, era o mundo árabe. Grécia e Roma, Grécia e Roma história antiga. Egito... Índia; e África ficava sempre de lado. Isso a mais de 20 anos atrás. Não é? Então no início da minha carreira pra cá a quantidade de conteúdo novo dentro até do próprio livro didático realmente é uma mudança bastante significativa. Só que nós estamos nos adaptando. Eu vejo alguns amigos reclamando muito assim: eu não entendo, eu não conheço, eu estou tendo que estudar muito porque eu não sei nada de escrita meroídica, por exemplo. Não é? A escrita hieroglífica, o hieróglifo todo mundo conhece, mas a meroídica que tem uma influência de Egito as pessoas não tem quase nenhum contato até mesmo quando da falta de informação do período da nossa graduação na universidade. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

Embora eu não tenha conseguido entrevistar nenhum professor da área de Educação Artística, percebe-se, a partir da fala da referida professora de história, que no sexto ano do ensino fundamental, é realizado um trabalho conjunto com a professora de artes, quando do desenvolvimento do conteúdo relacionado à colonização do continente americano e do Brasil e neste contexto se discorre sobre a cultura iorubá. A partir disto há um esforço para que os alunos confeccionem artesanato que seja relacionado à cultura africana. É um exemplo positivo de integração entre as disciplinas visando o desenvolvimento de um trabalho educacional integrado que permite proporcionar aos alunos diferentes olhares sobre o tema e que também pode avançar no contexto das desejáveis condutas de prevenção relacionadas a questão do racismo nas instituições de ensino. Neste contexto, penso que as ações educacionais podem estar voltadas para o destaque das questões positivas, de valorização da autoestima dos negros, como, aliás, foram lançadas as reflexões contidas no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

A identificação, pelos entrevistados, do implícito objetivo de prevenção ao racismo e do desejável acolhimento e transmissão de segurança aos negros no ambiente escolar foi abordado apenas indiretamente no contexto de outras respostas apresentadas. Na minha

percepção o assunto ainda me pareceu, de certa maneira, um tabu. Mas esse tema, racismo, vamos enfrentar no próximo bloco de análise.

Mas, neste momento, é possível concluir que, no que se refere ao conteúdo geral expressamente previsto na Lei 10.639/2003, as respostas, em regra, foram voltadas para a identificação daquele contido e expresso literalmente na letra fria da lei, como visto. Em outra forma de expressar a mesma opinião, entendo que as respostas demonstraram que ocorreu uma identificação abrangente da temática abordada na lei, ainda que tenha sido revelada com certa imprecisão, talvez como reflexo da própria espontaneidade das respostas.

Quando os entrevistados foram indagados sobre a necessidade de uma lei para abordar tal conteúdo as respostas foram variadas e podem ser reunidas em três grupos.

O primeiro grupo expressa a resposta não, ou seja, que não havia a necessidade de uma lei para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", porque tais conteúdos sempre foram abordados na escola. Agregando outros argumentos, um diretor sustentou:

Não. Porque as escolas mais sintonizadas as escolas mais vamos dizer com uma proposta mais atual elas são permanentemente atentas a essas questões que são levantadas em situações gerais de imprensa através de depoimento de governo, de políticos e de pessoas também. Não é? Eu acho que o Brasil de uns 12 anos ele está um pouco que exacerbando esses conteúdos de políticas afirmativas em relação a preconceito racial tentando resgatar uma dívida antiga e tal; mas que acaba também comprometendo em alguns outros setores como essa questão da lei das cotas raciais em universidades. São assuntos bastante polêmicos e controversos, não é? Mas, no geral, eu acho que as escolas que estão atentas na opinião pública, na opinião de político, de governos, elas trabalham isso de diferentes formas dentro de projetos da própria instituição. Não haveria, a meu ver, uma necessidade de uma legislação, até porque isso é trabalhado como intolerância de uma maneira geral. Preconceito racial aparece como uma parte dessa intolerância, como o preconceito sexual, como o preconceito, homofobia essas questões são todas trabalhadas dentro de um pacote, vamos dizer assim. E ao longo do ano letivo. São textos, são projetos, são livros. No ano passado a temática do concurso de redação foi bullying e nós fizemos junto com a Folha Dirigida, Biblioteca Nacional e isso deu amplas...resultaram em amplas discussões dentro da escola e as próprias redações abordavam esse tema da intolerância e do bullying. Então a escola trabalha bastante isso. (DIRETOR ADMINISTRATIVO)

Depreende-se da fala do diretor a contextualização da Lei 10.639/2003 no plano do resgate da dívida social, antes comentado. Percebe-se também uma linha de abordagem da questão envolvendo a discriminação racial dentro de uma proposta mais ampliada de atuação da escola no que concerne a forma de atuação à prevenção contra discriminações, sejam estas de que natureza for. Tal linha de pensamento foi repetida por diversos profissionais em várias reflexões, ainda que relacionadas às outras perguntas formuladas no decorrer das entrevistas.

Finalizando, este primeiro grupo que respondeu não, o fez por entender que os conteúdos previstos na lei já faziam parte daqueles abordados na escola e não mencionou qualquer validade na instituição de sua obrigatoriedade por força de lei.

Mas há também quem diga que não é necessária a lei por outros motivos. Uma orientadora educacional afirmou que não era necessária uma lei para tornar obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira com os seguintes argumentos: “Porque eu acho que isso deve ser natural da mesma forma que a gente pode falar da cultura asiática. Então vamos falar da cultura africana, vamos falar da cultura da Oceania, vamos falar da cultura do Alaska. Pra mim é normal”.

Percebe-se mais uma vez, a partir da fala da referida profissional, a importância dos processos de construção de identidades e da compreensão dos movimentos de resistência e/ou acomodação do(s) sujeito(s) em exame, como sustentei no início desse trabalho. Ora, ao achar natural falar da cultura asiática a entrevista coloca os asiáticos no mesmo contexto dos negros, índios e brancos, autorizando a hipótese de que reexaminar a história do Brasil e dos brasileiros, sua gestação como povo, como propôs RIBEIRO (1995) é medida que também poderia se revelar salutar aos que trabalham com o dia a dia desse povo brasileiro, em nossas escolas. Afinal, na formação do povo brasileiro, até onde tivemos a oportunidade de examinar, não percebemos qualquer contribuição advinda de cultura proveniente dos aborígenes da Oceania ou dos esquimós do Alaska, pois, reitero o que afirmei no início deste trabalho, que “surgimos da confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (RIBEIRO, 1995, p. 19). Cada vez me convenço mais, de que sabemos muito pouco sobre o continente africano, muitas vezes identificado como um país. Neste sentido, fragmentos de uma explicação oferecida por uma das professoras de história entrevistadas podem nos oferecer a dimensão do desafio que se estabelece nas escolas e que podem ser agravados se os profissionais envolvidos com a educação escolar não tiverem a dimensão exata do próprio contexto das matrizes que formaram o povo brasileiro, especialmente no que se refere à história da África e dos africanos.

[...] Um dia por causa de uma resposta de uma aluna eu peguei o mapa da África e levei pra todas as turmas do 6º ao 9º. Especialmente era uma turma e não falei o nome com o aluno nem nada, mas eu fui apresentar a África pra eles, porque a ideia de país é muito forte até mesmo com pessoas da mesma escolaridade. A África é um continente e simplesmente as pessoas falam da África como se a África fosse um país, mas aquela coisa assim...África do Sul, futebol, copa do mundo, a última. Parece que aquilo ali é a África e muitos alunos ficam surpresos em saber assim [...]

Então eu fiz isso como uma brincadeira, foi muito engraçado, eu apresentando “muito prazer África; África aluno” com um mapa desse tamanho, imenso, porque eles falaram “é mesmo não é professora?. Tem mais país que o nosso continente americano. Olha a quantidade.” E aí falei da separação do Sudão o ano passado, da aceleração que a geografia tem ao longo do nosso século 21 e o nosso século as mudanças geográficas, as separações aí falei de uma maneira geral porque eles não têm essa ideia de África continente. Tem essa ideia muito preconceituosa nesse sentido em relação à África. A África é como se fosse tudo a mesma coisa. Se você vai ao Sudão se você vai a Marrocos ou se você vai à África do Sul você está indo a África. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

Um segundo grupo, contudo, embora também respondendo não, destacou a importância da Lei 10.639/2003. É que para outra parte dos profissionais pesquisados, a lei cumpre importante papel social.

Neste momento, quero avançar no sentido de uma resignificação para o enfrentamento da temática das relações étnico-raciais. Essa construção de uma sociedade sem discriminação, sem preconceito, pode ser vista na dimensão do bem comum desejado, fruto da nossa própria vontade coletiva e expresso em nossa Lei Maior. Neste contexto, o acompanhamento da tramitação do Projeto de Lei até a sua aprovação, nos ajuda, como sustentei, a compreender as justificativas utilizadas para que ele fosse proposto, ou seja, remetendo à arena política um conjunto de esforços efetivado por diversos sujeitos e atores sociais, exatamente por ser o mecanismo de convencimento do homem ao seu semelhante. A lei, uma vez aprovada, toma outra dimensão para todos. Aos que atuaram positivamente para o reconhecimento do racismo no Brasil e aos que negaram tal fato. Porém, a partir da existência da lei, por certo, todos os personagens da vida social precisam enfrentar a resignificação dos seus papéis diante das responsabilidades que lhe são impostas em cada área de atuação profissional.

Neste contexto, o Direito é um instrumento pelo qual o homem poderá se proteger. Em outras palavras, os discriminados encontram na lei um instrumento de ação social. RÁO (1997, p. 47) afirma que “a atividade do ser humano sempre se exterioriza através de suas relações com os seus semelhantes, ou de ação sobre os bens, materiais ou imagens, que lhe proporcionam os meios de conservação e desenvolvimento”.

Com sua visão sobre o campo em que serão desenvolvidas as relações humanas, confrontou a própria existência do homem e o objetivo do Direito enquanto resultado da própria vida em sociedade, registrando assim seu pensamento:

O direito pressupõe, necessariamente, a existência daquele ser e daquela atividade. Tanto vale dizer que pressupõe a coexistência social, que é o estado do próprio homem.

À proteção e ao aperfeiçoamento do homem, o direito tende. Mas, para realizar este fim, não o considera isoladamente; considera-o, sim, em estado de comunhão com os seus semelhantes, isto é, como parte do todo social, a que pertence. (RÁO, 1997, p. 47)

Retomando a ideia antes apontada das possíveis contribuições aos profissionais da educação, destaco:

A área do Direito, ao penetrar no campo educacional, muitas vezes foi absorvida apenas como técnica jurídica, sem ser considerada como uma concepção de sociedade. Está ainda presente, muitas vezes, na área educacional, a percepção da razão jurídica como formalismo. Por isso é relevante não só mostrar a importância da formalização como decorrência de uma prática histórica, como também evidenciar uma concepção de sociedade, no interior de práticas jurídicas, que tem a ver com a própria prática educacional.

Num momento em que as ciências humanas se renovam pela busca da construção de campos interdisciplinares, direito e educação podem travar fecundo diálogo em vista de uma democratização educacional. (CURY et al, 1996, p. 30)

Neste contexto, destaco a resposta de uma professora de história que reconheceu a existência de uma lacuna, inclusive na sua formação. Embora entendesse que não havia necessidade da lei, sustentou:

Eu acho que a lei não. Mas deveria ser conduzido pedagogicamente falando eu acho que já deveria estar inserido no nosso conteúdo. Mas como isso não foi trabalhado na nossa formação eu acredito que isso deve ter ficado como uma lacuna; Então a lei ela acaba preenchendo o que não é praticado. Eu acho que nesse sentido as leis acabam existindo. A questão da lei racismo, das cotas eu acho que é uma polêmica grande. Eu trabalho na rede pública também. Então você vê são mundos diferentes e assim precisaria da lei? Mas e a educação melhora o aluno do colégio público ter acesso a isso. Eu acho que a lei poderia não existir se realmente as pessoas fizessem isso sem a questão da obrigatoriedade porque realmente é importante.

No mesmo contexto, destaco a fala de uma coordenadora:

É...o ideal seria que não precisasse lei o ideal seria que as pessoas trouxessem. Desde criança que as pessoas fossem trabalhadas, as crianças fossem trabalhadas no sentido desse respeito, desse reconhecimento pelo outro, mas como a gente sabe que na realidade isso não costuma acontecer pelo menos isso não acontece com todo mundo talvez a lei venha ajudar a formar as pessoas no sentido do respeito e do reconhecimento. Talvez a lei seja útil nesse sentido pra tornar mais claro, mais evidente que isso é desejável na sociedade.

O terceiro grupo, finalmente, foi aquele que respondeu sim, assumindo a posição pela necessidade de uma lei para criar a obrigatoriedade do ensino dos referidos conteúdos. Para o professor de filosofia, o racismo é um problema histórico e a ausência da lei representaria uma permissão para a sua continuidade.

Acho sim porque a gente vive num país muito, não sei se o termo seria esse, mas cartorial talvez seja, então a lei funciona como (uma) certa correção de rumo no sentido de que se não houver não existe um empenho por parte dos professores. Eu acho que o problema do racismo é um problema histórico presente ainda hoje, a ausência da lei ia permitir que isso perpetuasse. Então acho que sim; a lei eu vejo com bons olhos. (PROFESSOR DE FILOSOFIA)

Percebe-se que o profissional associou o conteúdo previsto na lei com um dos seus objetivos, exatamente no recorte de uma medida que auxiliasse ao combate ao racismo.

Fechando o segundo bloco, duas perguntas foram feitas para os entrevistados.

A primeira delas questionava se os professores e funcionários da escola tinham conhecimento dos objetivos da Lei 10.634/2003. A franca maioria respondeu que não, alguns expressando que achavam que a questão era remetida aos professores de história. Estes, quando indagados, não fugiram da responsabilidade que a lei lhes reservou. Como explicou uma professora de história:

Talvez professores da nossa área assim geografia, ciências sociais, sociologia, filosofia, língua portuguesa, mas não acredito que todos. Pode ser que eu esteja errada, mas num contexto de 3 escolas a gente acaba...eu acho que não. Os funcionários não. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

E ao explicar o motivo de sua resposta, contextualizou que na sua formação a questão racial não era privilegiada. Para a mesma professora, os alunos na atualidade tem uma gama de informações ao seu alcance, especialmente por intermédio da internet, ao passo que no seu tempo de estudo não havia o Google para realizar as pesquisas e ter o acesso imediato às informações.

[...]. Não que nós, nós estudamos muito, mas não tínhamos computadores, mas não tínhamos o Google. Não é? A informação fácil. Mas eles também a informação é fácil demais, mas é descartável demais, porque você dá o control C depois você deleta. E no caso do nosso passado nós não tínhamos nenhum tipo de... só estudávamos a África no sentido do imperialismo, neocolonialismo, independência da África dos países africanos em relação a pós-guerra, a segunda guerra mundial e escravidão. E no caso das religiões afro-brasileiras vamos dizer assim o candomblé, aí a questão da cultura baiana, o Rio de Janeiro é uma cidade também um polo de chegada de escravos e ficava por aí. Eu acho que o fato de nós termos funcionários todos com mais de 20 25 anos provavelmente cai. Até talvez conheça a legislação por ouvir falar na televisão, mas detalhadamente não. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

Uma diretora, ao ser indagada se os professores e funcionários da escola tinham conhecimento dos objetivos da Lei 10.634/2003, respondeu que não tinha muito conhecimento sobre a questão, mas que reconhecia a necessidade de se trabalhar mais para que os professores desenvolvessem a consciência do conteúdo.

Olha; eu não tenho conhecimento muito sobre isso não. Eu acho que a gente tinha, não sei, é que tem que ser feito tudo muito corrido... Mas eu acho que a gente tinha que trabalhar mais para que os professores tenham essa consciência. Em princípio que não adianta lei se você não tem esse conteúdo; os professores eles teriam que ser trabalhados como cidadãos. Quer dizer o respeito que você tem que ter a todas as diferenças raciais que a gente tem no Brasil e que o Brasil é um país que ainda não fez a sua justiça social, essa que é a verdade, ainda temos muito a percorrer. Então eu acho que teria que se trabalhar mais a questão dos professores que passa por melhores salários e também a questão do aperfeiçoamento do professor. (DIRETORA PEDAGÓGICA)

Não deixa de ser muito interessante que uma diretora de uma escola da rede particular de ensino reconheça a necessidade do investimento na melhoria do salário dos seus docentes, assim como a importância do aperfeiçoamento do professor, o que guarda relação direta, como visto, com o desafio de converter as demandas em política institucional, especialmente voltadas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afrobrasileiros, entre outros aspectos contidos no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Essa mesma profissional, quando indagada sobre sua capacitação para a gestão da escola, discorreu sobre o aprendizado “na marra”, indicando que seu desenvolvimento ocorreu passo a passo com o próprio crescimento da escola, reconhecendo a defasagem que já existia no momento de sua formação inicial.

[...] eu me deparei com uma sala de aula eu não sabia o que fazer. Eu não fui preparada pra isso. Então me jogaram, né, nessa turma e eu, muito insegura, 18 anos, mas talvez com maturidade de 10/11...a gente muito jovem, muito inexperiente, uma família muito superprotetora, de origem burguesa, então a gente ficava desarmada diante daquela turma. Então eu me inspirei no que eu sabia fazer, que era brincar com as crianças, e depois eu fui pegando com a coordenação da escola, com outras professoras, eu fui pegando orientações que vieram. [...] (DIRETORA PEDAGÓGICA)

Essa reconhecida ausência de prévia preparação para a gestão da escola revela uma realidade de outra época. Nos tempos atuais, o tema da gestão educacional desafia os profissionais da educação a outra percepção e atuação em seus locais de trabalho.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2011, p. 35-36).

Esta questão da gestão educacional em sua relação com os objetivos implícitos na Lei 10.639/2003 será retomada mais adiante, ao abordar os temas racismo e discriminação racial, no próximo bloco de análise.

Seguindo nas entrevistas, os professores, quando indagados se haviam recebido alguma capacitação para desenvolver os conteúdos da Lei 10.639/2003, responderam que não. As capacitações alcançadas, quando mencionadas, foram decorrentes de iniciativas dos próprios docentes em sua formação. Como respondeu uma professora de geografia: “Sim, eu fiz pelo Museu Nacional. Eles fizeram uma semana.”. No mesmo contexto de iniciativa individual, também destaco a resposta de uma professora de história, que listou uma iniciativa de formação continuada desenvolvida *on line* numa escola da rede estadual de ensino.

Através do colégio estadual recebemos um curso on-line optativo, por sinal estão em andamento, todos os anos nós temos recebido e alguns cursos também opcionais paralelo com palestrantes aqui mesmo próximo [...] mas por opção do professor no caso e nos colégios públicos até é uma coisa que tem crescido. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

Os profissionais envolvidos com a gestão da escola, quando indagados sobre a razão de suas escolas não terem promovido algum tipo de capacitação direcionada aos docentes, não apresentaram uma resposta comum. Uma diretora optou por destacar a liberdade dos professores para buscar o material didático disponível.

[...] Mas eu acho que por uma questão até da LDB mesmo como antes não existia obrigatoriedade dos antigos livros didáticos também não tinham conteúdo. Eu acho até por uma questão de área da escola ela tem o coordenador, ela tem o orientador, mas os professores eles têm uma autonomia pra buscar o material didático disponível e aos poucos isso foi sendo modificado com obrigatoriedade da lei. Então eu também não posso criticá-la. Eu acho que ela tem o seu mérito. (DIRETORA)

Ora, a linha de tal resposta parece indicar que compete tão somente ao professor essa atualização profissional. Outro diretor, ainda quando questionado sobre o conhecimento dos conteúdos por parte de sua equipe de trabalho, sustentou que havia ocorrido a distribuição de cópia da lei.

Olha. Todos os professores tiveram cópia dessa lei. Vou fazer assim este ano não divulguei, mas não tem nenhum professor nas áreas afins: história, geografia, artes a gente colocou assistente aqui com uma matéria. Ninguém novo, mas divulgou a gente distribuiu isso, discutiu isso, falou sobre isso. Foi tema de reuniões de professores. (DIRETOR ADMINISTRATIVO)

Entendo que a simples distribuição da lei é um passo inicial para que todos tomem conhecimento. Porém, apenas tal iniciativa não se presta para enfrentar questões relacionadas aos objetivos da legislação ou para auxiliar a ocorrência de mudanças de paradigmas no interior da escola.

