

1

**AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI 10.639/2003 NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO:
(Des)Encontros E Acertos No Cotidiano Escolar**

**(Roseane Maria de Amorim, Doutoranda do centro de Educação-UFPE.
roseanemda@hotmail.com)**

INTRODUÇÃO

Muito já se tem dito que nosso país precisa mudar e que temos necessidade de construir uma nação com menos desigualdade econômica e social. É sabido que ainda no século XXI temos um contingente enorme de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, isto é, vivendo em total miséria. Sabemos também que o negro na nossa sociedade faz parte de um dos grupos mais explorados no Brasil ao longo da nossa história. Vários são os fatores de exclusão do negro, entre eles, destacamos a distribuição inadequada dos recursos públicos e de acesso aos bens sociais e culturais. Diante dessa realidade elaboramos a seguinte indagação: até que ponto, a partir das políticas curriculares e de ações afirmativas, estão sendo implementadas mudanças efetivas nas práticas escolares que possibilitem melhores condições de aprendizagem para os chamados grupos minoritários e, em especial, os afro-descendentes?

Durante algum tempo, tanto os pesquisadores de maneira geral, como os membros do Movimento Negro, acreditavam que a discriminação contra o negro manifestava-se na ponta final das relações, isto é, no momento em que o sujeito está ingresso no trabalho ou à procura dele. Hoje já se sabe, por meio de várias pesquisas e de dados estatísticos, que o processo de discriminação se dá na educação escolarizada brasileira desde a educação infantil, passando pela permanência e trajetória escolar até finalizar a educação básica, a qual é definidora na formação do sujeito (JUNIOR, 2002).

Embora o número de repetente tenha caído nos últimos anos devido a implantação dos ciclos de aprendizagem¹ em algumas redes de ensino, isso não significou necessariamente que está havendo melhora na qualidade da educação. O

¹ No que se refere à escola por ciclo há um acirrado debate. Os seus defensores afirmam que o estudante repetente é oneroso para o Estado. Ademais, a organização por ciclos rompe com a artificialidade do tempo de aprendizagem na medida em que oportuniza novos tempos de aprendizagem para o/a educando/a. Por sua vez, os que são contra afirmam que a aprendizagem não é um processo biológico natural e sim cultural. Os sujeitos pela intervenção pedagógica formal ou informal aprofundam diariamente sua aprendizagem. Nessa concepção, a reprovação seria fruto de uma inadequada intervenção pedagógica devendo serem atacadas: as estratégias didáticas, a forma de avaliar, a reorientação do planejamento, o vínculo entre docentes e estudantes (JUNIOR, 2002).

2

cotidiano escolar e os próprios dados do Saeb² e da Prova Brasil vêm mostrando que os estudantes estão sendo aprovados sem dominarem o básico, isto é, a leitura e a escrita. Dentro desse grupo a quantidade de estudantes negros é enorme.

Reiteramos o que Camargo (2005) salienta em torno da igualdade/desigualdade em relação às políticas públicas direcionadas ao negro e à questão da Educação Básica. É sabido que no Brasil a escola pública não vem conseguindo cumprir o seu papel apesar dos esforços de muitos docentes. É nítido que a classe desfavorecida está justamente na escola pública e, nesse grupo, a maioria é negra, com histórias de dificuldades e, muitas vezes, de abandono dos pais que não conseguem cumprir seu papel em face da miséria em que se encontram. Essa realidade está relacionada com a nossa história. Desde o Brasil Colônia, Império e início da República foi negada aos negros o direito à educação por meio, inclusive, de aspecto legal. “O Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL 2004, p.7).

Na atualidade, é comum ouvirmos depoimento de docentes e pesquisadores de maneira geral com base em experiências do cotidiano que não conhecemos com profundidade a história do continente africano e que, ao longo da nossa formação, aprendemos que o negro é sinônimo de escravidão e de submissão. Esse fato tem reflexo no currículo vivido por professores/professoras e estudantes. Esse dado é fruto da negação da história dos africanos e afro-descendentes no nosso país. De certa maneira, isso pode ser explicado, também, pela rejeição dos movimentos negros em relação a influência da África nos debates sobre as questões étnico-raciais no Brasil nas décadas de 30, 40, 50 e 60 do século XX.