Noutra escola, uma profissional vinculada à gestão afirmou que poucos professores e funcionários tinham conhecimento dos objetivos da lei, destacando que: “[...] a própria escola acabou não fazendo uma grande divulgação da lei. Ela trabalhou sim com os professores de história, artes e geografia, mas não do público em geral e seus funcionários”. Porém, na mesma escola, outra profissional também vinculada à gestão afirmou que os “funcionários não se detêm muito nesse assunto, mas professores sim, porque nós...em todas as nossas capacitações, encontros, coordenação...esse assunto é abordado”.

A aparente contradição autoriza uma reflexão no sentido da hipótese de como a questão precisa estar na pauta do planejamento da escola, mas tal assunto será enfrentado adiante, quando do exame sob a ótica do Projeto Político Pedagógico.

Respeitem meus cabelos, brancos
Chegou a hora de falar
Vamos ser francos (CESAR, 2002).

Agora que já reproduzi aquilo que os profissionais começaram a falar sobre a Lei 10.639/2003, tenho que seguir em frente, em busca de uma franqueza a ser perseguida em um tema tabu: a existência ou não de racismo na escola.

2.3. Vamos ser francos

Cabelo veio da África
Junto com meus santos

Benguelas, zulus, gêges
Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas
Danças, tranças, cantos
Respeitem meus cabelos, brancos (CESAR, 2002).

Quando escolhi a música tema desse capítulo, que vem sendo recortada e distribuída ao longo da análise, pensei nas diversas opiniões que teria que examinar. Como articular essas vozes com o recorte teórico antes proposto?

“A maldição das ciências humanas, talvez, seja o fato de abordarem um objeto que fala. Com efeito, quando o sociólogo pretende tirar dos fatos a problemática e os conceitos teóricos que lhe permitam construir e analisar tais fatos, corre sempre o risco de se limitar ao que é afirmado por seus informadores. Não basta que o sociólogo esteja à escuta dos sujeitos, faça a gravação fiel das informações e razões fornecidas por estes, para justificar a conduta deles e, até mesmo, as razões que propõem: ao proceder dessa forma, corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda, ou por um misto falsamente erudito e falsamente objetivo da sociologia espontânea do “cientista” e da sociologia espontânea de seu objeto” (BOURDIEU *apud* MEDEIROS, 2004, p. 63).

Na mesma linha de raciocínio desenvolvida por Medeiros (2004) quanto se referia a autodefinição dos brasileiros em termos de raça/cor, fiquei pensando na percepção dos entrevistados sobre a existência ou não de racismo no Brasil, das hipóteses de contextualização por eles construídas, para os respectivos entendimentos acerca de situações relacionadas à discriminação racial e os próprios entendimentos de cada um deles sobre o tema, para justificar a conduta deles, profissionais da educação, em relação em seus respectivos locais de trabalho, as instituições de ensino pesquisadas. Será que, enquanto pesquisador, ficarei preso à gravação fiel das informações e razões fornecidas por eles sujeitos entrevistados para justificar a conduta deles, de ação ou omissão, em relação ao racismo ou ao contexto de discriminação racial no ambiente escolar?

A escolha das respostas mais significativas depende, vamos ser francos, da postura que também adotarei em relação ao conjunto das informações colhidas, das vozes expressas em cada gravação convertida em texto e que, ao final, podem me conduzir a impasses, desafios de posicionamentos, enfim, como vejo e como percebo todo esse conjunto de ideias e informações que podem, enfim, revelar o conhecimento e possibilidades de contribuições aos destinatários deste esforço que faço enquanto pesquisador, no sentido da desejável contribuição à sociedade.

A partir de tais reflexões entendo que é pertinente relembrar uma explicação que fiz ainda na introdução: no contexto da pesquisa, é possível, a partir das respostas dos sujeitos pesquisados, verificar se o fato de existir no ordenamento jurídico brasileiro uma imposição legal no sentido da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", por si só garante que nas escolas particulares – frisem-se intencionalmente escolhidas no bairro onde há concentração do poder econômico da cidade e nas quais, nesse pequeno recorte social, em tese estão matriculados os filhos daqueles que supostamente estão neste contexto de renda familiar elevada, – são identificadas

informações que, de fato, possam confirmar a lógica do discurso da democracia racial no Brasil ou situações que revelem discriminação racial, em qualquer contexto, contribuindo, como já explicado, para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da política de educação.

Já vimos, no capítulo anterior, a percepção dos alunos em relação ao racismo nas escolas. Agora vamos ver como a questão tem sido percebida pelos profissionais entrevistados. Para tanto, neste bloco apresentarei as respostas que foram fornecidas para seis perguntas realizadas nas entrevistas: “O que você entende por discriminação racial?”, “Já identificou alguma situação de discriminação racial na escola?”, “Em sua opinião o que é racismo?”, “Você participou a elaboração do projeto político-pedagógico da escola?”, “O Projeto Político Pedagógico é comprometido com a construção de perspectivas educacionais antirracistas?”, e, finalmente, “Existem estratégias pedagógicas de valorização da diversidade adotadas na escola?”. Algumas perguntas receberam desdobramentos, com questionamentos complementares.

Vamos ser francos? Sim, vamos ser francos. Para melhor acompanhamento das respostas e articulação com os recortes teóricos antes estabelecidos, entendo que é prudente a fragmentação deste bloco a partir de cada uma das questões apresentadas aos entrevistados.

2.3.1. Vamos ser francos: *O que você entende por discriminação racial?*

A pergunta em referência foi feita a todos os entrevistados. De uma forma geral, a partir das respostas apresentadas é possível confirmar o amplo recorte conceitual que os agentes sociais estabelecem sobre o que é discriminação racial, confirmando a hipótese da confusão social que envolve o tema.

Discriminação racial é você separar ou pré conceituar uma pessoa por sua cor da pele, né, por sua diferença de “origem étnica”. Essa pessoa pura e simplesmente por ter uma cor da pele diferente da dominante ou da classe dominante elas são discriminada por isso. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Discriminação racial é qualquer distinção pela cor. Eu acho que é totalmente sem sentido enfim é uma coisa que ainda existe às vezes de uma forma que a gente não vê. Quando eu pedi a você me deixa dar uma olhada é porque eu queria saber se tinha alguma coisa que eu não estava vendo. E vou falar de novo da minha experiência como professora eu vi depoimento de alunos que você fica assim meu Deus existe isso! Você pensa que já deu conta e ainda não. Ainda existe. Então eu acho que discriminar é você distinguir, separar você de alguma forma destacar a maioria das vezes negativamente uma pessoa por uma diferença de cor de pele. (COORDENADORA DE ENSINO FUNDAMENTAL 2)

É qualquer tipo de separação de direitos que use a cor da pele; entendo isso. Discriminação seria essa separação de algum tipo de direito em função da história étnica. (PROFESSOR DE FILOSOFIA)

Como se depreende das respostas, a cor da pele seria a principal razão para determinar a discriminação, aqui vista sob o aspecto negativo, de inferioridade de uma cor em relação à outra. Neste sentido, como vimos antes, para GUIMARÃES (2008) o negro, com o passar do tempo, passou a designar pessoas e povos de status social ou constituição biológica inferior, escravos ou povos submissos.

Mas negro é cor? É uma confusão que se cria no imaginário das pessoas. Para uma diretora executiva “Difícil explicar. Discriminação racial seria não tratar com igualdade todas as pessoas. Acho que quando se fala em discriminação se pensa muito no negro, mas discriminação racial não é exclusividade de uma raça, mas de todas”.

Será que essa profissional sabia da referência ao “Gasparzinho” utilizada por um aluno para exemplificar uma situação de discriminação racial na escola?

Partindo da hipótese que “Gaspazinho” designaria uma pessoa excessivamente branca, lembro que a nomeação genérica é associada à cor da pessoa, já tendo sido explicada como uma das possibilidades de insulto racial.

Outra professora de geografia, assim respondeu a pergunta:

Eu entendo por discriminação racial toda e qualquer ação contra alguém pela cor de sua pele ou pela sua etnia que de alguma maneira coloca essa pessoa numa situação de desvantagem. Ou de humilhação ou de diminuí-la mesmo diante das outras pessoas; classificá-la de maneira negativa em função de sua raça ou etnia. Que a questão racial agora a gente tem essa questão mais étnica. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Para outra professora de história:

Não especificamente somente o homem branco contra o negro, mas seria qualquer tipo de preconceito levando o tom da pele. Seja amarelo, seja pardo, seja negro ou até mesmo seja branco qual é o motivo de se colocar superior de forma superior a (um) outro. Não é? Então um país colonizado utilizando mão de obra escrava isso recaiu muito mais fortemente para os afrodescendentes negros, mulatos, mestiços, pardos, os mamelucos, cafuzos. A gente com certeza...difícilmente alguém se ofende sendo chamado de branco azedo porque isso não tem uma bagagem histórica do preconceito. O preconceito sempre foi do outro lado. Não é? O mundo dominado a Ásia e a África sendo hostilizada nesse sentido e os indígenas no continente americano. Eu acho que pra mim é quando você e num particular da visão social o negro pobre o negro da comunidade. Aí você tem a prática à televisão utiliza na novela aí tem essa coisa lá subindo o elevador entrada de serviço e acaba utilizando o africano o descendente de africano como aquele que mais sofre com isso. Eu considero abominável você se achar superior hoje. Aquele jogador italiano Balotelli que eu acho que é Balotelli não sei se falei o nome certo que é uma pessoa criada

por uma família italiana acendeu aos olhos dos alunos comentaram muito isso em sala de aula. Professora o primeiro negro que veste uma camisa italiana. Até culturalmente não é característica da população e sim já dessa mistura que o mundo globalizado fez então às pessoas todas as coisas estão em todos os continentes. Então nesse sentido eu considero que qualquer consideração de inferioridade que uma pessoa seja colocada porque é parda. É negra, é mestiça pra mim não seria aceito. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

Percebe-se que para a professora a discriminação racial envolve a questão da cor da pele, mas também se associa à questão da pobreza.

Neste contexto de respostas, entendo que se torna pertinente relembrar, para que se possa perceber a confusão, muitas vezes existentes na percepção social do que seja racismo, discriminação e preconceito racial, é que sob a mesma expressão racismo foram tratados objetos distintos, enquanto categorias de análise. (GUIMARÃES, 2008)

No contexto do Estatuto da Igualdade Racial, quando falamos de discriminação racial estamos falando da “discriminação historicamente perpetrada por uma “raça” em relação à outra, é, segundo o documento, o obstáculo a ser superado por ações afirmativas, reparatórias e compensatórias, que buscam elevar a “raça” discriminada ao patamar de igualdade social em “raça” até agora dominante” (GRIN, 2010, p. 142 e 143).

Não vamos retomar a discussão sobre raça neste momento. Vamos avançar diretamente reiterando que para os fins da referida lei, discriminação racial ou étnico-racial é “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada”.

2.3.2. Vamos ser francos: Já identificou alguma situação de discriminação racial na escola?

Todos os entrevistados responderam a questão formulada. Expressiva maioria não identificou situação de discriminação racial na escola.

A partir da resposta – sim ou não – oferecida para a pergunta inicial, a entrevista era conduzida por caminhos distintos.

Aos profissionais que responderam não, indaguei: “Nem de longe? Nenhuma piada? Nenhuma provocação?”.

Para uma professora de geografia a questão é difícil de ser respondida, mas a conclusão dela é muito interessante, pois alega não ter identificado discriminação racial porque nas turmas em que leciona não existem alunos negros.

Por que... Essa é difícil. Mas assim a gente aqui na escola pelo menos nas turmas em que eu leciono não tem muitos alunos negros. Têm mas assim eles são minoria e eu percebo pelo menos na minha percepção que eles lidam com isso com muita naturalidade como tem que ser. Eu nunca percebi nenhuma atitude grosseira ou discriminatória por parte de nenhum aluno por outro que seja negro.
(PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

A resposta da profissional me remeteu diretamente para a constatação, antes referenciada, a partir de indicadores quantitativos de cobertura do sistema de ensino efetivado no ano de 2008 e apresentado no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, no sentido do baixo número percentual de alunos negros estudando em escolas da rede particular de ensino. Para PAIXÃO (et al, 2010) naquele ano, dos alunos pretos & pardos entre 7 e 14 anos matriculados na escola 91,7% estudavam em escolas públicas. E 8,3% em escolas particulares. No contexto mencionado por ele, o peso relativo do ensino particular entre os jovens brancos era mais do que o dobro do que os jovens pretos & pardos.

Para uma coordenadora do ensino fundamental 2 também não há discriminação racial, apenas piadas. Ela disse:

Piadas sim. Mas não chega a ser discriminação. Porque eu acho que a discriminação é a partir do momento que a pessoa é excluída e sofre deboches por conta da cor. E não chegou a esse ponto. Acho que as crianças elas brincam não só com a questão do negro, mas com outras brincadeiras, outros deboches outras piadas em relação a outras coisas também. (COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 2)

Verifica-se que no discurso encontra-se absolutamente ausente qualquer reflexão da dimensão do insulto racial. Não há problema em fazer uma piada com negros, pois na percepção da professora as crianças não brincam só com a questão do negro. Mas o que será que ela quis dizer com “só com a questão do negro”? Levanto a hipótese que outras brincadeiras também possam ser feitas com outras crianças, mas o que me chama atenção é a própria contextualização ao mencionar “outros deboches outras piadas em relação a outras coisas também”, o que sugere certa relativização da real dimensão implícita em certas brincadeiras.

Quando perguntei “Por que você acha que nunca ocorreu nenhuma situação de discriminação racial na escola?”, a mesma professora respondeu:

Por quê? Eu não sei te dizer por quê. Mas as crianças nunca tiveram essa maldade assim. Eu acho que hoje em dia também tem isso essa discriminação na sala está menor. Na fala das crianças está menos agressiva talvez por causa da questão da lei da questão das pessoas já terem consciência que discriminar é crime. Então as pessoas já estão um pouco percebendo a necessidade de se conviver mais e tem menos problemas com relação à discriminação. (COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 2)

Contudo, reporto-me às reflexões de SALES JR (2006) sobre a técnica de dizer alguma coisa sem, contudo, aceitar a responsabilidade de tê-la dito, como por exemplo, no caso de piadas e injúria racial, configurando a não-intencionalidade da discriminação racial.

Para uma professora de redação, também questionada - “Nem de longe? Nenhuma piada? Nenhuma provocação?” – quem sofre a piada ri junto, mas é uma mera brincadeira, ainda que pejorativa.

Até você tem, mas a própria pessoa permite que tenha porque ela ri junto com a pessoa, então fica um pouco difícil. Mesmo você cortando é um pouco complicado pra você saber se aquilo ali é uma mera brincadeira ainda que seja pejorativa talvez seja uma brincadeira negativa ou se realmente tem um cunho de discriminação ali. Mas de qualquer forma eu não gosto. Eu corto porque eu não gosto de dar margem pra aprofundar não. (PROFESSORA DE REDAÇÃO)

Quando perguntei para a mesma professora se ela nunca tinha presenciado nenhuma fala relacionada às características físicas de pessoas negras na escola, ela respondeu que não, destacando o perfil tranquilo das crianças da escola. Porém, quando perguntei – Por que você acha que nunca ocorreu nenhuma situação de discriminação racial na escola? – em dado momento ela me perguntou “posso ser franca?” para indicar a razão da sua percepção:

É difícil responder isso. Eu não saberia dizer a você se a própria escola a estrutura pedagógica da escola faz com que as crianças não tenham esse tipo de atitude porque a gente inclui todo mundo. A gente não faz distinção nem de raça, nem de religião, nem de estrutura física, nada. Isso já faz com que o aluno já entre já mais ou menos sabendo o que acontece ou se eles realmente foram muito bem educados e já entenderam que discriminar uma pessoa pela cor da pele não é o suficiente, precisa conviver. Eu não sei te dizer por quê. Ou pela situação econômica que eles têm também. Pode ser que nenhum desses afrodescendentes que a gente tenha aqui seja...posso ser franca? Pobre. E aí você meio que iguala já não tem mais discriminação em relação à cor da pele já que você tem a mesma situação econômica que eu. (PROFESSORA DE REDAÇÃO)

Do discurso da professora depreende-se que a invisibilidade da discriminação racial também poderia ser sustentada numa construção de diferenças entre classes sociais, o que embora não seja objeto do nosso estudo, merece referência no contexto de exemplificar traços de uma sociedade hierarquizada e desigual, como sustentado por Roberto DaMatta (1990,

apud GUIMARÃES, 2002). Ou seja, com dinheiro no bolso é mais fácil cantarolar na escola “Branquinho / Neguinho / Branco negão” (CÉSAR, 1995), afinal dizem que dinheiro não tem cor. Ou tem?

Para a minoria que admitiu ter conhecimento de situação de discriminação racial na escola indaguei qual havia sido e o que a escola fez diante da situação. Alguns estavam no grupo do “eu vi”, outros no grupo do “me falaram”. Entre tais profissionais, encontrei quem embora reconhecesse a hipótese de discriminação racial, também manifestou seu entendimento que a questão não estava resumida a cor da pele. Na construção da professora de geografia a discriminação é mais social do que racial, como expôs:

Sim. Só que entendendo que eu não acho que a discriminação seja pura e simplesmente racial por cor da pele. Acontece por cor da pele sim, mas eu costumo até dizer existe em alguns alunos a discriminação é muito mais social do que racial, principalmente no nosso país. No outros países não você tem essa questão racial como aparece nos Estados Unidos; muito mais claras do que aqui. Aqui está muito ligado ao fato de todo o nosso histórico escravista e de que esta população negra ou afro-descendente como é politicamente correto agora, ela foi uma população de baixa renda, com menos acesso a escolarização, com menos acesso ao mercado de trabalho e conseqüentemente sem ser agregada socialmente e aqui na escola também. Então eu acho a discriminação ela é antes de ser racial ela é social. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Instigada por mim a descrever a situação em que na concepção dela havia ocorrido discriminação racial ou social sobre a qual se reportava, a docente explicou:

Olha; acontece muito na escola, aqui é uma escola predominantemente de brancos e isso está muito ligada a esta questão social que eu falei. Esta é uma escola de população de classe média, classe média alta onde a cor da pele predominante é a branca. Acho que os alunos negros que nós temos aqui em geral são filhos de funcionários da escola com algumas exceções, não estou dizendo 100% e eu percebi que essas crianças elas em geral elas são discriminadas, são segregadas, não são chamadas para os grupos. Como elas têm menos acesso aos meios de consumo com padrão aquisitivo inferior elas são discriminadas por isso sim infelizmente. Mas isso não acontece só nesta escola, acontece inclusive nas escolas públicas onde essa é a realidade social ainda e os estudantes negros são maioria. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Como não recordar do modelo de estruturação de sociedade, antes pensado por RIBEIRO (2005), que inaugurou uma forma singular de organização sócio econômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial?

Como não lembrar as palavras de CARDOSO (1995) no sentido da necessidade de se dar oportunidades mais igualitárias aos mais pobres? E ao fazer tal assertiva o então Presidente da República reconheceu que entre os mais pobres sempre estão as populações

negras, para logo justificar que quando se faz um esforço para melhorar a vida dos mais pobres, em grande medida também está sendo melhorada a vida dos negros.

A discriminação imposta aos negros por força do contexto de hierarquia social também foi lembrada por GUIMARÃES (2006) nas hipóteses descritas por ele em que o racismo envolve as expressões “analfabeto”, “desclassificado”, “favelada”, “maloqueira”, “metida”, e “senzala”, completadas por mim com a expressão “e/ou assemelhadas”. Ainda nesta linha de reflexão também me lembrei das respostas dos alunos das escolas pesquisadas, que ao mencionarem situações por eles percebidas sobre discriminação racial que poderiam ser percebidas, como eu examinei, no contexto da hierarquia social.

Por fim, vale lembrar o desafio que será reorganizar o pensamento dos professores de modo que entendam que somente num período mais recente da nossa história foi que os órgãos públicos passaram a realizar análises sobre os indicadores das desigualdades raciais, como explicado por PAIXÃO (2006). Será que eles, docentes, também perceberão que tais estudos revelaram o tamanho do abismo que separa as condições de vida dos grupos raciais e étnicos do Brasil?

Fiquei me perguntando se os professores de história, de matemática, de filosofia, entre outros docentes, estão sendo capazes de levar aos alunos a realidade brasileira, como então reconhecida por Luiz Inácio Lula da SILVA (2003), ao afirmar que a metade negra do nosso povo não é somente negra – é em sua grande maioria, pobre. Ao explicar que mais de 64% dos pobres e pelo menos 70% dos indigentes brasileiros são negros, como também a maior parte dos desempregados e subempregados do país, o então Presidente da República também afirmava que essa situação injusta e cruel é produto da nossa História – da escravidão que durou quatro séculos no Brasil, deixando marcas profundas em nosso convívio social.