Diante dessa realidade, parte dos docentes ainda hoje desconhece pesquisas e autores que se debruçaram sobre a história do continente africano e sobre a relação Brasil e África. Além disso, muitas vezes, esses autores olharam para África de forma romantizada ou mítica. Outros grupos, por sua vez, ligados ao movimento negro não deram conta da necessidade de pensar a luta contra o preconceito e contra a discriminação numa perspectiva mais ampla, isto é, dialogando com outros grupos e que

² O Saeb–Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil são provas realizadas em determinado período e são elaboradas pelo MEC com o objetivo de verificar a qualidade da Educação Básica.

3

ao longo da história do Brasil tem sofrido toda forma de preconceito fragmentando assim as lutas. Embora saibamos que cada grupo tenha sua história e especificidade compreendemos a importância de pensar coletivamente saídas para a exploração numa sociedade capitalista.

Foi mediante essa realidade, da pressão internacional e das lutas dos militantes e intelectuais negros que o presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva instituiu a Lei 10.639 em 2003 alterando assim a LDB Lei nº 9496/96 e lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e posteriormente sancionou a Lei nº 11.645/2008 que instituiu no currículo brasileiro o ensino da cultura negra e da cultura indígena.

Para tanto, buscamos nesse texto apresentar uma discussão acerca desse debate e como ele tem chegado às instituições de ensino da Educação Básica. Entendemos que os educadores não estão totalmente alheios a essas pesquisas. De alguma forma, esse debate tem chegado à escola. Quiçá o presente texto possa ajudar na indicação de pistas de modo que a noção de igualdade racial deixe de ser letra morta e passe a ser um dado da realidade.

1.O debate das políticas de ações afirmativas no cenário brasileiro

Embora, esse texto não tenha a pretensão de discutir de forma aprofundada o debate em relação às políticas de ações afirmativas não podemos nos furtar dessa discussão na medida em que essas políticas estão relacionadas com a lei acima mencionada.

Apesar de as questões lançadas sobre as políticas de ações afirmativas ganharem vulto nacional isso não significava que elas estejam bem compreendidas pela sociedade de maneira geral. Na própria universidade o tema ainda é restrito e está localizado, especialmente nas públicas.

No geral, quando falamos dessas políticas imediatamente emerge a categoria “cota” para os afro-descendentes, provocando reações diversas. Uns defendem fervorosamente enquanto outros argumentam que é uma forma de discriminação as

4

avessas, pois há brancos tão pobres ou mais pobres do que muitos negros (CARMARGO, 2005).

Esse debate acirrado, muitas vezes, fica na superfície sem realizar uma discussão sobre o real significado das políticas de ações afirmativas. Essas políticas precisam ser compreendidas como um conjunto de medidas tomadas pelos órgãos públicos, ou até, privados com o objetivo de promover ações para grupos que historicamente encontram-se em desvantagem na sociedade. Grupos esses que sofrem discriminação, não têm acesso aos bens econômicos e culturais e apresentam dificuldade na mobilidade social. Nessa linha de pensamento, as políticas de ações afirmativas são destinadas às mulheres, homossexuais, negros, pessoas com deficiências etc.

As políticas de ações afirmativas são políticas sociais que tem como meta a intervenção do Estado, a partir da demanda da sociedade civil no tocante a ações focais (particulares), atendendo o direito à diferença de diversos grupos que compõem a sociedade e estão em situação de desvantagem social.

As políticas de ações afirmativas apresentam-se como importante mecanismo social com características ético-pedagógicas para os diferentes grupos vivenciarem o respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual. Essa percepção do direito à diferença leva em conta que a realidade das políticas denominadas universalistas – ou, no caso das políticas raciais, cegas em relação à cor – não atendem às especificidades dos grupos ou indivíduos vulneráveis permitindo a perpetuação de direitos e de oportunidades (SILVÉRIO, 2007, p.21).

Essa colocação posta por este autor nos remete a refletir o papel da escola dentro desse cenário na medida em que as oportunidades de desenvolvimento e humanização do sujeito se dão, especialmente, no âmbito dessa instituição.

Por sua vez, Herinque (2001), no estudo intitulado “**Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**”, deixa claro que a escolaridade média de um jovem branco com 25 anos é dois 8, 4, enquanto o do negro é de 6,1 um diferencial de 2,3 anos de estudos. Em termos de evolução histórica verifica-se que apesar do acesso à educação escolarizada, a partir dos anos 1990, as condições de aprendizagem não mudaram muito, pois a discriminação racial é a mesma vivida pelos pais e avós desses jovens negros.

Disso se deduz que o Brasil é um país extramente injusto na distribuição de renda e nas condições de aprendizagem das crianças e jovens. Se o pobre branco tem

5

poucas chances de ter uma educação de qualidade o pobre negro apresenta-se em condições maiores de desvantagens de aprendizagem.

Não podemos só reconhecer a existência do racismo no Brasil, é necessário combatê-lo e trabalhar para amenizar as conseqüências da submissão e da marginalização do negro brasileiro. Nesse ponto ainda encontramos grandes dificuldades. Uma das primeiras instituições que foi chamado a entrar na luta contra o racismo e valorização da população negra, em seus aspectos físicos e culturais como formadoras da população brasileira foi a instituição escolar, pois há uma crença de que a escola em cada momento histórico, constitui-se uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nela reflete uma porta de entrada para a construção de um Brasil, onde convivem as diversas influências que caracterizam a formação do nosso povo (APARECIDO e TERUYA, 2008 p.4).

Mediante essa assertiva é importante afirmar que, por vivermos numa sociedade capitalista excludente há necessidade de políticas que ajudem diversos seguimentos da sociedade a ter acesso a bens que, ao longo da história, lhe foram negado. Essas políticas, como bem se sabem, não têm o poder de substituir às políticas universais e sim de promover ações que permitam acesso aos bens necessários para viver dignamente na medida em que a sociedade não foi capaz de promover igualdade de oportunidades para todos e todas. Como diz Munanga (2004, p. 47), as políticas de “ações afirmativas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devido a sua situação de vítima do racismo e de outras formas de discriminação.” Por isso que são chamadas de ações afirmativas, ação positiva, discriminação positiva e políticas compensatórias.

No plano das políticas curriculares, elaboradas por meios de materiais diversos e do currículo formal, sabe-se que elas desempenham um papel preponderante para as orientações dos docentes. Faz-se necessário, entretanto, que no cotidiano escolar essas questões sejam levadas em considerações.

Conforme sinalizamos anteriormente a Educação Básica tem um peso forte na formação das pessoas. Para atingir os objetivos previstos na Constituição Brasileira³, é necessário que no currículo vivido pelos estudantes seja debatida a construção do nosso povo e, em especial, a história dos afro-descendentes que, ao longo do processo educacional brasileiro, ou era invisibilizado ou tratado apenas como escravo, isto é,

³ Constituição da República Federativa do Brasil. Capítulo III – Da educação, Da cultura e do Desporto. Seção II Da cultura. Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. O Estado protegerá as manifestações das culturas indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

6

como força para o trabalho pesado. Isso não quer dizer, que o currículo seja panacéia para tudo e que por meio dos conteúdos podemos efetivamente conscientizar as pessoas. A educação é uma aposta e como aposta ela precisa mostrar alguns caminhos para os estudantes.

Por isso, é importante entender, por exemplo, que entre o Brasil e a África há muitas conexões. Saber que muitos africanos ou descendentes de africanos emancipados voltaram para África num processo de interação contínuo é reconhecer que entre África e Brasil há muitas histórias possíveis de serem contadas. Como diz Verger “Olhar a África e ver o Brasil”⁴ é um exercício interessante principalmente para quem está no processo de formação inicial como os estudantes da Educação Básica.⁵

Compreender ainda que nas cidades antigas brasileiras e, especialmente, na Bahia, os escravos de ganhos que alugavam seus serviços libertavam-se mais facilmente comprando sua emancipação e que havia um número considerável de escravos libertos por ocasião da morte de seus senhores são algumas das questões importantes para o enriquecimento do debate no currículo da educação básica. Além disso, havia ainda por parte de alguns negros emancipados a tendência de se abrigar ou africanos e brasileiros que procuravam voltar à África no processo de fluxo e refluxo como diz uma dos seus livros intitulado “**Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de todos os Santos dos séculos XVII a XIX**” (VERGER, 2002). Além disso, não podemos ver os escravos no nosso país apenas como vítimas, pois muitos deles, também se tornaram senhores de escravos.