Outra professora, de geografia, narrou uma situação em que outro docente foi discriminado por ser negro. No diálogo travado por um professor com uma mãe, quando o docente buscava entender a ausência da participação da aluna nas aulas de educação física, a situação teria sido assim narrada pelo próprio para a professora que me contou o caso:

[...] quando atendeu uma mãe ele questionou porque que a menina não fazia educação física, porque ela não se interessava se ele fazia tudo para incentivá-la. E a mãe da criança disse com a maior naturalidade: provavelmente porque você é homem, você é negro, né, de repente isso atrapalha um pouco o desenvolvimento dela. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

A mesma professora, quando provocada por mim, se tinha recordação de outra situação envolvendo alunos e professores, me surpreendeu ao falar da sua história, do seu receio de ser discriminada por ser negra, especialmente quando foi admitida para trabalhar na escola.

Surpreendentemente não. Porque eu me preparei pra isso quando vim dar aula aqui; eu vim muito apreensiva. Isso é uma coisa que me incomodava muito, a minha entrada aqui... Posso falar como foi a minha entrada aqui? Ela se deu no seguinte contexto: um professor foi aprovado em mestrado num concurso público que ele passou e ele era amigo meu desde a época da faculdade [...]. Eu não conhecia o colégio [...], não tinha nenhuma relação com essa escola nem de passar na frente, quase nunca passava por aqui e se passei não tinha reparado na escola. E aí esse meu amigo me ligou e falou olha eu te indiquei pra uma vaga no colégio [...], é um colégio em Icará aqui. Como ele era meu amigo eu já sabia onde era a escola, ele já tinha comentado comigo. E aí a primeira coisa que eu pensei mesmo ciente da minha formação, mesmo ciente de tudo eu pensei: meu Deus essa escola – eu não estava recém formada mas estava trabalhando havia pouco tempo – e eu pensei meu Deus essa escola de classe média em Icará. Uma das coisas primeira assim que eu perguntei pra ele: [...] você falou pra elas que eu sou negra? Porque isso é uma coisa que realmente me preocupou. Ele falou assim: eu não vejo nenhuma relevância nisso. Mas eu falei: mas eu vejo. Ai eu vim pra entrevista assim bem apreensiva porque eu tive muito receio de não ser contratada por ser negra, pela minha aparência. Quando eu cheguei aqui isso foi totalmente desconstruído, eu fui muito bem tratada, sempre fui muito respeitada tanto por todos os funcionários quanto pelos alunos; nunca passei por nenhuma situação que eu tivesse me sentido diminuída por ser negra. Eu fico muito a vontade a gente brinca, a gente faz uma série de comentários assim e eu nunca me senti diminuída aqui por ser negra. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Ao escutar esse relato me emocionei muito e tive que fazer um esforço muito grande para não me deixar levar pela minha memória afetiva, pela lembrança do meu primo preto discriminado na viagem que fazíamos juntos retornando de São Paulo. Várias lembranças estavam representadas no relato da professora, como, por exemplo, a de que a carne mais barata do mercado é a carne negra, que vai de graça para o subemprego (JORGE, YUCA e CAPELETE, 2007), como nas palavras do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva ao dizer que numa empresa, se dois trabalhadores estiverem disputando uma vaga para ser chefe – se houver um negro e um branco –, “pode ficar certo de que o branco será escolhido para ser o chefe daquela fábrica”. (SILVA, 2003).

Mas para a boa formação dos alunos a direção da escola contratou a professora, independente de sua cor da pele.

Pensar em relatos assim, me faz também pensar no sentido indicado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, que, em outras palavras, revela que 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. É louvável que uma escola privada contrate professores, independente de sua cor da pele, mas é importante frisar o dever das instituições de ensino, indicado no referido parecer, que devem atuar com firme propósito de fiscalizarem para que, no seu interior e/ou em atividades externas sob sua responsabilidade, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Racismo ou discriminação racial? Voltarei a essa questão, mais adiante, ao apresentar as respostas dos professores para a pergunta “Em sua opinião o que é racismo?”.

Noutra escola, uma menina foi discriminada por conta de seu nome e cabelo. Num trocadilho que expressava uma das hipóteses de insulto racial, relacionada à natureza, às características fenotípicas, no caso, com foco no cabelo da aluna. O caso recebeu tratamento de *bullying*, chegando à disseminação por uma rede social e mereceu atuação direta da escola, que formalizou informação, com toda a cronologia dos fatos, ao Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que a questão não foi resolvida pela via educativa. Quando indagado se havia sido adotada alguma orientação aos professores, o diretor administrativo respondeu:

Sim. Os professores são trabalhados em reuniões de coordenação. Nas reuniões de início e final de ano. A gente sempre volta a temática da intolerância a estar atendo é um professor a essas questões de sala. Brincadeiras inconvenientes que descambem pra isso. Eles estão atentos. Algumas são mais desligadas e passam meio ao largo disso outros são mais atentos e percebem mais. (DIRETOR ADMINISTRATIVO)

Diante da minha insistência em relação ao caso concreto narrado, especialmente por desejar, naquele momento, apurar o que havia sido feito com os professores após o encaminhamento ao Ministério Público, o diretor administrativo respondeu:

Conversamos com alguns pra que ficassem atentos. Isso acontecia na internet e provavelmente o acesso era feito de casa. As máquinas estavam em casa. E talvez fora da sala de aula e uma parte pequena também na sala de aula. (DIRETOR ADMINISTRATIVO)

Em seguida, ainda sobre o mesmo caso, perguntei se havia sido adotada alguma providência com os colegas de turma das pessoas que estavam envolvidas, momento em que busquei saber o que objetivamente havia sido feito com os alunos, na perspectiva educacional. Obtive a seguinte resposta:

Foi. Exatamente, eu fui à turma, conversei longamente com eles [...] sobre as implicações daquilo ali e consequências legais daqueles danos todos. É um dano moral, é um preconceito que se revela num diálogo numa... E falando com eles da consequência desse tipo de atitude. E agora uma proposta de modificação até do código não é? Seria de tornar o *bulliyng*, crime mesmo. Isso é importante. (DIRETOR ADMINISTRATIVO)

Em relação aos coordenadores, o entrevistado me disse que contou com a participação deles durante todo o tempo, especialmente dividindo os relatos de modo que eles também pudessem municiar os professores sobre o que estava acontecendo com a turma. No caso concreto a estratégia de ação da escola passou pela identificação do tipo de sinal de preconceito ou de intolerância, diálogo com os pais e com os alunos. Porém, também percebi que na percepção do profissional os pais buscam terceirizar o enfrentamento da questão com os filhos, como se fosse da responsabilidade da escola dar conta de situações que estão acontecendo dentro da casa deles. Neste ponto o diretor administrativo narrou seu posicionamento com um dos pais envolvidos no episódio:

[...] Eu falei olha em primeiro lugar o acesso é feito de casa puramente. As máquinas estão em casa. Segundo eles tem pai e mãe. A responsabilidade é de vocês, não terceirizem, por favor, as suas responsabilidades. [...](DIRETOR ADMINISTRATIVO)

Com o episódio do cabelo da aluna podemos avançar um pouco mais, no sentido de apresentar o entendimento dos pesquisados sobre o que é racismo.

2.3.3. Vamos ser francos: Em sua opinião o que é racismo?

Para uma das professoras de geografia, “Racismo é você discriminar, separar pessoas pela sua origem étnica, pela sua cor da pele.”. Assim como ela, outros profissionais associam racismo ao preconceito de cor, que nos faz supor uma aproximação entre os termos “cor” e “raça”, com afirmou uma professora de redação: “De uma maneira geral discriminar qualquer pessoa pelo tom da pele que ela tenha. Independente do tom da pele. Você pode ser racista com um branco. Não necessariamente com o negro.”.

Para uma professora de história, a questão do racismo está ligada a origem: “É quando você classifica as pessoas de acordo com a sua origem. E aí você menospreza uns e centraliza o poder em outros.”.

Dois profissionais ligaram a questão do racismo especificamente ao seguinte termo: “genética”. Dentre eles, trago a fala de um professor de geografia, que nos diz que: “Racismo é se sentir superior a outro por conta de características genéticas. O sujeito se sentir melhor

inferiorizando aquele que o racista considera como inferior por possuir características físicas diferentes.”.

Esta definição de racismo, especificamente, nos remete a concepção de *racionalismo* que trabalhamos no Capítulo 2. Trago de novo o conceito desenvolvido, para destacar que, segundo a formulação proposta “há características hereditárias, partilhadas por membros de nossa espécie, que nos permite dividi-la num pequeno grupo de raças, de tal modo que todos os membros de uma raça partilhem em si certos traços e tendências que não são partilhadas com membros de nenhuma outra raça”. Seguindo sua linha de raciocínio explica que tais “traços e tendências característicos de uma raça constituem, na perspectiva racialista, uma espécie racial; [essa essência] ultrapassa as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições faciais – com base nas quais fazemos nossas classificações formais” (*apud* GUIMARÃES, 1999, p. 29 e 30).

Neste ponto, é de suma importância resgatar a noção de racismo empregada por Antônio Guimarães. Como podemos constatar, com a variedade de definições não só de racismo, mas também de discriminação racial, é grande a confusão e mistura de significados que estas expressões carregam. Poderíamos dizer que alguns profissionais aqui estão “errados”?

“O que designo pelo termo “racismo” denota, sempre, três dimensões: uma concepção de raças biológicas (racionalismo); uma atitude moral em tratar de modo diferente membros de diferentes raças; e uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças.” (GUIMARÃES, 1999, p. 65 e 66).

Vemos que, embora seja possível identificar certa imprecisão nos relatos, o que é compreensível no contexto de em uma entrevista, podemos enquadrar tais falas nas definições de Guimarães. Por essa linha de raciocínio não podemos falar que os profissionais “erraram” em sua conceituação, mas apenas que revelam a imprecisão que está sedimentada nos respectivos pensamentos, em decorrência da natural confusão e mistura que o tema desperta na realidade brasileira.

Uma orientadora educacional definiu racismo de maneira próxima ao que vimos em GUIMARÃES quando tratamos da questão do insulto racial: “Quando você humilha, ofende, subjuga pessoas que tenham raças diferenciadas da tua.”.

Interessante é que alguns profissionais, como esta professora de história que cito a seguir, conceituam o racismo de maneira ampla, porém reconhecendo que os alvos de racismo são os pretos e pardos:

“Se a palavra raça tem que ser usada é discriminar o outro a outra pessoa, outro indivíduo pela sua cor de pele considerando-o inferior a sua pela sua cultura, pela sua origem. E aí geralmente o que eu presenciei na minha vida desde a minha infância geralmente é contra o negro, contra os pardos, contra os mestiços.”
(PROFESSORA DE HISTÓRIA)

O racismo, conforme a fala de uma profissional ligada à gestão educacional, opera de modo muitas vezes inconsciente:

Uma discriminação. É horrível isso; estão nas piadas, estão em tudo quanto é lugar. Às vezes a pessoa nem se percebe que é racista; nas pequenas palavras você se depara às vezes com uma colocação que você nem se percebe e quando você acaba de falar diz puxa isso é racista pra caramba né. É uma piada, uma coisa assim que você fala e que você tem uma conotação racista. Então isso está impregnado em você e você não se percebe. (ASSESSORA EDUCACIONAL)

Duas falas sobre racismo se destacam. A primeira é de uma professora de geografia, que se identifica como negra em diversos momentos da entrevista, e talvez por isso enxergue a questão de maneira menos confusa do que a maioria:

Racismo é intolerância total ao diferente a aquele que é diferente. Não é? De outra... Eu não gosto de usar raça porque eu acho que raça remonta a Alemanha. Não é? Eu acho que a coisa do racismo é ligada a etnia. É a não aceitação étnica-histórica do outro, a sua história... olhar para o negro como escravo. A herança escravista no Brasil é presente e o racismo, ele se diferencia do preconceito pela intolerância total. Ah fulano é racista. Não é bem racista: se ele emprega um negro, não é tão racista assim. Eu vejo o racismo é aquele pessoal que não se relaciona em hipótese alguma. Ele discrimina mesmo. Ele não quer proximidade, ele não quer estar junto. Ele não quer que os filhos namorem. Não tem amigos negros mesmo que eles têm uma condição econômica boa ele não quer. Já o preconceito ele é aquela coisa tolerável à gente engole. Eu percebo isso comigo as pessoas não falam, mas fica bem nítido a gente olha assim fica meio. Eu trabalho numa outra escola que só tenho eu de professora negra. Todos os outros funcionários negros não são professores. São seguranças, porteiros, cozinheiros e é complicado. Muito complicado, mas eu me sinto super-respeitada. Ninguém me intimida. É uma escola de alto nível, uma mensalidade alta, e eu não me sinto nada, nunca tive nem, mas também só tem eu.
(PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Neste ponto, em que cada vez mais se percebe a mistura das expressões, ora com a dimensão de preconceito racial, noutra contexto de racismo, entendo pertinente, resgatar a contribuição do psicólogo americano Gordon Willard Allport, que por intermédio de sua escala introduziu uma tipologia do acirramento das relações sociais relacionadas aos níveis de preconceito na sociedade. Como muito bem afirmou Guimarães (2008, p. 48) “vale a pena citá-lo na íntegra”:

1. **Linguagem insultuosa** (Antilocution). Pessoas que têm preconceito falam dele. Com amigos em quem confiam ou, ocasionalmente, com estranhos podem expressar livremente seu antagonismo. Mas muitos nunca vão além dessa forma suave de ação antagônica.

2. **Evitação.** O preconceito mais intenso leva o indivíduo a evitar membros do grupo indesejado, mesmo talvez ao custo de inconveniências consideráveis. Nesse caso, o portador do preconceito não causa mal diretamente ao grupo que odeia, preferindo acomodar-se e retirar-se inteiramente da convivência.
3. **Discriminação.** Nesse caso, o preconceituoso age de modo ativo em detrimento de seu desafeto. Seu comportamento procura impedir os membros de um determinado grupo de usufruírem certos tipos de emprego, áreas residenciais, direitos políticos, oportunidades educacionais ou recreativas, igrejas, hospitais ou algum tipo de privilégio social. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, protegida pelas leis ou pelos costumes.
4. **Ataque físico.** Sob certas condições de forte emoção o preconceito pode levar a atos de violência ou quase-violência. Uma família negra indesejada pode ser expulsa à força de um bairro ou sentir-se tão ameaçada e amedrontada que prefira partir. Túmulos de cemitérios judeus podem ser profanados. Uma gang italiana pode emboscar uma gang irlandesa.
5. **Extermínio.** Linchamentos, pogroms, massacres e o programa nazista de genocídio marcam o último estágio da expressão violenta do preconceito. (Allport *apud* Guimarães, 2008, p. 48-49).

Já vimos anteriormente que, segundo o Estatuto da Igualdade Racial, discriminação racial ou étnico-racial é “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada”.

Importa salientar, mais uma vez, especialmente para fins de emprego pelos profissionais da educação que desigualdade racial, segundo a lei, é “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica”. Finalmente, desigualdade de gênero e raça, consiste na “assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais”.

Percebam que na escala proposta por Allport há uma progressão que parte do pensamento expresso por palavras ainda contidas até chegar à hipótese de ação mais violenta. Nesta linha de exposição, a discriminação tem um caráter subjetivo por estar ora na atitude, ora na ação. Já a definição que foi adotada pelo legislador brasileiro de certa forma engloba níveis diferentes que poderão ser expressos por contextos diferentes de discriminação ou de desigualdade racial.

Eu já mencionei antes que uma das entrevistas me emocionou muito. A entrevistada, na minha percepção, era de fato uma jovem professora, muito bonita, inteligente e articulada em suas reflexões. A sua fala envolve diversas questões que me desafia a ter que tomar uma decisão muito difícil nesta etapa de certa forma solitária da escrita. Reproduzir o texto na

íntegra ou fragmentá-lo de modo a viabilizar a inserção de alguns comentários? Em outras circunstâncias eu lançaria o texto na íntegra, mas devo me curvar que neste trabalho e momento estou realizando uma análise qualitativa e por isso vou dividi-lo, sem perder de vista o impacto e a emoção que me foi transmitida neste relato.

Racismo em minha opinião é você discriminar alguém pela cor da sua pele. É você de alguma maneira dizer que essa pessoa é inferior intelectualmente ou fisicamente. Essa questão da aparência no Brasil assim que é a minha realidade é muito latente, é muito latente assim. A gente sempre escuta umas expressões assim: você é uma preta muito bonita ou mas você é uma negra muito inteligente. Isso incomoda a beça. Porque que você é uma loira muito inteligente não existe? Entendeu? Eu já ouvi uma colega numa época que eu ainda nem tinha feito faculdade ainda mas quando eu estava na oitava série que agora é o nono ano, já estudava à noite. Eu optei por estudar a noite pra acompanhar minha irmã porque ela estava à noite pra não ir pra escola sozinha; a gente estava numa escola pública que a gente amava então eu fui pra noite pra acompanhar minha irmã. Assim todo mundo era mais velho e tinha uma menina da minha turma que ela era uma pessoa assim muito desagradável, ela era uma pessoa que ela fazia umas coisas muito desagradáveis assim e essa menina era negra com uma pele muito escura, muito escura. E eu tinha uma amiga loira com os olhos claros que odiava ela assim quase como todo mundo da turma mas as expressões que ela usava eram sempre pejorativas com relação a cor dessa menina. Mas a minha questão não era como ela falava dessa menina porque ela provocava esse tipo de atitude nas pessoas mas uma resposta que ela me deu uma vez me marcou muito. Ela falou assim ah aquela preta não sei o que e usou uns palavrões. Eu falei assim ah [nome intencionalmente omitido] isso é racismo; eu também sou preta. Aí ela disse assim ah mas você é uma preta bonita, você é outra coisa. Sabe; coisas do tipo ah não mas você é preta de alma branca, você é muito articulada, você fala muito bem. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Quando a entrevistada reproduziu o seu incômodo com expressões que lhe atribuíam a beleza como característica física - *você é uma preta muito bonita* - ou que destacavam sua capacidade intelectual - *você é uma negra muito inteligente* – tive outra percepção sobre a significação de que o racismo no Brasil se revela como uma marca, independente da origem racial da pessoa. Tal questão já foi abordada anteriormente, quando examinei por intermédio do Gráfico 8 o critério mais importante utilizado pelos alunos para definir a cor ou raça de outro pessoa.

101. A tese de Oracy Nogueira nos permite compreender de forma mais consistente a questão dos contínuos de cor no Brasil. De fato, a cultura do preconceito racial de marca forja tipos intermediários entre brancos e negros, que são identificados socialmente na intensidade de suas marcas raciais. Esse padrão, por seu caráter situacional e flexível, mostrava-se pouco propício ao desenvolvimento de práticas sociais ostensivamente racistas, ou irredutíveis no que tange ao contato inter-racial. Contudo, de acordo com a intensidade das marcas, essa tese aponta a efetiva existência do preconceito racial no país sobre os identificados socialmente como negros. (PAIXÃO, 2006, p. 50).

A bela e inteligente professora de geografia está marcada. Esse é um fato que para ela é difícil de lidar, como ela mesma expressou. No Brasil se as mulheres brancas e pardas são bonitas, o adjetivo não vem colado com a expressão que designa sua cor. Ao menos até onde conheço e na realidade urbana na qual estou inserido, também nunca escutei a expressão amarela bonita. Talvez eu até tenha escutado falar de uma índia bonita, em algum comentário. Mas quando a referência é feita em relação à pessoa negra é quase que a expressão de uma ressalva: é bonita, mas é negra. Da narrativa da professora também se extrai, a partir da fala da sua interlocutora - *você é uma preta bonita, você é outra coisa* - outra forma de insulto, ainda na perspectiva da nomeação genérica relacionada aos negros, porém com o traço distintivo que separa uma pessoa bonita das demais, num recorte social de subconjunto, inferiorizado, uma vez que a professora é, na perspectiva do olhar da sua interlocutora, uma exceção, exatamente por ser bonita.

Um dos exemplos de afirmação negativa do racismo é o uso das orações coordenadas adversativas que acabam por expressar um sentido racista pressuposto: “Você é negra, mas não deve ter vergonha disso” (pressuposto: “as pessoas negras devem ter vergonha de serem negras”); “Ele é negro, mas é muito inteligente” (pressuposto: “as pessoas negras não são inteligentes”), “Sou negro, mas sou honesto” (pressuposto: “as pessoas negras são desonestas”). A afirmação negativa demarca uma exceção que comprova a regra: “Apesar de ser negro...”. As pessoas do convívio direto são elogiadas sob a condição de serem comparadas a um modelo do qual são uma exceção. (SALES JR, 2006, p. 242)

Quando a referida professora destacou “Sabe; coisas do tipo ah não mas você é preta de alma branca, você é muito articulada, você fala muito bem” imediatamente me lembrei de outro caso envolvendo o já mencionado jornalista Paulo Henrique Amorim e o jornalista Heraldo Pereira. O caso tomou grande repercussão nos meios de comunicação e conforme noticiado por Ricardo Zeef Berezin, do site Consultor Jurídico, em 04/09/2012, “Paulo Henrique Amorim descumprir acordo judicial e terá de se retratar de novo com o jornalista Heraldo Pereira”.