Verger (1966), no texto que discute o fumo da Bahia e o tráfico dos escravos apresenta elementos interessantes para ser objeto de discussão e de pesquisa tanto para os/as estudantes como para os/as professores/as. Segundo ele, havia uma quantidade

⁴ VERGER, Pierre. **Olhar a África e ver o Brasil**: a vida em sociedade. Companhia Editora Nacional, 2005. (Texto Maria da Penha B. Yousset).

⁵ Pierre Verger, ao escrever sobre as múltiplas atividades de Roger Bastide na África, em 1958, o deixar falar através dos seus escritos. Bastide descreve a festa da Burrinha de Uidá. Assim diz ele (2002, p.40): “aqueles que viveram no Brasil não podem esquecer o país. Eles o procuram em toda parte. É esta a vontade de encontrar o Brasil que levou nessas férias, para Uidá, Porto Novo e Lagos, a ver essa Brasil importado para a terra da África pelos descendentes dos antigos escravos que retornaram ao país ancestral, mas lá retornaram coma religião, a língua e os costumes do Brasil. No dia mesmo que eu assim que desembarquei, sem ter tempo de arrumar minha mala, de me instalar, Verger me arrastou para assistir uma ‘Burrinha’ bem saborosamente brasileira. Os brasileiros negros mantinham na África as grandes festas do Brasil, a ‘Burrinha’, a ‘Festa do Senhor do Bonfim’, os ‘Sambas’, ao mesmo tempo que os valores da cultura brasileira.” Essas questões são fundamentais para nossos estudantes conhecerem LUHING, Angel (org.). **Verger/Bastide**: dimensões de uma amizade. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002.

7

elevada de africanos e descendentes na Bahia que era objeto de admiração por parte dos estrangeiros que tiveram no Brasil. Além disso, o autor afirma que o ofício de negreiro foi considerado em outrora como uma atividade digna e lícita. A ideia de que se estava salvando as almas dos negros quando lhes ensinava à religião católica era algo plausível na sociedade brasileira. Essas questões mostram que nem tudo estava determinado no período de escravidão e que havia movimentos diversos dentro do contexto em que o negro estava inserido.

Entender também que a história da África, como qualquer outra história pode ser contada de diversas maneiras, é necessário para a formação das nossas crianças, jovens e adultos que estão no processo de escolarização.

É importante salientar que, ao longo da história do Brasil, os africanos emancipados e os afro-descendentes compreenderam que a educação escolarizada era o caminho para ascensão social. Logo se viu, entretanto, que a escola tem sido um dos “aparelhos ideológico do Estado” para usar a expressão de Altusser. Uma escola elitista e embranquecida que negava a cultura dos outros considerados diferentes. “A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola” (SANTOS, 2005, p.21).

Dentro desse contexto, o conceito de identidade passa a ser valorizado no lugar de ideologia. Há uma crítica aos movimentos sociais que tomam como referencial apenas o marxismo, pois eles desconsideram as questões étnico-raciais e outros elementos que formam a identidade dos sujeitos. É com base nessas discussões que iremos analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Leis 10.639/2003.

2.As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Leis 10.639/2003

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são uma resposta do Governo Federal aos movimentos sociais e, em especial, à luta do Movimento Negro no século XX. Nesse sentido, trata-se de um

8

política curricular que busca combater o racismo e as discriminações que atingem especialmente a população negra na sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei 10.639/2003 já vêm sendo objeto de estudo de vários pesquisadores como Pereira (2008), Abreu e Mattos (2008) Alberti e Pereira (2007). Sendo assim, buscamos refletir sobre questões que foram pouco debatidas nessas produções, procurando retomar algumas considerações pertinentes realizadas por esses autores. Para tanto, utilizamos como procedimentos metodológicos algumas questões que orientaram nosso olhar. Entre elas podemos destacar: a) indagação sobre a construção dos documentos. De onde vem? Quem são suas vozes? Com quem falam? Para quem? Do que falam? Sobre o que silenciam? As contradições externas e internas em relação ao que foi dito no documento foram também elementos essenciais para análise. b) contexto histórico da produção curricular no Brasil.

As ‘Diretrizes’ são divididas em quatro partes, conforme mostra a tabela abaixo e o próprio sumário do referido documento sinaliza:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	Abordagens
1º parte	Apresentação do MEC e do SEPPPIR
2º parte	Relatório em que afirma os propósitos do documento, as questões introdutórias, as políticas reparação e de ações afirmativas, as relações étnico-raciais
3º parte	Apresenta a história e cultura Afro-brasileiras e africanas – determinações, os princípios que deve conduzir as ações desmembrados em três aspectos tais como: <ul style="list-style-type: none"> • consciência política e histórica da diversidade; • fortalecimentos de identidades e de direitos; • Ações afirmativas de combate ao racismo e a discriminações. Discuti a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Apresenta, ainda, algumas sugestões de conteúdos a serem vivenciados por estudantes e professores/as.
4º parte	Resolução do Conselho Nacional de Educação e a Lei nº 10639/2003

9

Esse documento e as referidas leis intitulam a necessidade de professores/as/educadores/as estarem preparados para lidarem com as tensões produzidas nas relações étnico-raciais no âmbito escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira faz referência também à necessidade de sensibilidades por parte dos educadores no tocante à discriminação e ao racismo em relação aos diferentes grupos étnicos tais como: descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas (BRASIL, 2004). De fato, na passagem acima citada o documento toma como referência os pressupostos do multiculturalismo na medida em que conclama o estudo das várias culturas que formaram o nosso povo. Vale ressaltar que a formação do nosso povo não se deu de forma harmoniosa, mas sim, por meio de conflitos e de quase extermínio dos indígenas e dos negros e isso precisa ser elemento de debate na educação básica.

A formulação dessa política foi gestada num momento de transformações que o Brasil vem passando a partir dos anos 1990 do século XX. Isso implica dizer que essas mudanças são frutos de ações de organização também da sociedade civil. Nesse sentido, indagamos: que vozes se fizeram presentes na elaboração do documento? E ainda podemos indagar: que vozes irão questionar o não cumprimento das “Diretrizes” e da Lei por parte de muitas Redes de Ensino? Para regulamentação de tal lei foi feita uma consulta pelo Conselho Nacional de Educação aos grupos de Movimentos Negros, a professores, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação além de estudantes e pais de alunos (BRASIL CNE/CP, 03/2004, p.5-6).

É importante dizer, ainda, que o parecer e a resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira visam atender a Lei 10.639/2003 no qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos preferencialmente nas disciplinas de História, Arte e Literatura sem deixar de considerar outros componentes do currículo. Entre os conteúdos sugeridos nas “Diretrizes” estão: o aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro visando preservá-lo e difundi-lo; corporeidade, oralidade e arte africana; os estudos dos movimentos negros no Brasil; os quilombos, especialmente, o de Palmares, as datas importantes para cada comunidade; etc.

10

As “Diretrizes”, ao apontar os conteúdos para o Ensino de História, direcionam o olhar dos docentes para vivenciar algumas datas específicas das lutas do Movimento Negro no Brasil. Para Pereira (2008, p.24) essa orientação pode levar a “mitificação de personagens” esquecendo de estudar o processo histórico.