Por não cumprir integralmente o acordo que firmou judicialmente com o jornalista Heraldo Pereira, o apresentador e blogueiro Paulo Henrique Amorim foi condenado a publicar novamente termos de retratação pública nos jornais Folha de S.Paulo e Correio Braziliense e em seu blog. Se deixar de cumprir a decisão novamente, Amorim terá de pagar multa de R\$ 10 mil por dia ao jornalista.

A briga começou em 2009, quando o blogueiro publicou textos afirmando, entre outras acusações, que Heraldo Pereira é um “negro de alma branca” e que seria empregado do ministro Gilmar Mendes. Depois que Pereira entrou na Justiça, o próprio Amorim propôs um acordo, no qual ele publicaria as retratações e a doaria R\$ 30 mil a determinada instituição de caridade, em parcelas mensais de R\$ 5 mil.

Amorim chegou a publicar os textos nos jornais, porém, na Folha de S.Paulo, a retratação foi publicada depois do prazo estipulado pela Justiça. Já o que foi publicado no Correio Braziliense não seguiu as especificações que constavam no acordo. Ele “acrescentou novas informações, com juízo de valor e nova tentativa de defesa”, segundo sentença do juiz Alex Costa de Oliveira, da 12ª Vara Cível de Brasília.

Entre as frases acrescentadas pelo blogueiro está uma conclusão que ele mesmo tirou e incluiu no texto: “Logo, Heraldo Pereira de Carvalho concorda: a expressão ‘negro de alma branca’ não foi usada com sentido de ofender, nem teve conotação racista”. Também seu blog, quando publicou a retratação, Amorim acrescentou o seguinte trecho: “Retratação não é reconhecimento de culpa. Não houve julgamento, logo não houve condenação”.

Porém, a sentença que homologou o acordo, já transitada em julgado, “exigia do réu apenas publicar a retratação, sem acréscimo algum”, diz o juiz Oliveira, em sentença datada do dia 30 de agosto. (BEREZIN, 2012)

A referida expressão “preto de alma branca” muitas vezes é empregada no próprio meio familiar, por conta de uma perspectiva sedimentada que envolve equivocada aparência elogiosa, como bem explicou e comentou a professora de geografia entrevistada:

[...] eu já ouvi isso de gente da minha família: ele é um preto de alma branca. Meu pai que é mestiço filho de um homem negro com uma mulher descendente de europeus não é racista não porque minha mãe é negra e meu pai é apaixonado por mulher negra e nunca vi fazer diferença mas eu já. Talvez por a gente carregar... É uma pessoa que não estudou muito talvez por a gente carregar muito esse estigma do negro eu já ouvi meu pai falando “olha eu tenho muita admiração pelo [nome intencionalmente omitido]” que é um amigo dele de pele bem escura, “eu tenho muita admiração pelo [...], [...] é um homem tão inteligente assim é um homem negro de alma branca.” (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Nessa parte da entrevista era nítido o esforço da entrevistada em me transmitir a dificuldade vivida com seu próprio pai, especialmente ao tentar explicar a ele a inadequação de sua fala. Não pude deixar de silenciosamente me lembrar da minha mãe, filha de pai preto, que muitas vezes repete a expressão “preto criado a biscoito”, afirmando que não tem qualquer significação racista, mas tão somente de enaltecimento da pessoa negra que foi “bem criada”, sem observar que o biscoito é uma referência que distingue a hierarquia social com determinado recorte econômico. Quem tem dinheiro come biscoito, quem é pobre não.

Eu fiquei tão arrasada quando ouvi o meu pai falando isso. Tive todo um processo de explicar pra ele; eu disse: pai ele é negro e é inteligente assim como qualquer outra pessoa é inteligente que estudou que correu atrás, que buscou; não existe diferença do negro de alma branca, não tem isso. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Noutro momento muito significativo, na perspectiva da importância da educação para a ascensão social do negro, a referida professora discorreu sobre o que ela própria espelha, assim como sua irmã, para os pequeninos do seu núcleo familiar. Porém, também demonstra que mesmo entre as pessoas negras muitas vezes encontra-se introjetado um sentido de inferioridade, quando pais negros não desejam que seus filhos se casem com pessoas negras.

E isso é uma constante na minha família assim. Eu e minha irmã que também fez faculdade, minha irmã é pedagoga a gente está sempre batendo nessa tecla, é uma família muito grande, muito unida e a gente está sempre batendo nessa tecla. Já mudamos muitas coisas assim no discurso porque a nossa preocupação são os pequenos, a gente tem os primos que estão vindo depois da gente e são pessoas que a gente influencia assim determinadamente sabe. Alguns já estão se preparando, um já está fazendo faculdade, as nossas outras primas já tem essa já vislumbram isso: os pais não fizeram faculdade, mas [nome intencionalmente omitido] e [...] fizeram então a gente vai fazer igual. E se a gente continuar com esse comportamento que de alguma maneira coloca isso nelas: olha, mas você é negra, existem coisas que não são permitidas pra você. A minha cabeleireira fala isso pra filha dela: [...] você é negra; procura não se comportar assim porque no primeiro momento vão olhar pra você porque você é negra. [...] você não pode isso, você não pode aquilo. Ela lamenta pela filha dela gostar de namorar meninos negros e isso é muito grave. E assim a gente é um esforço de sempre, sabe como, de sempre estar puxando isso conversando com as pessoas. Mas é um fato, existe e às vezes isso está tão introjetado nas pessoas que as próprias pessoas negras se inferiorizam, inferiorizam seus iguais em nome disso de, sei lá... Não sei nem se em nome disso, mas às vezes até naquela coisa de proteger você coloca no seu filho a questão racial assim de uma maneira muito negativa, muito negativa. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

A ideia que se extrai desse implícito desejo de branqueamento familiar é o mesmo que outrora determinara as políticas neste sentido no Estado Brasileiro e que levaram ao direcionamento de uma reflexão no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Ou seja, outro equívoco que precisa ser enfrentando guarda relação com a assertiva de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Tal referência, segundo o indicado pelo Conselho Nacional de Educação, deve ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos.

Vale lembrar que a política de branqueamento da população brasileira se deu por intermédio da política de imigração decorrente das ideias de eugenia, outrora apregoadas pelo teórico evolucionista Herbert Spencer e que encontrou guarida no Brasil por pensadores racistas brasileiros.

[...] Pois nela se revela a principal forma encontrada por esses pensadores para corrigir o destino do Brasil, comprometidos pelo vício de origem da presença indígena, mais principalmente pelo enorme contingente de origem africana, que constituía, à altura da década de 1850 – quando a abolição da escravatura se

mostrava virtualmente irresistível – a imensa maioria da população. A solução encontrada foi promover a imigração maciça de europeus, na visão de que estes acabariam branqueando o Brasil. Para tanto, a intelectualidade brasileira teve de usar sua criatividade a fim de contornar alguns problemas, dentre os quais a própria questão da mestiçagem. É que, construída sob a premissa da desigualdade das raças e na constituição de hierarquias baseadas na superioridade dos “brancos” e na inferioridade das “raças de cor”, o pensamento dominante sobre o tema também pressupunha que a mestiçagem fosse “prejudicial”. (MEDEIROS, 2004, p. 45-46).

Por tal razão, o referido parecer aduz que no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. É razoável admitir a hipótese que essas ações foram passadas adiante por várias gerações e que ainda em 2012 podem ser verificadas, como aparece no relato da professora de geografia ao se referir à fala do seu pai.

Antes de passar para as duas próximas questões que serão examinadas e que envolvem o Projeto Político Pedagógico, partindo da hipótese que, parte do discurso contido nos exemplos oferecidos pelos alunos e nas falas dos professores, as condutas praticadas não tem objetivo ofensivo e que se encontram num contexto de brincadeiras, trago outra contribuição para exame e reflexão por parte daqueles que têm a responsabilidade da definição das estratégias pedagógicas que serão utilizadas nas escolas.

A injúria tem como fonte lingüística as figuras de linguagem (metáforas, metonímias, eufemismos), os trocadilhos, provérbios, piadas, reorientando-os para um contexto de maior agressividade. Parece, nesse sentido, haver mais uma diferença de grau ou contexto do que de natureza ou conteúdo entre esses elementos, tornando controversa, em alguns casos, a distinção entre a piada, a injúria e a admoestação racista. Por exemplo:

Sabe quando negro é gente? R. Quando está no banheiro. Pois diz: tem gente!

Negro quando não caga na entrada caga na saída.

Cabelo de bombril.

Nariz de bujão.

Negro safado!

Macaco!

Qual a diferença entre uma mulher preta grávida e um carro com o pneu furado? R. Nenhuma. Ambos esperam um macaco.

Qual a diferença entre o preto e o câncer? R. É que o câncer evolui.

Qual a diferença entre poluição e solução? R. Poluição é jogar um preto no mar; solução é jogar todos. (SALES JR, 2006, p. 238)

E já que na escola é que ocorrem muitas situações de “brincadeiras”, como já vimos nas vozes dos alunos e dos professores, levantadas neste trabalho, vamos examinar como os profissionais da educação entrevistados opinaram sobre o tratamento do racismo no contexto organizacional das instituições de ensino em que trabalham.

2.3.4. Vamos ser francos: Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

A pergunta formulada aos profissionais entrevistados foi a seguinte: “Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?”, A resposta oferecida pela franca maioria foi negativa, sob o argumento de que ao ingressarem nos quadros da escola o referido documento já havia sido elaborado. Mas, afinal, o que é um projeto político-pedagógico?²⁸

Esse tema já foi enfrentado por mim na dissertação do mestrado em Política Social, cursado na mesma Universidade Federal Fluminense.

Um projeto é um plano do que pretendemos fazer. No caso de uma instituição de ensino é o que se pretende fazer na sua atividade (educação escolar). É político em decorrência do tipo de formação que dará ao aluno que é inserido na sociedade. É pedagógico na sua dimensão das ações educativas que a instituição se valerá para atingir aos objetivos a que se propõe.

Reside no projeto político-pedagógico a identidade da instituição de ensino. Por intermédio do projeto político-pedagógico devem-se encontrar elementos que proporcionem condições de identificar a escola, no fundamento de suas práticas e dos seus objetivos. (ALMEIDA, 2005, p. 50).

Tenho a percepção, consolidada ao longo dos anos por intermédio do exercício da advocacia no setor educacional, que a verificação da identidade da escola pode auxiliar para evitar conflitos se parte da hipótese de que os pais também têm um projeto de educação para os seus filhos. Neste sentido, investigar qual a posição da escola em relação à prevenção ao racismo é um ponto que, na perspectiva da pesquisa realizada, se justifica para identificar tanto se a escola já percebeu a mudança da política educacional fixada a partir do contexto da

²⁸ Sobre projeto político-pedagógico recomenda-se a leitura das seguintes obras: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2001; FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DAS ESCOLAS PARTICULARES. Seminário sobre o Projeto Político Pedagógico, Belo Horizonte, 11 e 12 de maio de 1995. *Anais...Cadernos FIEP*, Brasília, a. 1, n. 2, [s.d]; VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do*

Lei 10.639/2004, não apenas no que lhe é explícito, ou seja, no que se refere ao estudo dos conteúdos a que se refere, quando ao que lhe é implícito, ou seja, as ações de prevenção ao racismo e desenvolvimento de acolhimento e segurança aos estudantes negros.

Ao fazer tal sustentação também quero destacar que o projeto político-pedagógico, ao ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, pode ser transformar num pacto de luta em prol dos objetivos nele previstos.

Embora os objetivos sejam amplos, não vemos o Projeto como panacéia, como uma receita mágica que resolveria todos os problemas da escola. Os resultados do Projeto vão depender tanto do compromisso dos envolvidos (qualidade política), quanto do referencial teórico-metodológico adotado (qualidade formal). Entendemos que, enquanto possibilita a melhor definição de identidade da instituição, a abertura de horizontes, favorece uma certa estabilidade para a caminhada, leva a um maior comprometimento, favorece a definição de linhas, metas mais claras para o trabalho, fundamenta reivindicações, leva à conquista de mais espaço para uma educação de qualidade democrática, o Projeto é um instrumento de luta! (VASCONCELLOS, 2000, p. 21)

Se a Lei 10.639/2003 for incorporada apenas formalmente não ocorrerá a desejada mudança que justificou a propositura do Projeto de Lei e sua posterior aprovação pelo legislador ordinário. Nem tão pouco as diretrizes traçadas no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004 serão de fato apropriadas como compromisso da equipe de profissionais de cada escola.

A escola avaliando-se e percebendo suas necessidades, pode tomar iniciativas de superá-las. Quando isto não acontece, quando a escola não se coloca a tarefa de analisar as próprias práticas, vai sofrer as conseqüências de uma avaliação externa, aumentando o seu grau de fragilidade e dependência.

Também nesse contexto corre-se o risco de se ver as coisas resolvidas formalmente: “Agora se diz que temos que ter projeto; então vamos fazer logo para ficarmos livre desta cobrança”. Mais do que um texto escrito, é fundamental o compromisso com alguns valores, princípios, visão da realidade, ação articulada com reflexão, enfim práxis. A criação de um clima de projeto na escola, ajuda, inclusive, a diminuir a rotatividade – que tem um efeito desestruturador profundo da atividade educativa, já que ninguém se responsabiliza por nada – entre os educadores: sentem que a escola tem um ambiente diferente, mais propício ao trabalho. [notas suprimidas] (VASCONCELLOS, 2000, p. 22)

2.3.5. Vamos ser francos: O Projeto Político Pedagógico é comprometido com a construção de perspectivas educacionais antirracistas?

Em grande maioria a resposta é sim. No entanto ninguém cita propriamente o texto, embora ache que deva contemplar a questão do racismo, inserida na ideia de tolerância, respeito ao próximo etc. Uma orientadora educacional, que afirmou que o Projeto Político Pedagógico é comprometido com questões antirracistas disse, quando questionada de que maneira esse compromisso acontecia, o seguinte:

Não é de uma forma tão direta assim falando a palavra racismo mas fala da igualdade, das diferenças, fala da solidariedade do cuidado que a gente tem que tomar. Eu acho que é basicamente o cuidado que a gente tem que tomar com as diferenças, não fala de cores. (ORIENTADORA EDUCACIONAL)

Quando a questioneei sobre a necessidade de um compromisso no sentido de perspectivas educacionais antirracistas constarem no projeto político-pedagógico ela me respondeu que não achava necessário e assim justificou sua resposta:

Porque eu acho que no momento em que você fala de respeito da diferença você tem que respeitar a cor do cabelo, a cor do olho, a cor da pele, o tamanho da unha, o fato de ser destro e ambidestro. (ORIENTADORA EDUCACIONAL)

De fato, a orientadora acredita que não é necessário tratamento diferenciado da questão racial, por entender que já está inserida em outras abordagens.

Algumas respostas foram vagas, como a de uma professora de geografia, que eu entendi como um não, no sentido de que não era necessária a inclusão do tema no documento em exame: “Se tem alguma coisa específica por escrito no projeto eu não sei, mas isso é uma coisa, é lema nessa escola, né: ser tolerante, aceitar as diferenças.”.

Este discurso é recorrente. Uma coordenadora pedagógica entende que não são necessários tais compromissos pelo fato da escola já tratar a questão da tolerância, da diferença:

Não sei te responder isso assim diante do que a gente vem desenvolvendo eu não sei exatamente se esse projeto está voltado para isso ou se é citado alguma coisa quanto a isso. Mas as atividades é bastante, a ideia seria integrar muito então não consigo ver essa diferença. Não consigo ver como sendo ou uma obrigação ou sendo citado ou sendo comentado não; faz parte. É uma olimpíada, é uma gincana, é uma visita ao orfanato é tudo isso que acredito pra poder integrar e não haver diferença. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

A referida coordenadora segue a mesma linha de ponderação da ausência de necessidade do compromisso antirracista constar do projeto, pois ao longo dos anos a questão da diferença é naturalmente tratada pela escola com os alunos.

Exatamente por a gente estar desde cedo trabalhando todas essas diferenças não vejo essa diferença sendo uma coisa muito pertinente ao chegar aos 14 ou 15 anos que é mais ou menos a faixa etária de quem está no nono ano que é a entrevista. Quando eles chegam ao nono ano eles já passaram por uma série de atividades de integração, de diferença, de respeito e como obrigação não vejo qualquer necessidade. Mas ela vem embutida nas atividades com certeza. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Assim, como já identificamos nas respostas anteriores, os temas racismo e antirracismo, são enxergados por muito profissionais da área educacional como “apenas mais um assunto” a ser abordado na dinâmica da tolerância e da convivência com o outro. Outra coordenadora, expondo linha de raciocínio diferente, destacou a importância de compromissos antirracistas constarem do projeto político pedagógico pelo seguinte motivo:

Porque você precisa firmar determinadas posições quando você tem um compromisso como a escola tem de formar pessoas. Na escola sozinha não forma né as pessoas, as crianças e os jovens são formadas pelo ambiente social em que eles vivem fora e dentro da escola, mas a escola tem um papel importante aí. E se a gente deseja que a sociedade não seja uma sociedade racista e discriminatória a escola tem que assumir isso como um ponto principal do seu projeto. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Vale citar uma fala expressiva de outra coordenadora pedagógica entrevistada. Para ela, o PPP é mais do que um documento, pois de fato representa a escola. Por isso, é sim necessário constar compromissos da construção de perspectivas educacionais antirracistas:

Porque as pessoas precisam entender que essa também faz parte da nossa proposta documental não só de uma forma percebida na prática que também é muito importante, mas que também esteja em documento. Porque esse documento quem vai representar a escola, quem vai aonde a gente vai se pautar inclusive pra defesas do projeto, do trabalho. Então sim deve estar. Até porque ele chega aos pais né chega aos alunos de modo geral. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Dos profissionais que respondem que não há compromisso de tal tipo no projeto político pedagógico, a maioria não julga relevante no dia a dia escolar, pelo fato do tema, no sentido amplo da tolerância/igualdade/inclusão, já estar inserto na escola:

Eu acho que não pelo fato da escola ter feito um projeto pedagógico ligado a questão da inclusão. Como o olhar já é diferenciado em todos os elementos desde o pré-escolar na nossa filial vamos dizer que é o (colégio) até aqui. Eu acredito que isso acabou abrangendo vamos assim dizer essa questão. Então o fato de a gente não discriminar nenhum tipo de dificuldade e tentar sempre partilhar, ajudar fez as escolas que eu posso comparar que é mais fácil comparar a gente trabalha de uma forma mais humanizada. É assim que eu posso ver sem saber especialista nesse conteúdo. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

Interessante que esta professora de história, embora não veja impacto na ausência do compromisso no projeto político pedagógico, sustenta que seria positivo que perspectivas educacionais antirracistas constassem do documento:

Sim. Já que a gente conta com a questão da inclusão eu acho que poderia ser um acréscimo a esse projeto porque apesar do discurso da nossa sociedade ser de uma democracia racial onde todos que o Brasil é muito mais light que as pessoas aqui não têm preconceito não só racial, religioso, todo mundo tem mais liberdade eu acho que a discriminação ainda é muito grande. A pessoa é muito hipócrita se bate na sua casa a sua filha o namorado é negro. Se é uma coisa que ultrapassa eu já vi discursos assim até assustadores até dentro da família em relação a essa situação. Então eu acho que a sociedade ainda vive isso. Ainda acha que se o cara é porteiro e além de tudo é negro. Se a pessoa for empregada e além de tudo é negra a discriminação é grande. As pessoas olham atravessadas sim. Eu já vi empregadas domésticas serem processadas num condomínio porque olharam de uma maneira diferente pra madame. Foi ridículo o processo. Foi uma coisa assim constrangedora acabou eu não sei como é que essa moradora não foi processada por racismo. Eu falei com a minha empregada particularmente se ela fizer com você não vai ficar só na questão da discriminação pela sua categoria profissional porque eu acho que isso é sempre uma mesma pessoa. Então eu acho que é importante sim porque a sociedade ainda é discriminadora. Brasileira no caso. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

Um professor de português entrevistado entende que seria válida a inserção de tais compromissos, mas não vê como algo necessário, pois:

Pelo número de negros aqui ser infinitamente menor que o número de brancos. Se houvesse um número maior de negros talvez nos chamasse mais a atenção para alguma questão discriminatória pra algum tipo de discriminação racial mesmo. Mas não tem então a coisa passa pela gente não se faz tão presente. Outras coisas nos gritam mais. (PROFESSOR DE PORTUGUÊS)

Face ao conjunto das respostas relacionadas ao Projeto Político Pedagógico já adiante que penso que ainda existem muitos desafios na articulação dos objetivos previstos na Lei 10.639/2003 e o referido documento. Retornarei ao assunto na conclusão deste trabalho.

2.3.6. Vamos ser francos: Existem estratégias pedagógicas de valorização da diversidade adotadas na escola?

As respostas apresentadas pelos pesquisados expressaram, de uma forma geral, a resposta positiva no sentido da existência de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade. Para o professor de filosofia:

Sim. Eu vejo a escola com bastante preocupação em apresentar o que chama diversidade humana, vou até colocar mais, aí em todas as disciplinas, mas principalmente as humanas. Então a gente tem, nessa escola temos como fio condutor da nossa ação pedagógica o ser humano. Então a preocupação com o ser humano que passa esses conteúdos que você está mencionando passa por essa preocupação e estão em todas as atividades que nós fazemos; desde mostra de conhecimento aonde valores humanos são sempre ressaltados até ser do nível dos valores do mundo através de literatura e outros são ressaltados. Então eu vejo uma escola com o valor humano sendo sempre trazido à tona e uma escola que se preocupa com esse item do racismo também. Não sei se item seria, com esse tema. Então eu vejo sim nas nossas práticas constantes a preocupação com o ser humano e o racismo é uma das vertentes. (PROFESSOR DE FILOSOFIA)

Outro olhar foi oferecido por um diretor administrativo:

Assim, todos os eventos pedagógicos esportivos da escola, assim a liberdade de escolha é total. A formação de grupos, formação de times com alto, baixo, escuro, claro, o outro que é, por exemplo, opção de gay, convivem, jogam com os outros nas aulas normalmente, não há nenhum tipo de divisão de separação. Aquilo tudo é normal, é natural. Uma vez eu chamei duas mães porque as meninas estavam se pegando. Duas meninas se beijando. Uma puxava a outra por trás ia ao pescoço ia ao ouvidinho beijando e tal e as duas... A gente já sabia há muito tempo que eram gays, as duas. Aí chamei as mães. É evidente que não atendi a mãe sozinho. Conversamos com a [nome da funcionária omitido] que é a psicóloga da escola com a [nome da funcionária omitido] também orientadora eu e começamos a falar... olha o problema da postura aqui em torno da escola, de beijo, abraço e essas cenas meio tórridas, isso é uma coisa que fica ruim pra escola, pra eles mesmos. São mães que passam com crianças aqui toda hora entrando no turno da tarde e tal e aí no final nós falamos e olha só que o problema da sua filha era que ela estava fazendo isso tudo com (uma) outra menina. Aí a mãe assustou porque ela estava pensando que era namorado. Aí nós conversamos a senhora tem algum relato dela; opção sexual dela. Não. Já tinha assim uma desconfiança, mas ela nunca declarou nada e tal... (DIRETOR ADMINISTRATIVO)

Para uma professora de história as estratégias se revelam da seguinte forma:

Olha com a apresentação do diagnóstico pelas famílias quando os alunos são matriculados na escola. A escola ela passa por um processo com decisão de... e pais de entrevista coletiva no caso pai e filho, mãe, esposa, avó e depois particularmente com os pais e os alunos. Esse nós temos uma reunião específica no início do ano com uma listagem de necessidade específicas com isso determinados alunos. Como

por exemplo, leitura de prova, fazer uma prova separada com o auxílio de (uma) outra pessoa da instituição. Necessidade de levar essa prova pra fazer uma revisão como exercício pra trabalhar essa dificuldade; necessidade de pontuar mais alguma coisa que agente queira como professor resolver que está vendo que determinados alunos precisam também de acompanhamento. Também passamos isso para a orientação, pro SOI e pra coordenação. Então a todo o momento nós recebemos pelo menos nos 3 períodos são 3 retornos da orientação da coordenação sobre esses alunos acrescentando ou tirando daquela especialidade vamos assim dizer as vezes alunos que já alcançaram os objetivos foram liberados pela fono, foram liberados pela fisioterapia ou estão entrando em algum tratamento medicamentoso. Nós temos um relatório passado para cada aluno de cada aluno para cada professor muitas vezes além da reunião nós temos encontros específicos com a orientadora do SOI pra passar as dificuldades às vezes naquela disciplina como, por exemplo, uma discalculia em matemática em geometria. Isso é um trabalho que é bastante antigo dentro dessa escola e confesso é a primeira escola que eu trabalho que tem isso mais forte. (PROFESSORA DE HISTÓRIA)

Noutra resposta, uma professora de matemática citou uma atividade exemplificando o que entendia ser a estratégia. Indagada sobre a necessidade de tais estratégias de valorização, a docente apresentou sua justificativa no sentido de que se tais iniciativas se prestam para demonstrar que “todos somos iguais independente de cor, de raça, de classe social. Que embora sejamos diferentes somos seres humanos e nisso somos iguais, somos mamíferos, temos pais, viemos de uma mãe então não existe uma diferença. Existe um respeito à diversidade que é diferente; não existe um padrão”. Finalmente, ao responder sobre a validade de tais estratégias para a formação de um ambiente educacional tolerante e democrático, assim se pronunciou:

A validade? Acho que não existe validade; são constantes. Eu acho que a validade pra fazer essas atividades sempre tem, eu acredito que você não possa fazer ah um ano, dois anos, três anos. Eu acho que todo ano deve ser feito alguma coisa sempre porque você não recebe sempre alunos que tenha essa conscientização de valorizar, de respeitar o próximo pelo que ele é pela raça dele; acho que deve ser um contínuo. Mas ao nível de projeto acredito que um ano no mínimo pra se começar um projeto, uma conscientização uma vez que o aluno fique aqui durante assim por uns quatro, cinco anos. Se esse aluno fique aqui durante esse tempo então se constrói valores assim mais sólidos do que ele fica um ano e vai pra outra escola e volta ou então não volta aí essa construção é um pouco quebrada. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA)

Frente à pergunta que formulei, as respostas apresentadas – embora estejam no contexto da admissibilidade da existência de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade – não me ofereceram um caminho único, o que de certa maneira me pareceu positivo, especialmente porque buscava encontrar estratégias e não apenas uma estratégia. O sentido que empreguei na pergunta foi o de uma busca de resposta que me esclarecesse como as escolas estavam se preparando para o futuro num mundo em que cada vez mais a diversidade é uma constante e como estariam organizadas para definição dos objetivos que

pretendem alcançar e os meios que pretendem empregar para que obtenham êxito. De alguma forma, buscava na pergunta um sentido mais prático do que estava sendo executado. E as respostas apresentaram caminhos, opções, condutas, em alguns casos centrados em projetos integradores da escola, como o mencionado “projeto”, citado por alguns alunos.

Outra explicação que me pareceu muito interessante no sentido de uma estratégia se referia a adoção, nas aulas de literatura, de um trabalho com “as sistêmicas que abordam as diferenças, que abordam a importância de sermos diferentes, o quanto é positivo sermos diferentes [...]”, como me explicou a coordenadora pedagógica do ensino fundamental, destacando ainda a importância da escolha dos livros didáticos, da seguinte maneira:

Até esqueci-me de mencionar anteriormente até os livros didáticos que nós escolhemos eles trabalham de forma mais crítica todas essas questões de inclusão, de respeito e de tolerância. Justamente aí é (um) outro olhar que a gente tem; a gente já escolhe os livros também com essas perspectivas. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Quando indaguei a validade dessas estratégias, usando o exemplo mencionado por ela em relação à escolha dos livros, para formação de um ambiente educacional tolerante e democrático, a coordenadora assim me respondeu:

Olha; pra gente é fundamental porque se ela não está no dia a dia da sala de aula, se ela não está nas situações do pátio, a educação física, da aula de arte enfim nos espaços vários da escola ela é muito pouco trabalhada. Então não pode ser o regente o único responsável por essa abordagem; isso é uma questão. E outra questão é que é uma necessidade dessa sociedade desse momento; a gente vive um momento em que as pessoas que têm muitos bens materiais se acham mais. Então a relação já é uma relação muito de preconceito, de discriminação. Se a gente não fortalecer a contramão a escola acaba ficando refém mesmo e como fortalecedora dessa prática que a gente não acredita. Então a gente tem que colocar mesmo claramente o que a gente acredita, o que a gente considera válido ou não válido nas nossas relações. É continuidade né é um processo mesmo de continuidade desde a educação infantil até ensino médio vir sempre na mesma estratégia que é muito utilizada: aconteceu uma situação que foi percebida pelo professor ou por qualquer funcionário da escola que já esteja ali lidando com o aluno é parar naquele mesmo momento e discutir e abrir a situação e mediar aquele conflito. Porque também a gente atua logo na questão a gente leva a reflexões, a gente vê desdobramentos. Então de modo geral a gente procura orientar os professores pra isso: fiquem atentos e traga o quanto antes né pra gente poder atuar. Porque aí não atua o professor isoladamente; atuam o professor com a ajuda da psicopedagoga, com a ajuda da pedagoga, com os profissionais de outros espaços da escola que estão mais, dependendo da área né, mais facilidades de abordagem. Por exemplo, na educação física a circulação das lideranças na escolha de times, de atividades pra que não fiquem só um dois ou três sempre como os melhores né; enfim a gente vai sempre diluindo isso né no grupo e trocando os lugares: hoje você está na escolha do time, amanhã você vai ser escolhido. Porque é importante você está também nesses vários espaços ocupando justamente situações diferentes, lugares diferentes. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Contudo, a minoria que disse não enxergar estratégias pedagógicas de valorização da diversidade adotadas na escola justificaram as respectivas respostas por entenderem que as iniciativas, quando existentes, se tratam de ações isoladas e de caráter muito geral. Para uma assessora educacional entrevistada, que não se lembrava de nenhuma estratégia específica, quando questionada sobre a sua opinião quanto à importância de tais iniciativas, assim respondeu:

Eu estou tentando ainda me lembrar das estratégias né. Eu não sei; aqui na escola a gente foca a diversidade sim, mostra as diferenças e tenta conviver com essas diferenças; isso é no discurso do professor, muitas vezes em atividades dentro de sala de aula. Mas não sei se a gente tem assim grandes estratégias dentro da escola. (ASSESSORA EDUCACIONAL)

Tal resposta me despertou novamente para a reflexão anterior quanto ao sentido do que seria, no contexto pedagógico, uma efetiva estratégia. Para uma coordenadora do ensino fundamental não há nem mesmo a necessidade de adoção de estratégias no sentido perguntado, como sustentou:

Porque como eu falei novamente não precisa ser especificamente a atividade só pra anular discriminação, todos têm que estar inclusos. Tem que ser um processo. Um processo educativo, um processo de reflexão, um processo de aprendizado contínuo e aí acho que dentro do projeto vão existir momentos para haver esse tipo de discussão, haver esse tipo de reflexão. Não existe assim vamos fazer, por exemplo, um projeto de arte voltado somente para o estudo de discriminação racial, mas ele tem que estar incluso em outro projeto como eu falei que tem projeto na escola de mostra de trabalhos. Dentro dessa mostra de trabalho, por exemplo, nós vamos trabalhar a brasilidade. O que é a brasilidade? Nós brasileiro não temos a questão negra? Temos. Então o aluno vai trabalhar dentro da cultura brasileira a questão que a gente vai trabalhar tudo: dança, alimentação, costumes vai trabalhar tudo. Dentro dessa cultura nós vamos trabalhar o negro. Então porque eu deveria trabalhar separadamente. Não. Ele tem que estar incluso até porque faz parte de sociedade brasileira e também acho que não faz falta um projeto somente para o negro, mas ele tem que estar inserido em todos os projetos da escola. Dá até pra perceber que é uma inclusão, mas faz parte do nosso dia a dia, faz parte do nosso futuro. Então no último período os alunos vão ter essa oportunidade. Vão trabalhar a arte africana, vão trabalhar comida africana, dança africana tudo isso dentro de quê? Da cultura brasileira como isso influencia a cultura brasileira. (COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL)

Esse conjunto de respostas inspira reflexões, possibilidades, enfim, muito ainda para pensar antes das conclusões. Logo, vamos em frente, cantarolando:

Se eu quero pixaim, deixa
 Se eu quero enrolar, deixa
 Se eu quero colorir, deixa
 Se eu quero assanhar, deixa
 Deixa, deixa a madeixa balançar (CESAR, 2002).

2.4. Deixa, deixa a madeixa balançar

O quarto bloco foi relacionado às expectativas dos profissionais a partir das obrigações e objetivos pretendidos com as disposições legais relacionadas ao 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 e a possibilidade (ou não) de se resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, a partir do estudo de tais conteúdos.

Para que os alunos possam livremente deixar as madeixas balançarem sem receio de discriminação, por certo precisamos refletir sobre o desejável implícito ambiente acolhedor aos negros, como já reiterado algumas vezes durante o trabalho.

A totalidade dos profissionais entrevistados, quando indagados se acreditavam que 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 poderia contribuir para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente a história do Brasil, responderam afirmativamente.

No entanto, quando questionados de que maneira o estudo poderia proporcionar tal contribuição, diferentes olhares foram apresentados, em sua maioria representando leituras individualizadas e não um olhar coletivo, que expressasse, na minha percepção, uma ideia já consolidada na escola.

Pouca gente sabe a nossa história, né. Como nós viemos, nós somos uma mistura, né, nós somos índios. O Brasil é um país que cresceu sendo índio e não sendo o branco, sendo o negro. Os negros vieram pra cá por uma imposição da sociedade deles serem escravos e servir de mão de obra aqui e aí essa cultura foi sendo deixada de lado pelo fato dos europeus [...] Eu acredito nessa parte deles terem achado que os negros são inferiores sempre ao branco e isso prevalece até os dias de hoje; o negro hoje ele não consegue muita ascensão exatamente por isso. E acho importante isso, tem que acontecer sim, pra que as pessoas tenham um pouco mais de ascensão, não só pra demonstrar isso, mas pelo fato da gente já ter uma coisa tão enraizada de que o negro ele é “subalterno”, que eu estou dizendo aquilo que eu tenho de história que eu acho que é importante sim eles serem valorizados. Que essa história tem que estar na raiz do nosso ensino fundamental, do nosso ensino médio, porque se não tiver vai parecer que a nossa cultura é europeia, que nós viemos de Portugal, que nós viemos da Europa, que os espanhóis; nós temos todas essas influências culturais menos da que nós somos. Então acho que isso é importante sim para as próximas gerações entenderem que a nossa vivência aqui ela de (uma) certa forma ela vem do índio e do negro e não só das outras pessoas, não só do europeu. A gente tem uma identidade e essa identidade é que não ficou bem informada (ou formada?), nesses poucos anos que nós fomos descobertos. Então somos novos [risos].
(PROFESSORA DE MATEMÁTICA)

Para uma professora de geografia, cujo trabalho final de sua monografia na faculdade havia sido sobre o tema África, porque ninguém queria saber do tema. Na sua percepção o negro não está adstrito ao samba, pagode e futebol.

[...] Então eu percebo que quando você trabalha contextualizando evidentemente o assunto África trabalhando geografia com história, trabalhar um pouquinho de antropologia que eu acho que é bacana você ter um pouquinho de antropologia porque dá um up assim dá um resgate interessante e mostrar que a cultura negra ela tem um valor; um valor até muito maior que um valor bastante grande que o Brasil não valoriza. E que negro não é só samba, pagode e futebol e flamengo as coisas melhoram. O olhar do outro melhora senão o da criança ele não vai mais olhar aquele negrinho vestido de vermelho com aquela roupa branca arando a fazenda do senhor. As coisas mudam. A gente fez um trabalho aqui [nome do colégio omitido] que foi o Brasil que dá certo isso a mais de quase uma década eu era madrinha do grupo, o meu grupo ganhou. Eu consegui achar um monte de pessoas negras que eram valorosas e que um monte de gente não sabia. Um monte de gente não sabia. E não a gente vai trabalhar isso eu como professora de geografia, como geógrafa eu trabalho sempre a figura do Nilton Santos que foi o maior geógrafo do mundo no ano de 94. Ele era um grande mestre tudo que se sabe hoje de localização de terceira revolução industrial de formação de cidade, mapeamento se deve a Nilton Santos um homem negro nordestino. Ele vivia carregado de preconceito e ele foi doutor Honores Causa em várias universidades. Eu tenho assim aquele trabalho de sempre estar procurando alguma coisa dele e mostrar. Aqui vocês estão estudando nesse livro; aí eu trago o livro mostro: Foi ele. Porque isso é bacana. Eu já faço isso há alguns anos e o olhar eu percebo que muda. Que muda. Quando eu vejo alguma coisa bacana assim de negro eu coloco sabe. Você viu? O negão. Você está vendo? Ta vendo fulano? Porque hoje as coisas como eu falei. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Essa professora de geografia, também muito preocupada com a questão do racismo, buscou em sua memória familiar elementos para indicar que houve avanços na questão étnico-racial brasileira. Ao se referir ao seu avô, médico nos anos 40, segundo ela, possivelmente o único médico negro no país inteiro, destacou o fato de ser ele um excelente profissional, motivo de orgulho para toda a família que o conheceu.

As coisas mudaram. Hoje está muito mais fácil. Está muito mais fácil do que era na época, por exemplo, do meu avô que foi médico negro nos anos 40. Ele era talvez o único no Brasil inteiro. Imagina um cara negro nos anos 40 já com 4 filhos trabalhar a noite e estudar de dia se formar e ser um cara assim super mau aceito, mas excelente profissional. E ele é assim o orgulho da família toda da família que conheceu ele. E eu sempre falo dessa história. Não é bem assim. Foi difícil, mas a gente consegue. Aí eu falo muito. Estou cansada já. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA)

Segundo a professora, foi difícil promover essa mudança. Assim como na percepção dela foi difícil promover a mudança naqueles tempos, ainda hoje é possível conseguir.

Determinada coordenadora de ensino fundamental entrevistada lembrou que embora o conteúdo previsto na lei já fosse abordado na escola, destacou também que, de certa maneira era abordado, “mas de forma muito pejorativa, muito superficial e agora já está vindo de uma maneira mais aprofundada”.

Segundo seu relato, ainda na educação infantil o trabalho é iniciado. Além disso, para a profissional entrevistada, o desenvolvimento da informática também tem contribuído para essa mudança e desenvolvimento do conteúdo.

Então a gente trabalha com as crianças já desde muito pequenos que nós temos heróis negros que nós temos grandes personalidades na cultura, na história, na literatura, nos esportes que são negros descendentes de negros e isso há muito tempo não é uma coisa de agora. Então quer dizer esse resgate traz uma criação no olhar também tanto pra criança como do professor. Que até então a gente tinha um trabalho muito focado para os nossos heróis que estão presentes no livro didático e não nos heróis que realmente estiveram em contextos históricos em momentos diferentes lutando ou pela pátria ou por questões mesmo voltadas pra culturas mais específicas. Então agora a gente percebe. E acho até que a mídia também tem ajudado bastante nisso, a informática, por exemplo, ajudado bastante nisso. Nós temos muitos documentários onde é desmistificada tanto na cultura negra como na cultura indígena que também foi muito discriminada, muito trabalhada de maneira superficial, acho que os dois foram pólos de matéria bastante parecidos nesse sentido a gente tem tido muito material de qualidade com esse olhar. E muitos deles, que é o mais interessante, produzidos ou acompanhados tanto por negros quando a questão é da negritude, é da cultura e por indígenas quando a questão aborda qualquer questão mesmo voltada para o índio. Então são pessoas que estão intelectualmente até ocupando esses espaços e aí traz pra gente o que mais verdade, mais aprofundamento, um olhar mais apurado né. Eu acho que isso está sendo muito importante. (COORDENADORA DE ENSINO FUNDAMENTAL)

Quando questionada sobre material utilizado, mencionou um trabalho que chegou na rede municipal de ensino e que tem subsidiado os professores da escola no desenvolvimento das atividades relacionadas às questões do negro na sociedade brasileira. Além de tal referência, a coordenadora também citou livros utilizados, autores negros, enfim, uma sintonia com a temática a ser desenvolvida no ambiente escolar.