Assim pode-se dizer que o documento dirige-se para as pessoas que administram os sistemas de ensino, aos professores e educadores de maneira geral, à família do estudante e ao próprio educando/a. As “Diretrizes” salientam ainda para a necessidade de implementar condições nas escolas para que os educadores possam atuar. Produzir materiais didáticos, promover formação continuada e realizar um trabalho integrado com a comunidade extraescolar é de suma importância para que tal lei seja efetivada nas práticas cotidianas, entretanto, tanto a Lei 10.639/2003 como as “Diretrizes” silenciam em relação às sanções a serem aplicadas aos governos estaduais e municipais que não efetivarem condições de implementação dessas discussões nas escolas. Nessa perspectiva, nada garante que os sistemas de ensino estejam preocupados com essas questões. Em outras palavras, vale salientar que a Lei 10.639/2003 e as “Diretrizes” por ter caráter genérico, não estabelece metas para a sua implementação deixando espaço para serem letras mortas.

As “Diretrizes” deixam claro a necessidade de reconhecimento da história do negro e do processo de exclusão desse grupo no nosso país. Sendo assim, uma parte que podemos destacar no material foram as definições do que seja reconhecimento. Dessa forma, é explicitado no documento:

1. “Reconhecimento requer 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...”
2. “Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas preconceitos que desqualifiquem os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes...”
3. “Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os nossos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil (BRASIL, 2004).”

Juntamente com esse debate sobre reconhecimento entendemos que deveria ser mais bem explicado as questões referentes às identidades, o que ela significa para as pessoas e para a formação da identidade nacional.

11

Outra crítica que se pode fazer ao documento diz respeito, conforme salienta Mattos e Abrel (2008), à forma como aparece os brancos e negros. Estes são considerados como expressões bem definidas. Os primeiros senhores (europeus) e os segundo escravos (africanos). Sabemos que a realidade não é totalmente assim. Os argumentos dos autores são os seguintes:

Não é possível, no Brasil, em termos históricos, separar de forma rígida negros e brancos como se fossem respectivamente, descendentes de senhores e escravos. Muitos africanos e descendentes de africanos tornaram-se senhores de escravos; as relações interétnicas e a chamada ideologia do branqueamento tornaram muitos brancos descendentes de cativos. Por sobre eles, uma prática de silenciar a respeito das cores ou de multiplicá-las num quase arco-íris descritivo, procurou também desconstruir o **continuum** hierárquico branco/preto herdado da experiência colonial. Negros e brancos são construções históricas problemáticas e de fronteiras difusa na experiência brasileira. Trata-se, portanto, de uma opção política de combate ao racismo quando o parecer aprovado pelas “Diretrizes” se refere à dicotomia negro/branco nas relações sociais, vigentes no país (MATTOS E ABREL, 2008, p. 11).

Como vimos, a questão das relações étnico-raciais no nosso país não é simples. Nesse contexto, os educadores precisam de formação sólidas para dar conta dessas reflexões. Em inúmeras formações de professores que participamos desde 2003, percebemos que ainda hoje em muitos municípios pernambucanos tais questões não estão em pauta nas discussões dos docentes. Muitos nem conhecem as “Diretrizes”. Esse fato nos alerta para a necessidade do Movimento Negro ficar atento para exigir dos governantes a aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

3 A implementação da Lei 10.639/2003 no âmbito da escola e a construção e os dizeres dos professores/as

Ao perceber a reprodução da discriminação racial contra os negros e descendentes na educação brasileira, inicia-se a luta do Movimento Negro para incluir o estudo da história do continente africano no currículo da educação básica. Nos anos 1950 do século XX, o Teatro Experimental no I congresso do Negro Brasileiro já reivindicava o estímulo ao estudo da história da África conforme salienta Santos (2005) com Base em Nascimento.

Em 1989, na elaboração da Constituição da Bahia afirmava-se no Art. 288 que na rede estadual de ensino e nos cursos de formação de professores e do servidor público civil e militar incluirão no seu programa disciplinas que valorizem a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira. Por sua vez, a Lei

12

orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990, também estabeleceu a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África. Em 1991, foi o município de Porto Alegre com a Lei nº 6.889 que promulgou o seguinte: fica incluída na escola de 1º e 2º graus na disciplina de História o ensino relativo ao estudo da Raça Negra além de outras medidas como o levantamento de bibliografia relativa a área (SANTOS 2005).

No Norte do Brasil, no município de Belém, Estado do Pará foi instituída a Lei nº 7.685 de 17 de janeiro de 1994 que estabelecia também o estudo da Raça Negra no currículo de História. Em Sergipe, no município de Aracaju foi promulgado a Lei nº 2.221 de 30 de novembro de 1994 que promulgava o curso preparatório para o corpo docente e técnico administrativo a aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizava a cultura negra. Posteriormente foi editada, nesse mesmo Estado, a Lei nº 2.251 de 31 de março de 1995 que promulgava, nos currículos das escolas da rede municipal, conteúdos relativos à história da África. Em 1996, foi a vez do município e Estado de São Paulo com a Lei nº 11.973, em 4 de fevereiro, que determinava os estudos contra a discriminação racial. Nesse mesmo ano, em 13 de setembro, foi introduzida em Brasília, com o então governador Cristóvão Buarque, o “estudo da raça negra” Lei nº 1.187. Tivemos também a Lei nº 2.639, de 16 de março de 1998, do município de Teresina, Estado do Piauí que inseria no currículo das escolas a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente a história dos afro-descendentes (SANTOS 2005).

E não parou por aí. Dos anos 1950 do século XX até os anos iniciais do século XXI muitas leis e lutas foram travadas com o intuito de promover a igualdade de oportunidades entre brancos e negros no Brasil. Não podemos deixar de considerar a importância das reivindicações na esfera educacional organizadas pelas entidades negras, como a Marcha Zumbi de Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. Esta foi organizada em Brasília, em 1995, quando os seus organizadores exigiram do Presidente Fernando Henrique Cardoso várias medidas para combater a discriminação racial e superar a desigualdade racial que assola o país. Entre algumas medidas daquele período podemos citar: a) monitoramento dos livros didáticos no tocante às questões étnico-raciais; b) Implementação da Convenção Sobre Eliminação

13

da Discriminação Racial no Ensino; c) Formação continuada de professores, mesmo de forma esporádica (SANTOS 2005).

Podemos fazer algumas considerações a partir desses dados. Em primeiro lugar, é importante dizer que a Lei nº 10.639/2003 promulgada pelo Governo Federal não foi primeira lei relacionada com essa questão no nosso país, entretanto ela tem importância por ter abrangência nacional. Em segundo lugar, esses dados mostram que de certa forma a sociedade brasileira não está alheia a essa questão e que muitos brasileiros vêm se mobilizando contra a discriminação e a desigualdade de oportunidades entre brancos e negros. Em terceiro lugar, a educação escolarizada por meio do currículo desempenha um papel fulcral na formação das pessoas e este vem sendo elemento de destaque para os formadores dos docentes e dos governantes. Em quarto lugar, é importante frisar a complexidade que envolve o processo de identidade negra no Brasil. No nosso país determinar quem é negro não é algo fácil conforme salienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

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 define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado de outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (BRASIL, 2004, p.15).

É comum muitos educadores não concordarem com as cotas nas Universidades públicas, não saberem o que significa ações afirmativas, não conhecerem a história do movimento negro no Brasil ou quase nada saberem sobre artistas negros. Esse fato nos mostra o quanto precisamos avançar em termos de formação inicial e continuada para os docentes.

Apesar de todas as mudanças que o país tem vivido nas últimas décadas, os avanços têm sido mínimo no campo educacional. Dados apresentado por Silveira (2007) deixa claro a condições dos afro-descendentes no tocante à educação no nosso país. Os negros compreendidos por pretos e pardos no Brasil com 15 anos ou mais apresentam maior taxa de analfabetismo e da mesma forma acontece com os analfabetos

14

funcionais⁶. Essa questão nos remete a refletir que a escola pública brasileira tem, de certa forma, reforçado a desigualdade social e étnico-racial presente na sociedade. As mudanças nas práticas cotidianas nem sempre foram palpáveis. A escola, como um dos lugares importantes para a socialização de crianças e jovens, muitas vezes, não tem conseguido efetivar, de forma contundente essas questões, embora não podemos negar os avanços em algumas instituições de ensino no nosso país.