A gente tem material que foi trazido pra cá até porque chegou primeiro na rede municipal: “A Cor da Cultura”. A Cor da Cultura é um grupo de pesquisadores, de estudiosos, de pessoas comprometidas com as questões do negro e tem uma produção belíssima de histórias infantis, de vídeos, de pesquisa sobre os vários heróis que é também um suporte pra o professor. Então nós temos algumas cópias de parte desse material aqui na escola que serve como subsidio para os professores. Esse é um deles. Outro, da forma assim bastante interessante quando nós fazemos, por exemplo, a escolha de livros literários e de autores a gente foca também muito o nosso olhar pra esse campo então a gente já teve aqui por exemplo o Geraldo Rufino fazendo palestras falando da experiência dele do que ele escreve porque que ele escreve questões voltadas ou pra classes sociais menos favorecidas ou pro negro ou/e junto né as duas coisas. Enfim então a gente tem assim pessoas que também quando temos oportunidade buscamos pra mostrar justamente isso à importância.

Como trazemos na Olimpíada pessoas que são da equipe paraolímpica, por exemplo, que a gente mostra a superação, a gente mostra os diversos valores. Então são formas que a gente tem pra estar ressaltando. Nós trabalhamos, por exemplo, tem um grupo conjunto de livros chamado “ABC de Várias Culturas” aí tem o ABC da África que é muito legal e foi muito bem abordado na escola. Então a gente pega os elementos principais que trazem esses materiais adequados às idades; claro. O livro “A Menina do Laço de Fita” é uma história de uma menina negra. Então a gente sempre que pode vai trazendo e num período também questão do folclore à gente fala muito, aqui a gente fala muito. No folclore também esse período a gente não fica também com as lendas e mitos dos clássicos a gente traz as lendas e mitos indígenas nacionais, dos negros nacionais, o quanto isso tem de influência da cultura também européia ou não. Enfim isso tudo está meio que embolado né, muito misturado, mas eles têm essa perspectiva também de separar um pouco o que é de cada um. Eu acho que aqui [nome da escola omitido] isso é muito forte. (COORDENADORA DE ENSINO FUNDAMENTAL)

De uma professora de redação, extraio um recorte final, para instigar nossa reflexão antes da apresentação das conclusões deste trabalho. Ao explicar como 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 poderia contribuir para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a história do Brasil, a docente explicou:

A cultura africana é muito rica. Eu tive só um trechinho dela na universidade e pelo que eu vi eu gostei muito. Na verdade os países africanos de língua portuguesa, ou seja, somente os países que foram colonizados por Portugal, mas eu sei que existem outros países que tem uma cultura muito rica também a diversidade cultural muito boa. Então perder isso. Ou seja, não passar isso para os descendentes que estão aqui até para a gente também seria como mutilá-los dizer que eles só servem como mão de obra. Não é isso. Eles são pessoas. A cultura brasileira é muito rica e nós somos formados pela mistura. Tudo aqui é misturado porque não ensinar literatura africana também. Porque não reviver essa cultura. Não vejo problema nenhum. Acho que é fundamental até. Tem tanta coisa que nós temos que vem de lá então eu acho legal que a gente aprenda saiba de onde veio como aconteceu. É que o Brasil de uma maneira geral e aí eu acho que eu falo amplamente, não só eu a escola é um país muito racista. Os brasileiros estão acostumados a ver a história pelo prisma branco. A gente não olha muito pelo prisma negro. A gente não costuma bater muita palma pra cultura africana que existe aqui. A gente acha que negro e eu não estou sendo racista não. Estou falando o que todo mundo vê só que ninguém fala. Negro só serve pra ser jogador de futebol é o que mais. Não consigo definir direito aqui pra você porque a gente não tem um estudo de cultura africana no país. Nem a razão pela qual isso não ocorre. Não sei se eu te respondi a sua pergunta também com precisão não sei se foi o que você queria ouvir ou o que você esperava ouvir. Não posso definir também. (PROFESSORA DE REDAÇÃO)

3. Antes de concluir

As últimas palavras, contidas na última entrevista mencionada, me desafiam a uma parada estratégica. Quando a entrevistada expressou que não sabia se havia me respondido a pergunta com precisão, que não sabia exatamente se era aquilo que eu queria ouvir ou o que

eu esperava ouvir, entendi que antes de seguir para a conclusão desse trabalho eu deveria me permitir respondê-la diretamente.

Tenho neste momento que me curvar a cada resposta que me foi ofertada pelos alunos que participaram dessa pesquisa. Também tenho que prestar meu agradecimento a cada um dos entrevistados, profissionais da educação.

Anos atrás, quando cursei o Mestrado em Educação, concluído em 2003, em minha pesquisa acabei buscando a confirmação de uma tese, envolvendo direito, educação e uma determinada questão tributária, que já havia submetido ao exame no Poder Judiciário.

Uma extraordinária amiga tentou muitas vezes me explicar que essa era uma prática muito comum aos profissionais do direito que se iniciam na vida acadêmica. Hoje vejo que naquele tempo eu apenas buscava confirmar o que eu já pensava e defendia.

Algum tempo depois, ao iniciar o Mestrado em Política Social, acreditei que conseguiria encontrar, ao término do curso, uma solução única que me auxiliasse a resolver o problema da adequação da disciplina escolar, no contexto do serviço de educação escolar oferecido pela instituição de ensino e da política social de proteção à criança e ao adolescente no Brasil. Uma das conclusões que cheguei naquele momento foi a seguinte:

A conclusão é no reconhecimento, na mesma linha de pensamento sustentada por Rosana Rebelo, de que as escolas não são neutras, mas políticas e intencionais. Daí a importância do profissional da educação refletir sobre a re-significação do seu papel, na perspectiva de sua responsabilidade social. E a mesma observação deve ser feita ao advogado que atua na área educacional bem como aos demais seres humanos que compõem a sociedade. Se a instituição escolar foi um dos responsáveis pela construção da sociedade em que os nossos antepassados viveram e pela sociedade em que hoje nós vivemos, o fato é que agora nós também somos responsáveis, tanto em relação ao momento atual, quanto em relação ao nosso legado para as futuras gerações. (ALMEIDA, 2005, p. 109). [nota suprimida]

Neste ponto devo expressar que o passar dos anos foi muito bom para que eu perdesse certa ingenuidade que eu ainda guardava em mim. Não foi sem motivo que iniciei esse trabalho buscando promover uma reflexão sobre o sentido das palavras, a importância de realizar uma leitura criativa por intermédio da qual o leitor interessado no tema das relações étnico-raciais pudesse, estando nessa condição, ampliar o campo de observação, perceber a importância de se deslocar do próprio eixo e de conhecer os processos de construção de identidades e da compreensão dos movimentos de resistência e/ou acomodação do(s) sujeito(s) em exame.

O fato é que o curso de Mestrado em Política Social, concluído em 2005, foi uma experiência transformadora. Porém, ainda não havia mudado integralmente a minha

percepção sobre a vida na academia. E cheguei ao final daquele curso convencido da impossibilidade de uma solução única para o problema que eu buscava então solucionar por intermédio da pesquisa.

Depreende-se que não é possível a elaboração de um instrumento padrão. Cada escola terá sua identidade revelada por intermédio do seu projeto político-pedagógico. Assim, os demais documentos de organização da escola, destacando-se especialmente o regimento escolar, deverão estar em harmonia com o projeto político-pedagógico e com o ordenamento jurídico vigente. E como a escola não é de papel, vale dizer que o dito e o feito devem estar em harmonia com o escrito.

Concluída a pesquisa, há um momento especial para quem trilhou o caminho: quando o pesquisador novamente se reconhece como advogado, lembra dos filhos e de que é preciso seguir adiante. Ele olha para as pedras e descobre que elas tinham, afinal, adquirido outro significado em sua vida e isso também lhe parece digno de registro. Ao tornar estranho o que era familiar indo ao encontro da sua parte pesquisador, o advogado havia encontrado também um novo significado para sua ação em prol da educação escolar. O que havia se tornado estranho tornara-se novamente familiar. E com a sensação daqueles que gozaram a experiência de uma educação emancipadora, diz a si mesmo, tendo na memória viva o poema de Drummond: nunca me esquecerei desse acontecimento/ na vida de minhas retinas tão fatigadas./ Nunca me esquecerei que no meio do caminho/ tinha uma pedra/ tinha uma pedra no meio do caminho/ no meio do caminho tinha uma pedra. (ALMEIDA, 2005, p. 109-110).

Chegar ao fim é também chegar a um começo. Eu não sei o que virá logo adiante, mas sei que precisava me permitir esse momento de diálogo franco, de uma resposta mais pessoal, antes de seguir à conclusão, pois também aprendi nessa caminhada acadêmica que a conclusão não é local apropriado para discorrer sobre as transformações pessoais, mas sim para entrega dos resultados da pesquisa realizada.

Portanto, se algum dia essas linhas estiverem sendo lidas, tal qual escritas neste momento em que deixo fluir pura e simplesmente a emoção, terá sido, por certo, pela generosidade do meu professor orientador neste trabalho, afinal, rebelde das letras que fui até aqui no meio acadêmico, depois de tantas batalhas, me dei por vencido que em cada lugar de fato existe uma certa formalidade a ser cumprida, um caminho a ser percorrido, enfim, os nortes, as balizas, as referências que precisam ser respeitadas por cada um de nós.

Antes de apresentar minhas conclusões, relacionadas à pesquisa realizada, devo respondê-la que eu, dessa vez, não esperava escutar uma resposta preconcebida por mim. Francamente, não esperava uma resposta neste ou naquele sentido. Na verdade, me lancei nas entrevistas, sem experiência, como quem de fato está trilhando um caminho novo, de descobertas, passando por lugares distantes do meu pensamento.

E encontrei pessoas muito generosas nessa caminhada!

Muitas delas me fizeram voltar minha atenção para as minhas memórias afetivas, para estudos antes realizados, me emocionaram, me fizeram chorar, mesmo quando nem sabiam que o que elas me relatavam havia me tocado profundamente, por conta do relato de suas experiências profissionais e de vida. Como foi difícil descartar, prestigiando uma lógica metodológica, as entrevistas e os questionários aplicados na escola que acabou ficando de fora da amostra apresentada.

E tendo apresentado a resposta, penso que é chegado o momento de oferecer as minhas conclusões. Antes, contudo, registro mais uma vez a epígrafe que utilizei quando lancei meu primeiro livro:

*Devolvo ao público o que ele me ofereceu;
dele tomei emprestada a matéria desta obra:
e é justo que, tendo-a terminado
com todo o respeito pela verdade de que sou capaz e que ele merece de mim,
eu lhe restitua o que lhe pertence.*

J. de La Bruyère (escritor francês, 1645-1696), Les Caractères, Préface. (LA BRUYÈRE *apud* BARELLI; PENNACCHIETTI, 2001, p. 305).

CONCLUSÃO

É chegado o momento de apresentar as conclusões relacionadas à pesquisa realizada a partir de reflexões acerca da alteração instituída nas diretrizes e bases da educação nacional por intermédio da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a problemática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, revelando a importância do tema no campo da política social brasileira.

Há muitos anos amadureci a percepção de que a atividade abraçada pelos profissionais da educação reflete uma luta de forças travadas entre os seres humanos. Na escola, cada profissional tem a sua percepção de vida, suas prioridades pessoais e visão de mundo. Inserido no contexto de seu local de trabalho deve ter também uma visão coletiva de como a escola vai desenvolver a atividade de educação escolar.

A educação em seu sentido mais amplo envolve a percepção de ser um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Tal atividade abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Mas é na escola que a educação escolar é desenvolvida e observar a legislação aplicável à educação, portanto, é um dever para as instituições de ensino e para os profissionais da educação.

No campo ideológico, posso afirmar que nessa caminhada também aprendi que é impossível desconectar o sujeito de conhecimento da ambiência em que vive e tal verdade desafia uma ponderação em relação aos valores introjetados, limites individuais, experiências, afetos, entre outros elementos que traduzem cada sujeito nas diversas dimensões da vida.

Nesta perspectiva, desenvolver uma pesquisa que enfrentasse a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar era um desafio que me levaria a ter contato com as percepções individuais de alunos e profissionais da educação. Independente da visão oficial que pudesse ser constatada por intermédio de documentos escritos, as respostas dos alunos e dos profissionais da educação, representariam, em tese, a verdade que cada um deles conseguiria expressar em relação às escolas pesquisadas.

Neste ponto, a definição da amostra foi o primeiro ponto a ser enfrentado.

Penso que, de fato, as escolas não são neutras. Elas espelham e reproduzem um determinado posicionamento relacionado à sociedade e ao sujeito que pretende formar no curso de uma vida escolar. Por tal razão valorizo muito o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. Entendo que tal instrumento revela o plano do que a escola pretende fazer. Logo, deve haver coerência entre o que está escrito, o que é dito e o que feito no dia a dia das instituições de ensino. Se a escola exerce atividade de educação escolar o documento deve expressar como a instituição de ensino e seus profissionais pretendem exercer tal atividade. Diz-se que é político em decorrência do tipo de formação que dará ao aluno que é inserido na sociedade. E, finalmente, diz-se que é pedagógico na sua dimensão das ações educativas que a instituição se valerá para atingir aos objetivos a que se propõe.

Na dimensão política, portanto, pretende formar o sujeito para que esteja apto para viver em determinado contexto social, de acordo com valores, crenças, cultura, enfim, diversas variantes que considero sempre úteis para se pensar qualquer assunto relacionado à educação escolar. Em síntese, penso que reside no projeto político-pedagógico a identidade da instituição de ensino. Por intermédio do projeto político-pedagógico devem-se encontrar elementos que proporcionem condições de identificar a escola, no fundamento de suas práticas e dos seus objetivos. Porém, não há um modelo pré-definido para sua formulação. Ainda assim, mesmo que cada escola possa apresentar suas características próprias, relacionadas ao que pretende fazer, ao como fazer e aos compromissos assumidos na formação do educando, esta não poderá deixar de descrever e analisar a realidade social do grupo em que se insere.

O que pensam as escolas brasileiras e os sujeitos nela envolvidos sobre racismo, discriminação racial e a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"? O que pensam sobre a problemática das relações étnico-raciais no ambiente escolar?

Passados nove anos da edição da Lei 10.639/2003 ainda são poucos os estudos sobre os efeitos da lei. Percebi tal fato ainda durante o levantamento bibliográfico inicial. Se o tema me pareceu instigante havia um desafio a ser vencido, especialmente porque era impossível realizar uma pesquisa de âmbito nacional. Logo, fazer escolhas e definir uma amostra que justificasse adequadamente a pesquisa foi um desafio, como disse antes, a ser superado.

Num país onde a voz corrente é que não existe racismo seria razoável investigar a hipótese relacionada ao contexto de como a escola se posiciona e qual o seu papel na reprodução das desigualdades sociais.

As ideias desenvolvidas por Bourdieu, no sentido de questionar frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal, foram desenvolvidas por Nogueira (2002), afirmando que a escola teria um papel ativo, especialmente ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação, no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Estas perspectivas convergiam com as minhas percepções empiricamente construídas ao longo de minha trajetória profissional.

A pesquisa deveria ser desenvolvida em escolas públicas ou escolas particulares? Ou nas duas escolas simultaneamente?

Como expliquei na introdução, a opção por cinco escolas da rede particular de ensino foi feita para definir uma amostra intencional sem qualquer pretensão de representatividade estatística nem em relação às escolas escolhidas, nem no que se refere aos alunos que responderam ao questionário ou aos profissionais da educação entrevistados.

Porém, foram considerados dados estatísticos relacionados ao município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, centrando o esforço numa amostra envolvendo alunos do 9º ano do ensino fundamental de escolas da rede privada, situadas no bairro de Icaraí na Região das Praias da Baía, onde se encontra, conforme as referências apresentadas, um recorte de concentração da elite de renda no município de Niterói.

Buscou-se, neste pequeno e justificado recorte social, onde em tese estão matriculados os filhos daqueles que supostamente estão neste contexto de renda familiar elevada, respostas dos sujeitos pesquisados de modo a se verificar se o fato de existir no ordenamento jurídico brasileiro uma imposição legal no sentido da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", por si só garantiria que nas escolas particulares fossem identificadas informações que, de fato, pudessem confirmar a lógica do discurso da democracia racial no Brasil ou situações que revelassem discriminação racial, em qualquer contexto, contribuindo para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da política de educação.

Para dar conta da pesquisa também era necessário que eu conseguisse fazer um movimento de tornar estranho o que me era familiar e conseguir fazer o outro movimento desafiador, ou seja, tornar familiar o que me era estranho.

Neste sentido, o conjunto de ideias e informações sobre temas como raça/cor, racialismo, racismo à brasileira e discriminação racial, bem como os conceitos extraídos do

Estatuto da Igualdade Racial, tais como discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas, acabaram por me fazer, na perspectiva de examinar os objetivos implícitos e explícitos na Lei 10.639/2003 e a percepção dos sujeitos pesquisados, por enfrentar o desafio de revisar a literatura, examinar documentos, refletir sobre dados históricos, enfim, percorrer um longo caminho até esse momento de apresentação dos resultados encontrados. Reitero que pesquisei e construí minha análise com um recorte jurídico-pedagógico, ou seja, a partir de um olhar da área do direito em permanente diálogo com a educação.

Sendo assim, a conclusão ora apresentada será dividida em partes, apenas para melhor organização da minha exposição, sendo certo que o conjunto expressa minha percepção ao final deste trabalho de pesquisa.

Como expliquei na introdução, a pesquisa teve como objetivos gerais contribuir para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da política de educação; e verificar as estratégias que os profissionais da educação, tais como professores, coordenadores e diretores de instituições de ensino vêm utilizando para enfrentar o problema.

Mas é a partir dos quatro objetivos específicos da pesquisa, propostos inicialmente, que pretendo apresentar, em linhas gerais, minhas conclusões. E apenas para melhor organização das ideias e exposição vou apresentá-los numerados, já inserindo minhas conclusões acerca de cada um deles. Após, lançarei algumas considerações finais, encerrando este trabalho.

- 1º objetivo específico: investigar, entre os alunos das referidas escolas, vivências relacionadas à discriminação racial.

A análise dos dados coletados e apresentados no capítulo 3 revelou a percepção dos 213 alunos em relação às vivências relacionadas à discriminação racial. A amostra, contendo 108 alunos do sexo feminino e 105 do sexo masculino, detalhada no referido capítulo, revelou que 68,1% dos alunos que se encontram cursando o 9º do ensino fundamental nas referidas escolas estão com a idade correta prevista para o desenvolvimento desta etapa da educação básica. Outra constatação relacionada à descrição da amostra guardou relação com a predominância de autodeclarados brancos (66,2%) quando as opções eram “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo”, “indígena” e “sem declaração”.

Algumas conclusões iniciais a partir do exame dos dados coletados entre os alunos:

- ⇒ **Recorte bi-racial no Brasil:** entendo existir uma grande dificuldade de se estabelecer um recorte bi-racial para fins de classificação na realidade social existente no Brasil.
- ⇒ **Imprecisão da categoria afro-descendente para fins de análise:** a categoria afro-descendente também se revelou complexa para fins de determinação da efetiva ascendência de cada aluno e para sua determinação em relação à sua opção quando o aluno foi instado a se autotransclassificar. Temos 36,2% de declarados afro-descendentes, porém apenas 21,6% de pretos e pardos quando observada a classificação do IBGE e o mais discrepante foi a identificação de apenas 9,9% de negros na classificação bi-racial. Outra constatação interessante foi de que 35 alunos autodeclarados brancos se identificaram como “afro-descendentes”, o que evidencia que a origem negra não está diretamente relacionada com a autotransclassificação de cor/raça. No mesmo sentido, há um número expressivo de pardos que se declararam como não tendo “origem negra”, o que explicita ainda mais a imprecisão da “afro-descendencia” como categoria de classificação racial.
- ⇒ **As características fenotípicas são preponderantes para definição do padrão brasileiro de relações raciais:** O exame dos dados quantitativos relacionados ao critério que cada aluno se utiliza para definir a autoindicação de sua cor ou raça revela que para 43,7% dos pesquisados a cor da pele é o fator determinante. Neste contexto, torna-se relevante destacar que o conjunto relacionado às características fenotípicas, nestas compreendidas as opções cor da pele (43,7%), fisionomia (5,6%) e cabelo (2,8%), expressa a preferência de mais da metade dos entrevistados (52,1%). Porém, quando a questão envolve a definição da cor do outro, nas respostas apresentadas pelos alunos a cor da pele foi o determinante para 48,8% dos pesquisados. O conjunto relacionado às características fenotípicas, nestas compreendidas as opções cor da pele (48,8%), fisionomia (16,9%) e cabelo (1,9%), expressou a preferência de mais da metade dos entrevistados, alcançando a representativa marca de 67,6% dos alunos. Tal conjunto de informações ajuda a entender a lógica do padrão brasileiro de relações raciais, apontado por Oracy Nogueira, afinal a marca que os negros carregam se relacionam diretamente com suas características fenotípicas.

- ⇒ **Existe racismo no Brasil:** os alunos entrevistados foram contundentes ao afirmar que existe racismo no Brasil, afinal 185 responderam sim, representando 86,9% da amostra.
- ⇒ **Os alunos não se consideram racistas:** quando questionados se consideravam eles próprios racistas, 175 alunos responderam que não, representando 82,2% da amostra.
- Conclusão em relação ao 1º objetivo específico: **os alunos identificam situações de discriminação racial no ambiente escolar.**

O primeiro aspecto que desejo destacar, como forma de contribuição para a reflexão dos pais e dos profissionais da educação guarda relação com o **expressivo número de alunos**, na perspectiva da amostra, **que se declararam racistas.**

O confronto das duas indagações representadas pelas perguntas - “Em sua opinião existe racismo no Brasil?” e “Você se considera racista?” – permitiu a constatação de que o problema do racismo, ao menos no discurso, não está em cada um de nós, mas sempre no outro ou na ideia abstrata de sociedade.

Considerando que são alunos em fase de formação penso que os profissionais da educação devem estar atentos ao fato da possibilidade de formarem adultos que reproduzam a lógica da inexistência de racismo quando sua identificação pode ser vinculada diretamente ao sujeito em exame.

A constatação de que a união dos que declararam que se consideram racistas (2) com os que se consideram mais ou menos racistas (34) revelou um total de 36 alunos, representando 25% da amostra, me faz concluir que os profissionais da educação devem focar seus esforços para a criação de estratégias pedagógicas que façam os alunos perceber que racismo no Brasil é crime inafiançável e o quanto tal prática subverte a lógica do respeito desejável nas relações interpessoais.

Porém, não quero ficar restrito à reflexão de ordem legal, associada especialmente ao Estatuto da Criança e do Adolescente, no contexto de hipótese de prática de ato infracional, como apontei antes, neste trabalho.

O exame das respostas apresentadas para a questão “Você já presenciou ou tomou conhecimento de alguma situação de racismo na escola?” me fez concluir que se 37,6% da

amostra responderam afirmativamente, ou seja, mais de 1/3 dos pesquisados, tal fato não pode ser desprezado, especialmente quando verificamos as situações narradas.

Ao investigar as situações de racismo presenciadas pelos alunos na escola, vemos que estes 37,6% que responderam afirmativamente, identificaram 80 situações supostamente relacionadas ao racismo.

O emprego das variantes de cor para expressar as situações de racismo pode ser percebido na resposta de 33 alunos, nelas contidas falas discriminatórias, entre outros exemplos, a partir do emprego de expressões como “neguim”, “preto”, “pretinho” e “negrinho. A segunda resposta mais expressiva quantitativamente não permitiu identificar o contexto da discriminação. Assim 16 relatos foram agrupados em outras situações presenciadas, porém não descrita a causa determinante da interpretação do aluno, mas tão somente, em alguns casos, a indicação imprecisa envolvendo “brincadeira”, “jogo de futebol na hora do recreio”, “apelido”, entre outros exemplos me faz concluir que deve ser feito um trabalho direcionado aos desenvolvimento de relações interpessoais respeitadas, inclusive e especialmente nas áreas livres, tais como corredores, banheiros e pátio escolar, onde grande parte dessas relações são travadas.

Também foram percebidas ofensas relacionadas com a natureza do sujeito, em que o contexto da associação do sujeito à raça teve por objetivo a discriminação, revelada em 12 relatos. Para seis alunos, ocorreu a situação de racismo envolvendo a expressões macaco (a) para a realização da afronta discriminatória. Em seguida, com quatro relatos de cada, foram encontradas situações em que o emprego das expressões teve por objetivo associar pessoas negras ou a contextos de delinquências e defeitos morais ou para expressar situação de hierarquia social entre o ofensor e a vítima. Por fim, um relato de ofensa na associação animal / deficiência, com o emprego da palavra burro para designar a pessoa discriminada e uma associação de ordem moral / sexual, guardando a ofensa em relação à orientação sexual do sujeito ofendido. Dois alunos não responderam e um respondeu fora do contexto, perfazendo 100% daqueles que responderam a pergunta aberta.

A conclusão é que as respostas dos alunos apontam para variados tipos de insultos raciais que precisam receber tratamento adequado por parte dos profissionais da educação.

- 2º objetivo específico: investigar a percepção dos alunos sobre o desenvolvimento de ações, por parte da instituição de ensino, que revelem providências em relação às situações de discriminação racial.

A situação constatada no 1º objetivo da pesquisa se agrava quando se percebe que dos expressivos 77,5% de entrevistados que responderam ter presenciado situação de racismo, apenas 22,5% afirmaram que foram tomadas providências.

Neste contexto, em apenas ¼ dos 80 relatos de racismo (somente em 20 casos) teria sido adotada alguma espécie de providência. Destes, somente 18 apresentaram resposta efetiva.

Foi possível identificar que a opção da imposição da sanção disciplinar ocorreu em 8 casos. Entre as situações em que o racismo partiu de alunos, dois foram transferidos compulsoriamente (expulsão), quatro alunos receberam suspensão (um deles também recebeu orientação) e um aluno recebeu advertência verbal. O outro caso envolveu professor, embora o aluno não tenha relatado qual a punição imposta, destacou que o professor foi punido. Os três outros relatos apresentaram as seguintes situações: num caso o ofensor se desculpou (não há indicação do sujeito ofensor), noutra caso ocorreu hipótese de desdobramento judicial (o aluno faz menção ao pagamento de indenização por danos morais) e um aluno se esqueceu de qual providência foi adotada.

As respostas me conduzem para levantar a hipótese de que algumas das situações de racismo não chegam ao conhecimento da escola e dos profissionais que nela trabalham. Isto foi respondido por um dos pesquisados nos seguintes termos: “Preconceito devido a cor de pele de um indivíduo, mas a escola não teve conhecimento.”

Confrontando as situações de discriminação racial percebidas e as providências adotadas pelas escolas, percebe-se, a partir das vozes dos alunos, que o encaminhamento cinge-se majoritariamente ao plano disciplinar. Mesmo nas situações que optei por classificar como relacionadas ao diálogo/orientação é possível perceber, no contexto dos relatos, que não há uma identificação clara dos alunos sobre a atitude da escola em situações de racismo.

Num universo de 213 entrevistados, apenas 18 relatos de providências significa muito pouco num cenário de responsabilidades fixadas constitucionalmente e na legislação infraconstitucional acerca do racismo. Vale ressaltar que se trata de um grupo de alunos que majoritariamente apontam a existência de racismo. Lembrando, mais uma vez, que o racismo identificado é do outro, uma vez que 82,2% dos alunos pesquisados não se consideram racistas.

O exame das respostas apresentadas para a questão “Você identifica alguma atividade educacional para evitar situações de racismo na escola?” foi um expressivo não, dito por 158

dos 213 entrevistados, indicando que não há identificação de alguma atividade educacional para evitar situações de racismo na escola, ou seja, nesta dimensão podemos afirmar que majoritariamente não são percebidas ações preventivas por 74,6% da amostra. Apenas 54 dos 213 entrevistados conseguiram identificar alguma atividade educacional para evitar situações de racismo na escola, representando 25,4% da amostra, o que me permite concluir que se existem medidas adotadas pelas escolas no recorte da prevenção, esse trabalho está sendo ineficiente porque não é percebido pela franca maioria do alunado.

- Conclusão em relação ao 2º objetivo específico: não há identificação, por 74,6% da amostra, de alguma atividade educacional para evitar situações de racismo na escola.

Os dados apresentados no Capítulo 3 me indicaram um caminho para a construção de uma hipótese, posteriormente confirmada nas entrevistas qualitativas, de que os profissionais estão atuando na questão do racismo de forma inserta em conteúdos mais ampliados. Das 55 menções descritas nas respostas apresentadas pelos alunos, apenas 13 delas efetivamente me permitiram identificação como específicas com a questão étnico-racial em debate, viabilizando o seguinte recorte temático específico “Racismo” (5), “Preconceito Racial/Preconceito/Preconceito-Raça” (3), Cor/raça (2), Os Negros sua importância (1), Diversidade Cultural/Raça (1) e História (1). No mesmo sentido dessa percepção de tratamento mais abrangente, foram obtidas 11 respostas que autorizavam tal interpretação, porque foram apresentadas sem um recorte específico para a questão do racismo. Nestas atividades, por hipótese, o racismo é inserido num contexto mais ampliado de intervenção preventiva. São os casos de palestras, projetos e atividades de amplo recorte temático, mas que têm por pano de fundo uma dimensão ampliada do respeito às diferenças. Porém, trata-se de uma construção de hipótese a partir de respostas como “projeto”, “integração de todos na escola”, “O projeto anual que reúne turmas diferentes”, entre outros possíveis exemplos citados. Este grupo representaria, ainda assim, em torno de 5,1% do total da amostra, o que na minha interpretação é um resultado muito pouco expressivo.

- 3º objetivo específico: investigar, entre os diretores e professores das referidas instituições de ensino, se identificam situações de discriminação racial e quais

providências tais profissionais da educação adotam a partir da constatação de situações envolvendo discriminação racial.

As respostas apresentadas na pesquisa qualitativa me revelaram que os profissionais da educação que trabalham nas escolas pesquisadas em geral não identificam situações de discriminação racial na escola. Porém, quando indagados com questionamentos que permitem certa elasticidade de interpretação e resposta, tais como “Nem de longe? Nenhuma piada? Nenhuma provocação?”, os pronunciamentos foram diferentes permitindo variados recortes, como por exemplo:

- ⇒ **Não há discriminação racial porque nas turmas em que leciona não existem alunos negros.** A resposta expressou uma convergência com o citado Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, no sentido do baixo número percentual de alunos negros estudando em escolas da rede particular de ensino e também com a pesquisa realizada por meu professor orientador, em cinco escolas do município de São Gonçalo, por intermédio da qual constatou que quanto mais se avança para a periferia maior é o número de alunos negros.
- ⇒ **Piadas sim. Mas não chega a ser discriminação.** A resposta apresentada me leva a considerar a hipótese de relativização do que é dito pelas pessoas. Como visto no capítulo, são comuns os casos de piadas e injúria racial em que se configura a não-intencionalidade da discriminação racial no plano do discurso. Porém, as respostas apresentadas pelos alunos, expressando a percepção da existência de racismo em 99,5% da amostra deve se prestar para, no mínimo, levar os profissionais da educação a uma reflexão ou pergunta: será que foi brincadeira? Era mesmo uma piada? Mas ainda que a resposta seja no sentido de que era apenas uma piada outra questão precisaria ser investigada do lugar do profissional da educação: essa piada contém insulto racial? Essa piada discrimina a pessoa por algum motivo? Nas respostas dos alunos percebemos que o racismo identificado é do outro, uma vez que 82,2% dos alunos pesquisados não se consideram racistas. Ora, se os alunos não são racistas e as piadas são apenas brincadeiras como explicar a percepção de racismo para 99,5% e os oitenta relatos de situações de discriminação racial? Como vimos na exposição de SALES JR (2006) muitas vezes os termos injuriosos são travestidos de uma forma que possa ser interpretado como brincadeira. Ainda

em relação às brincadeiras, que desafiam uma mudança de postura para o enfrentamento da questão étnico-racial no dia a dia das escolas, lembro que “Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana”, como indicando no Parecer CNE/CP nº 3/2004. E o que as respostas dos alunos revelaram? Nada menos que 80 registros contendo variadas formas de insulto racial. Logo, em confronto a percepção da entrevista, muitos casos travestidos de piadas desafiam um olhar mais crítico, uma escuta mais atenta, pois desta maneira talvez possamos identificar as situações de racismo que estão acontecendo, como visto, no dia a dia das relações interpessoais travadas no ambiente escolar.

⇒ **Não há discriminação porque não tem aluno pobre.** As respostas apresentadas por alunos e também por professores me fazem concluir em sentido contrário ao da assertiva que me foi apresentada. Nas escolas particulares existem alunos que não estão na mesma classe social dos seus colegas. Algumas respostas dos alunos demonstram o contexto de hierarquia social. É preciso entender que expressões como “favelado” e “senzala” são ditas, como visto nas respostas dos alunos, para expressar situação de hierarquia social entre o ofensor e a vítima. Logo, situações de discriminação racial com alunos pobres estão acontecendo nas escolas, mas não estão sendo percebidas por grande parte dos profissionais da educação.

Noutro contexto, para a minoria que admitiu ter conhecimento de situação de discriminação racial, os registros foram recortados nas seguintes situações: **A discriminação é mais social do que racial.** Neste contexto, pelas razões fáticas apontadas na entrevista – considerando o modelo de estruturação social existente no Brasil (RIBEIRO, 2005) e tomando por referência o fato de que verificamos entre os pobres, grupos de pessoas majoritariamente negras (CARDOSO, 1995 e SILVA, 2003), além das discriminações apontadas por GUIMARÃES (2006) que demonstram com clareza o racismo relacionado à hierarquia social

– concluí que a missão de mudar o problema do racismo no ambiente escolar não pode estar apenas nas mãos e nas boas intenções dos professores de história, de literatura ou de artes. Isto porque mesmo entre tais docentes pode ocorrer uma interpretação mais restrita ao conteúdo das disciplinas. Ou seja, mais uma vez tenho que desafiar à reflexão sobre quais estratégias serão adotadas pela escola, de forma transversal, para dar conta dos objetivos implícitos na Lei 10.639/2003.

Outra questão extraída do relato da minoria dos profissionais que perceberam discriminação racial na escola e que entendo relevante destacar nesta conclusão: **Quando o docente foi discriminado por ser negro.** Esse relato também foi muito importante para sedimentar minha percepção que a questão da discriminação racial muitas vezes não chega ao conhecimento da direção da escola. Fiquei me perguntando se os professores negros têm receio de se posicionarem contra pais que os discriminem, mas não avancei na investigação sobre tal hipótese, de modo a não desviar o foco. Exceto por esse relato, nenhum dos professores negros admitiu situação de discriminação direta em seu local de trabalho, em que os brancos são maioria. Seria uma estratégia de sobrevivência profissional? Não posso responder essa pergunta. Mas interpreto a questão no conjunto das informações colhidas ao longo da pesquisa para concluir que não existe uma política institucional clara sobre racismo nas cinco escolas pesquisadas. A pergunta da bela e inteligente professora foi também muito significativa para, simbolicamente, expressar o que é para uma pessoa negra trabalhar numa escola em que majoritariamente as pessoas são brancas: “Você falou pra elas que eu sou negra? Porque isso é uma coisa que realmente me preocupou.”. E mais uma vez destaco a relevância de ocorrer um trabalho específico das instituições de ensino para que todos os profissionais entendam o sentido indicado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, que, em outras palavras, revela que 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. Neste contexto, uma das necessidades é relacionada a definição de estratégias de fiscalização para que, na escola e/ou em atividades externas sob sua responsabilidade, os negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas, sejam eles alunos ou membros da equipe da escola, como o professor que foi discriminado. Mas o que fazer com as famílias? Essa é outra questão que também desafiará a reflexão da equipe da escola.

Finalizando, outro ponto que mereceu minha atenção: **A terceirização do enfrentamento da questão com os filhos.** Para muitos pais, a postura de tentar transferir para

a escola a responsabilidade de enfrentar todas as demandas relacionadas à educação, é um fato consolidado. A lógica consumerista que permeia as relações educacionais no setor privado de ensino subverte o próprio comando constitucional, no sentido de que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, já não precisa da família colaborando. E quando a família não colabora? Ao refletir sobre o processo educacional há quem sustente que a criança já nasce com um sócio. “O seu sócio é o mundo!” (RONCA, 2004, p. 19), porém se por um lado é possível afirmar que a educação ativa formal é dada pela escola há um outro recorte possível que envolve a escola, a família em seus vários formatos e o próprio aluno. E neste sentido, imprescindível que a escola exija o cumprimento de regras, a participação dos familiares diretos em suas responsabilidades, que não podem ser vistas pelas famílias como um favor ou mera colaboração. Isto porque se o aluno ofensor encontrar apoio de sua família, assim como acontece quando um casal não se entende sobre determinada ação educativa a ser feita e o filho tira proveito da situação, é certo presumir que o aluno indisciplinado “vai tirar lucro da discordância pais/escola da mesma forma que se aproveita quando há divergências entre o pai e mãe”. (TIBA, 1996, p. 165). Logo, concluo que agiu com correção o diretor executivo da escola que, num caso explícito de racismo, chamou a atenção dos pais apontando o acesso à internet e às redes sociais, onde se perpetravam os insultos raciais narrados, rejeitando a terceirização da responsabilidade dos pais.

- 4º objetivo específico: investigar, nas referidas instituições de ensino, a adoção de políticas educacionais e de estratégias de valorização da diversidade, a fim de superar posturas preconceituosas de cunho étnico-racial, bem como a validade destas para a formação de um ambiente educacional tolerante e democrático.

Como explicado neste trabalho, o desafio de contribuição a ser vencido implica na adoção de pedagogias de combate ao racismo e a discriminações, elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas, que tem como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.

A escola deve, portanto, criar um ambiente favorável aos negros para a obtenção de conhecimento, segurança, acolhimento, enfim, valorização de sua história, tradições, costumes. Ou seja, por intermédio da vida escolar, deve ser-lhes desenvolvida uma nova percepção, sobretudo no recorte dos relacionamentos interpessoais, com expresso reconhecimento por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em

relação ao segmento negro da população. Trata-se de uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

O exame das respostas dos alunos nos mostra que 90,6% destes percebem que estudaram em sala de aula conteúdos relacionados à contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. O número de alunos, em termos absolutos, chega a 193, um número muito expressivo, levando-se em consideração uma amostra de 213 alunos.

Todavia, o percentual de alunos que não perceberam o tratamento de tal temática em sala de aula inspira atenção por parte de gestores, direção e coordenadores, especialmente, assim como por parte dos professores de toda a escola, tendo em vista a amplitude dos objetivos que se deseja alcançar, especialmente no que se refere à eliminação do racismo na sociedade brasileira e na perspectiva da integração plena dos negros em nossa sociedade.

A temática relacionada à contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil deve ser desenvolvida, como conteúdo de disciplinas, particularmente, na de Educação Artística, de Literatura e de História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não. Na pesquisa realizada verificamos que os alunos identificam estes conteúdos como presentes em maior medida na disciplina de história.

O ponto negativo que destaco guarda relação com a ausência de percepção do desenvolvimento de tais conteúdos nas aulas de literatura e de educação artística, pois a pesquisa demonstrou que apenas 1,7% os percebem na aula de português e não há qualquer referência a disciplina de educação artística. Reitero que tal fato desafia especial atenção aos coordenadores de área e demais profissionais envolvidos com tais disciplinas.

Destaco, finalmente, que o conteúdo não despertou interesse e reconhecimento em parte dos alunos, merecendo revisão de estratégia de abordagem por parte de coordenadores e professores. Embora esse grupo tenha sido minoritário, como visto no capítulo 3, ainda assim penso que a questão deve inspirar cuidado na definição das estratégias pedagógicas acerca do tema.

Não posso concluir que as escolas tenham, de fato, adotado políticas educacionais internas e estratégias de valorização da diversidade especialmente objetivando a superação de posturas preconceituosas de cunho étnico-racial, nem tão pouco caminhar para o exame da validade destas para a formação de um ambiente educacional tolerante e democrático.

Devo reiterar que a autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que as

escolas dialoguem com a comunidade a que a escola serve, busque apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, enfim, amplie a rede de relacionamento para o enfrentamento da temática étnico-racial.

Há expressa indicação, no Parecer CNE/CP nº 3/2004 para a inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. A minha conclusão, a partir das entrevistas com os profissionais da escola, é que esse trabalho ainda não alcançou os projetos político-pedagógicos. Na mesma direção as estratégias até então adotadas, acabam proporcionando uma percepção apenas num registro mais ampliado, ou seja, tratando de “diversidade”, “inclusão”, “respeito”, sem um preciso recorte como se deseja a partir da Lei 10.639/2003.

- Uma proposta de diálogo e de considerações finais

Como expliquei no início dessa conclusão, após discorrer sobre os objetivos específicos, apresentaria algumas considerações finais, encerrando este trabalho. Peço licença para agora expressar alguns recortes de diálogo que travei diretamente com Brandão (2007) em seu texto intitulado “Afirmção da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional”, por intermédio do qual, nas palavras de Maria Alice Rezende Gonçalves, Coordenadora do I PROGRAMA DE FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DE AFRO-BRASILEIROS DA UERJ (2006-2007), pretendeu refletir sobre o significado da Lei nº 10.639/2003, no contexto nacional então vigente. Na minha percepção, as reflexões permanecem ainda atuais decorridos mais de cinco anos da publicação. Meu orientador buscou explicar como o advento desta legislação específica, em conjunto com outros elementos, marcou o início de um processo de construção de uma nova imaginação nacional, que ultrapassa as ideologias raciais até então prevaletentes em nosso país.