Ao longo da história das Políticas Educacionais no Brasil, principalmente nas ações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação estão implícitos que basta elaborar leis e propostas bem intencionadas para mudar a realidade das escolas brasileiras. Sabemos que não é bem assim. Entendemos que o Movimento Negro e os intelectuais militantes levaram meio século para esta conquista, portanto, não podemos perder essa oportunidade.

É fulcral que esteja claro para os/as pesquisadores/as que as políticas curriculares, e isso, inclui as leis, os documentos diversos e os contextos das práticas nas escolas, que estas produções se dão por meio de muitos embates e conflitos. Os educadores, portanto, precisam estar preparados para participarem dessas discussões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do nosso estudo, vários questionamentos surgiram no confronto entre o campo e a realidade investigada. Tomamos como pressuposto que, nas práticas curriculares cotidianas, os educadores nem sempre estão valorizando o ensino sobre a História de África e dos afro-brasileiros.

Tínhamos ainda como hipótese a não contextualização da prática dos docentes que reduzem o ensino das disciplinas como um momento para memorizar algumas definições sem pensar a realidade que os estudantes estão inseridos.

É possível dizer, diante da realidade atual, que tanto as Diretrizes como a Lei nº 10.639/2003 constituem avanços nas políticas curriculares do Brasil contemporâneo. A efetivação dessas políticas nas práticas cotidianas, entretanto, demanda de muitos fatores que já foram citados ao longo dessa produção. Talvez, o primeiro passo esteja relacionado com o processo de formação inicial e continuada dos docentes.

⁶ Para Silvério “trata-se da população que foi em algum momento alfabetizada, porém perdeu a capacidade de leitura e interpretação de textos (2007, p.25)”.

15

No tocante à prática docente é possível dizer que as condições dos educadores não são das melhores. A precariedade das condições de trabalho, turmas lotadas e os salários baixos têm tido um peso forte na estiva do/a professor/a fazendo com que ele/a, muitas vezes, percam o estímulo pela gestão do processo da sua própria aprendizagem.

Por outro lado, não se pode dizer que as práticas cotidianas escolares não estejam mudando. Há avanços e recuos. Muitos educadores estão envolvidos com a identidade da cultura negra. Podemos depreender, a partir das nossas andanças, que, mesmo em escolas cujas as atividades ainda estão pautadas numa perspectiva menos crítica em relação a essas questões há, de certa forma (por meio de materiais e práticas), o cuidado com as diferenças, procurando trazer à tona elementos de reflexão da nossa realidade. Isso indica que estamos num processo de mudanças.

5. REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”**: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21 nº 41, janeiro-junho de 2008 p. 5-20.

ALTUSSER, Louis. **Aparelho ideológico do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Vieiros de Castros.

APARECIDO, Felipe Delton; TERUYA, Teresa Kasuko. **Caminhos para a efetivação da Lei 10.639/2003 na educação escolar**: linguagem fílmica na sala de aula. Seminário de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/legislacao/constiticao/artigsconstit>. Acesso em: 27 outubro 2009

_____. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da união de 10 de janeiro de 2003.

_____. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP?CNE3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana – Relatório.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação–MEC, 2004.

16

CAMARGO, Edwirges Pereira Rosa. **O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas.** Tese de Doutorado. 196f. Universidade Federal de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo: 2005.

HERIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807, Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2001.

JUNIOR, Hédio Silva. **Discriminação racial nas escolas:** entre as leis e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do Ensino de História no imediato contexto pós-Lei nº 10.639.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro vol.21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-23.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento negro.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa:** uma política que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. **O negro na universidade: o direito a inclusão.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de todos os Santos dos séculos XVII a XIX.** Tradução de Tasso Gadzanis. Salvador: Corrupio, 2002.

_____. **Olhar a África e ver o Brasil:** a vida em sociedade. Companhia Editora Nacional, 2005. (Texto Maria da Penha B. Yousset).

_____. **O Fumo da Bahia e o tráfico dos escravos do Golfo de Benin.** Publicações do centro de Estudos afro-orientais n. 6/ Série Estudos, 1966.

_____. As múltiplas atividades de Roger Bastide na África (1958). In: LUHING, Angel (org.). **Verger/Bastide:** dimensões de uma amizade. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002.