Neste ponto, entendo que nosso pensamento convergiu na percepção que o relatório expresso no Parecer CNE/CP nº 3/2004 foi categórico na indicação do mito da democracia racial como uma ideia a ser desconstruída, ou mesmo desmascarada, e finalmente extinta na medida em que a democracia racial é uma verdade fictícia e que ao negar a discriminação racial e as desigualdades entre brancos e negros que advém também destas, coloca sobre os

ombros da própria população negra, as culpas por seus déficits de desempenho social (BRANDÃO, 2007).

Também convergimos no sentido da necessidade de um questionamento radical da forma como foram construídas historicamente e se processam ainda hoje as relações entre negros e brancos; relações estas ancoradas em preconceitos que desqualificam os primeiros, mas que muitas vezes parecem ser negadas no ambiente escolar. A mudança de postura real somente acontecerá se tal reconhecimento sair do plano do discurso, do implícito e se materializar sob nova roupagem que efetivamente admita, inclusive e sobretudo, nas salas de aula e na postura oficial da escola, a longa história de resistência dos negros e a consequente valorização e respeito aos negros e a sua descendência africana.

A mesma indentidade de pensamento pode ser conferida quando apontamos que a educação e o fenômeno educativo como um todo, tem o poder de implicar no fortalecimento da consciência negra entre os afro-descendentes e ao mesmo tempo despertá-la entre os brancos, como aponte antes. Noutras palavras, isto significa levar os negros à possibilidade de alcançarem conhecimentos capazes de lhes trazer o orgulho étnico-racial; mas significa também levar aos brancos os saberes que lhes permitam identificar de forma positiva as influências e as contribuições dos descendentes de africanos na produção material e cultural da nação brasileira (BRANDÃO, 2007).

Este texto também destaca que a inclusão na rede de ensino de conteúdos voltados positivamente para a história e cultura afro-brasileira e africana carrega uma extraordinária relevância para negros e para brancos. Sua percepção foi no sentido de que é a sociedade como um todo que deverá ser levada a se pensar como multicultural e pluriétnica e, como consequência de tal mudança de paradigma, poderemos falar de uma democracia que não apaga as diferenças, mas sim as afirma para apagar as desigualdades.

Nesta linha de raciocínio, a questão fundamental apontada e com a qual sou levado naturalmente a concordar, ao ponto de apresentá-la também nas minhas conclusões, parece ser a necessidade de construir uma educação – e uma sociedade daí decorrente – onde a população negra não se veja mais compelida a negar sua origem, sua ancestralidade e seus valores, aderindo a quadros culturais que lhes são não somente exógenos como também opostos e em muitas vezes voltados para sua própria desqualificação (BRANDÃO, 2007).

Como disse antes, a chegada ao fim de um trabalho é também um começo.

Percebo a necessidade de iniciar novos estudos. E penso que aqueles que estão inseridos no dia a dia da educação não podem se acomodar, deixar de seguir adiante em seus

estudos. Esse Brasil diverso e pleno de desigualdades étnico-raciais, que desafia o fortalecimento de uma identidade negra é de fundamental importância para que se aprofunde a organização dos movimentos sociais negros e para que sejam travadas as lutas sociais necessárias ao combate ao racismo e a discriminação.

Aproximando o momento de lançar um ponto final destaque outra convergência em nosso pensamento, quando meu orientador afirma que o Parecer CNE/CP nº 3/2004 oferece um amplo consenso acerca da existência de uma linha de separação entre brancos e negros, da existência de uma cultura negra brasileira (ligada a ancestralidade africana) e da necessária difusão, capilarização e fortalecimento da identidade deste grupo racial (BRANDÃO, 2007). E o conjunto de “verdades” expressas no documento acabam por apontar para o questionamento irrestrito da ideologia da democracia racial, que sempre se traduziu na inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade existente, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros (RIBEIRO, 1995).

Vimos que sobretudo nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva o Brasil mudou sua postura em relação a questão étnico-racial. A máscara de igualdade racial, outrora usada neste país e historicamente questionada, caiu por terra. A Lei 10.639 possui assim um gigantesco valor na medida em que questiona mitos e ideologias e aponta para a necessidade de construção de perspectivas não hierarquizantes de relação entre as diferenças inscritas no tecido social. (BRANDÃO, 2007).

Rever projetos político-pedagógicos, estratégias pedagógicas, discursos e a lógica das relações interpessoais e étnico-raciais desafia aos que trabalham com a educação escolar, assim como a demarcação clara do posicionamento de cada instituição de ensino, deixando de lado os recortes mais ampliados para adotar um posicionamento que não deixe dúvidas quanto aos reais objetivos a que se propõem no desenvolvimento da educação escolar.

Neste último destaque em que faço minhas as palavras de Brandão (2007), aponto que a Lei 10.639 pode ser tomada como um importante ponto de apoio para a produção de uma nova “imaginação nacional”. Concordo com sua percepção que essa mudança é, como vemos e podemos concluir, radical. Isto ocorre porque não se trata apenas de pensar o Brasil como o homogêneo paraíso da mestiçagem, que impediria até mesmo que soubessemos quem é o negro que poderia se beneficiar de políticas de ação afirmativa. Convergimos no sentido de que, ao contrário dessa imprecisão de quem é negro e quem não é, neste Brasil atual temos um encontro marcado com uma nova realidade. É a hora de pensarmos este país como o diverso espaço de convivência de grupos diferenciados que portam características próprias. E assim,

temos que pensar um novo recorte no ideal da nação brasileira, agora vista como o produto da convivência de diferentes. E neste contexto nós concluímos convergindo que a democracia e a justiça estarão dadas não no apagamento destas diferenças, mas sim no seu reconhecimento (BRANDÃO, 2007).

Num exercício de imaginação posso antever críticas, desculpas, incômodos decorrentes desse cenário que descrevo, em que mudanças são necessárias. Há tempos fui alforriado. Ao deixar forçadamente a advocacia voltada para a defesa dos interesses coletivos do setor privado, acabei vendo ampliada a minha inserção na vida acadêmica, neste campo de tantos conflitos de interesse, voltada para os reais que, na minha percepção, envolvem a educação brasileira, especialmente no setor privado de ensino.

Busquei ao longo deste trabalho contribuir honestamente para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da política de educação, mas, sobretudo, para que professores, coordenadores e diretores de instituições de ensino possam avançar na resignificação do seu trabalho diante dos desafios que lhe são colocados.

Sem perceber acabei liberto para, cada vez mais, estudar, criticar, propor, enfim, oferecer minhas contribuições para a construção de uma sociedade que anseio, onde a igualdade das relações não fique restrita aos discursos e a lógica do negócio. Aos que entenderam a dor que outrora senti, compartilho a minha alegria, cheia de liberdade, ao colocar um ponto final neste trabalho. Alforriado eu fui e livre seguirei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carlos Alberto Lima de. *No meio do caminho tinha uma pedra: a política social de proteção à criança e ao adolescente no Brasil*. Dissertação de Mestrado. 2005. Disponível em http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1307 Acesso em 20 de novembro de 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Negra In: Menino antigo*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973. Disponível em <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond12.htm> Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. *Antologia Poética* (organizada pelo autor). 55ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

AMORIM, Marília. *O Pesquisador e seu outro*. São Paulo: Musa, 2001.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. *Uma contribuição para fazermos avaliação menos ingênuas*. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 43-56.

BARELLI, Ettore; PENNACCHIETTI, Sergio. *Dicionário de citações*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEREZIN, Ricardo Zeff. *Paulo Henrique Amorim descumpre acordo judicial e terá que se retratar de novo com o jornalista Heraldo Pereira*. Veja. Blog Reinaldo Azevedo, 04/09/2012. Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/paulo-henrique-amorim-descumpre-acordo-judicial-e-tera-de-se-retratar-de-novo-com-o-jornalista-heraldo-pereira/> Acesso em 15 de novembro de 2012.

BORGES, Suely de Souza. “Chegou a hora dessa gente bronzeada mostrar seu valor” Trajetória e obra do compositor Assis Valente no cenário de construção da identidade étnica

do povo brasileiro. Disponível em <http://sitemason.vanderbilt.edu/files/dUucCI/Borges%20Sueli.pdf> Acesso em 19 de agosto de 2010.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. *Afirmção da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional In: Educação, Arte e Cultura Africana de Língua Portuguesa*. GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.) Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

BRANDÃO, André Augusto Pereira; MARINS, Mani Tebet. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2007.

BRASIL. *Constituições do Brasil*. Compilação e atualização dos textos, normas, revisão e índices, Adriano Campanhole, Hilton Lobo Campanhole. 12 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. Emenda Constitucional nº 59/2009 - Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. *Lei Federal nº 8.069/1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. *Lei Federal nº 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. *Lei Federal nº 10.639/2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. *Lei Federal nº 11.274/2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

_____. *Lei Federal nº 12.288/2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm Acesso em 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº. 259/1999*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática — História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 20 de março de 1999.

_____. *Projeto de Lei nº. 259-A, de 1999*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática — História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 05 de ago.1999.

_____. *Projeto de Lei nº. 259-B, de 1999*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática —História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências; tendo pareceres: da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, pela aprovação (Relator: Deputado Evandro Milhomem); e da Comissão de Constituição e Justiça e de Redação, pela constitucionalidade, juricidade e técnica legislativa, (Relator: Deputado André Benassi). Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 09 nov. 2001.

_____. *Comissão de Constituição e Justiça e Redação Projeto de Lei nº. 259-C, de 1999, Redação Final*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática — História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Brasília - DF, jun. 2000.

_____. Projeto de Lei nº 3.198, de 2000. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 16 de jun.2000.

_____. *Projeto de Lei nº. 213/2003*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências. Diário do Senado Federal. Brasília, DF, 29 de mai.2003.

BRASIL. Ministério da Educação – SECAD. Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, aprova o projeto de resolução nº 1, de 17 de jun. 2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília – DF, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília (DF), 10 de março de 2004.

_____. Resolução 01/2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico–Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Brasília – DF, 17 jun. 2004.

_____. *Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14302%3Acne-missao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754 Acesso em 2 de novembro de 2012.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. Indagações sobre uma questão sensível. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Unicamp, 2004, p. 9-36.

CÂMARA, Nelson. *O Advogado dos Escravos: Luiz Gama*. São Paulo: Lettera.doc, 2010.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional*. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Reunião de Trabalho Marcha contra o racismo, pela igualdade e a vida*. Biblioteca da Presidência da República, 1995. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/area-presidencia/pasta.2008-10-08.1857594057/pasta.2008-10-08.9262201718/pasta.2008-12-16.0710539708/pasta.2009-01-08.2570974211/96%20-%20Reuniao%20de%20Trabalho%20Marcha%20contra%20o%20racism%2C%20pela%20igualdade%20e%20a%20vida%20-%20Palacio%20do%20Planalto%20-%20Brasilia%20-%20Distrito%20Federal%20-%2020-11-1995.pdf> Acesso em 28 de outubro de 2012.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÉSAR, Chico. *Tambores*. In: *Aos Vivos* (CD). Rio de Janeiro: Gravadora Velas. 1995. Faixa 4

_____. *Alma não tem cor*. In: *Aos Vivos* (CD). Música original: ABUJAMRA, André. de Rio de Janeiro: Gravadora Velas. 1995. Faixa 5

_____. *Respeitem meus cabelos, brancos*. In: *Respeitem meus cabelos, brancos* (CD, Concebido e co-produzido por Chico César; Direção Artística: Marco Mazola. Produzido por: Will Mowat). São Paulo: MZA Music/Abril Music. 2002. Faixa 1

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre Práticas e Representações Sociais*. Rio de Janeiro; Lisboa: Bertrand Brasil; Difel, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. *A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional*. In: *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. FÁVERO, Osmar. (Org.). Campinas: Ed. Autores Associados, 1996, p. 5-30.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1984.

D'ERCOLE, Ronaldo. *Niterói lidera lista da riqueza, segundo FGV*. O Globo, São Paulo, 27 de junho de 2011. Disponível em <http://oglobo.globo.com/economia/mat/2011/06/27/niteroi-lidera-lista-da-riqueza-segundo-fgv-924784036.asp> Acesso em 27 de setembro de 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FACHIN, Luiz Edson; RUZYK, Carlos E. Pianovski. *Verbete Princípio da Dignidade humana (no Direito Civil)*. In: *Dicionário de Princípios Jurídicos*. TORRES, Ricardo Lobo; KATAOKA, Eduardo Takemi; e GALDINO, Flavio. (Organizadores). TORRES, Silvia Faber (Supervisora). Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 306-320.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2ª ed. revista. São Paulo: Global, 2007.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, Antonia dos Santos. *Desigualdades Raciais e Segregação Urbana em Antigas Capitais: Salvador, cidade D'Oxum e Rio de Janeiro, Cidade de Ogum*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

GARCIA, José Carlos. *De sem-rosto a cidadão – A luta pelo reconhecimento dos sem-terra como sujeitos no ambiente constitucional brasileiro*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.

GOMES, Ana Paula Pereira. *O Negro: Individual, Coletivo, Self, Raça e Identidade: Algumas Questões sobre o Tornar-se Negro e a Autorrejeição*. Cronos, v. 8, n. 2. Natal, 2007, p. 529-546. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/8.2/a3.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. *Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos*. Cortez editora: São Paulo, 2008

_____. *Discriminação e preconceito raciais*. In: *Notícias e reflexões sobre discriminação racial*. PAIVA, Angela Randolpho. (Orgs.) Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: PALLAS, 2008b, p.97-102.

GRIN, Monica. *Raça – debate público no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010.

IBGE. *Primeiros resultados definitivos do Censo 2010: população do Brasil é de 190.755.799 pessoas*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1866&id_pagina=1 Acesso em 27 de setembro de 2011.

JORGE, Seu; YUCA, Marcelo; CAPELETE, Wilson. *A carne*. Intérprete: Elza Soares. In: SOARES, Elza. *Beba me Elza Soares Ao Vivo*. São Paulo: Sarapuí Produções Artísticas Ltda., 2007. DVD, Faixa 14.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KOUBI, Geneviève. *Entre sentimentos e ressentimentos: as incertezas de um direito das minorias*. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). *Memórias e (res)sentimentos: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Unicamp, 2004, p. 529-554.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um Conceito Antropológico*. 16. ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2003.

LOPES, Mauricio Antonio Ribeiro. *Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394, de 26.12.1996 : Jurisprudência sobre educação*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUFT, Lya. *Perdas e ganhos*. 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAGALHÃES, Elizabeth K. C.; GIACOMINI, Sônia Maria. *A escrava ama de leite: anjo ou demônio?*. In: BARROSO, Carmem; COSTA, Albertina Oliveira. *Mulher, Mulheres*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1983, p. 73-88.

MEDEIROS, Carlos Alberto. *Na Lei e na Raça: Legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORAES, Gisele Karin de. *História da cultura afro-brasileira e africana nas escolas da educação básica: igualdade ou reparação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2009. Disponível em

http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2009/Gisele_Karin_de_Moraes.pdf Acesso em 27 de outubro de 2012.

NITERÓI. *Lei Municipal nº 1.157/1992. Plano Diretor de Niterói.* Disponível em <http://www.slideshare.net/felipepeixotobr/plano-diretor-de-niteri> Acesso em 02 de novembro de 2012.

_____. *Lei Municipal nº 1.967/2002. Dispõe sobre o Plano Urbanístico da Região das Praias da Baía, seu zoneamento ambiental, a implementação de políticas setoriais, a aplicação de instrumentos de política urbana e a ordenação do uso e da ocupação do solo na região.* Disponível em http://www.ccron.org.br/arquivos/legislacao/pla_urb_reg_praias_baia.doc Acesso em 02 de novembro de 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.* Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.

ORIÁ, Ricardo. *Educação: Cidadania: Diversidade Cultural.* In: *Revista Humanidades*, n. 43. Brasília, 1997. p. 151-159.

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro; FARES, Josebel Akel. *Narrativas orais, Educação e Memória.* In: Wilma de Nazaré Baía Coelho. (Org.). *Educação e Relações Raciais: conceituação e historicidade.* 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010, p. 127-150.

PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto Anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil.* Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (Orgs.) *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010: Constituição*

Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

RÁO, Vicente. *O direito e a vida dos direitos, volumes I e II*. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: Evolução e Sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

RICHARDSON, Roberto. Jarry. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. *Apelação Cível nº 0309228-06.2009.8.19.0001*. 13ª Vara Cível da Comarca da Capital. Apelante: Paulo Henrique dos Santos Amorim. Apelado: Ali Ahamed Kamel Ali Harfouche. Relatora: Des. Helena Candida Lisboa Gaede. Diário da Justiça Eletrônico do Estado do Rio de Janeiro de 31 maio 2011. Disponível em: <<http://www.tjrj.jus.br/scripts/weblink.mgw?MGWLPN=DIGITAL1A&LAB=CONxWEB&PGM=WEBPCNU88&PORTAL=1&protproc=1&N=2011.001.14813>>. Acesso em 16 jul. 2012.

ROCHA, Sonia. *Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?* 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. *Quem são nossos filhos?: compreender o mundo para saber educá-los*. São Paulo: Edesplan: Hoper, 2004.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 18, n. 2, Nov. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200012&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702006000200012>.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, v. 13, n. 1. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 11-30.

SEN, Amartya. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SILVA, Anderson Paulino; BRANDÃO, André; MARINS, Mani Tebet A. de. *Educação Superior e Relações Raciais*. Niterói: UFF, 2009.

SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva. Verbete: A ideia de igualdade e seus impasses político-filosóficos. In: *Dicionário de Princípios Jurídicos*. TORRES, Ricardo Lobo; KATAOKA, Eduardo Takemi; e GALDINO, Flavio. (Organizadores). TORRES, Sílvia Faber (Supervisora). Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 524 a 537.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. *Discurso do Presidente da República - Luiz Inacio Lula Da Silva - na cerimônia de instalação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República*. Biblioteca da Presidência da República, 2003. Disponível em http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/pdfs-2003/1o-semester/21-03-2003-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-de-instalacao-da-secretaria-especial-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial/at_download/file Acesso em 28 de outubro de 2012.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*, São Paulo: Malheiros, 2001.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros e qualidade da educação: transformações e possibilidades*. In CAMPOS, Marília Lopes de. SANTOS, Ana Cristina Souza dos. (Orgs.). *Diversidade e Transversalidade nas práticas educativas*. Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2010.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. (Subsídios Pedagógicos Libertad)*. 4 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Nacional, 1969.

ANEXO A: LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

L10639

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.[Mensagem de veto](#)

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)*

***Art. 79-A.** (VETADO)*

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

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

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

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

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

ANEXO B: MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mv07

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07...

Presidência da República
Casa Civil
 Subchefia para Assuntos Jurídicos

MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".

Ovindo, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 26-A.

.....

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

A Constituição, em seu art. 211, *caput*, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de

modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

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

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

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

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

ANEXO C: PARECER CNE/CP 003/2004

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.
Resolução Nº 5, de 17 de junho de 2004.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

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

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos análogos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.¹³

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

¹³ Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estado da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estado da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

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

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

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

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

Questões introdutórias

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

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

uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

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

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

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

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

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

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

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

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que,

velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

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

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

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

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos², bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e à discriminações, tais como a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

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

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

Educação das relações étnico-raciais

² Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

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

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

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

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

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

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

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

Como bem salientou Frantz Fanon¹, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

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

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

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

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

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

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

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

¹ FRANTZ, Fanon. *Os Condenados da Terra*. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

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

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

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

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

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também fazem parte de um processo de

reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

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

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam o fundamento às determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporcione diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas,

abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, 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.

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

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

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

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

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

- O princípio encaminha para:
- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
 - a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
 - condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
 - valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
 - educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro,

visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

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

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É 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, europeias, asiáticas.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interajam e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,³ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais⁴, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos

³ § 2º, Art. 126, Lei 9394/1996. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

⁴ Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele. org. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, comunidades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - a diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia, - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.
- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios,

inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas a divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcolm X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

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

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

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

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

de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

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

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

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

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

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

II – VOTO DA COMISSÃO

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

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;

- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
 - o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
 - diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
 - diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
 - diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
 - diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismo e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
 - diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
 - diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
 - diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
 - diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
 - diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
 - diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
 - diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:
 - a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
 - b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**PROJETO DE RESOLUÇÃO**

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

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

RESOLVE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. 2010.

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

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

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

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

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

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

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

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília(DF), 10 de março de 2004.

ANEXO D: RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

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

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção I, p. 11.

bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

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

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

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

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizam racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação