

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FABIANE OLIVEIRA MACHADO

**UMA ESCOLA ILEGAL:**

Limitações e inconsistências da implementação da Educação para as Relações Étnicorraciais

Porto Alegre

2º semestre

2016

A black and white photograph of a young girl with her hands raised in front of her face, looking directly at the camera. The image is slightly blurred and serves as the background for the text.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FABIANE OLIVEIRA MACHADO

**UMA ESCOLA ILEGAL:**

Limitações e inconsistências da implementação da Educação para as Relações Étnicorraciais

Porto Alegre

2º semestre

2016

FABIANE OLIVEIRA MACHADO

**UMA ESCOLA ILEGAL:**

Limitações e inconsistências da implementação da Educação para as Relações Étnicorraciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gládis Kaercher

Porto Alegre

2º semestre

2016

FABIANE OLIVEIRA MACHADO

**UMA ESCOLA ILEGAL:**

Limitações e inconsistências da implementação da Educação para as Relações Étnicorraciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gládis Kaercher

Aprovada em 05 dez. 2016

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gládis Kaercher- Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Beatriz Meinerz

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tanise Muller Ramos

---

Dedico esta produção acadêmica, aos meus pais que mesmo, não entendendo muitas das atividades que desenvolvo na universidade, sempre me ensinaram que o conhecimento é algo que nunca poderão nos tirar.

## **AGRADECIMENTOS**

A narrativa que apresento nas próximas páginas conta como foi o todo o processo de tecer a minha pesquisa, e ao “contar”, também conto sobre mim, e, de certa forma, sobre cada uma das pessoas que vêm, comigo, produzindo tanta e tantas histórias. Nesse sentido meus agradecimentos são para todos e todas que acompanharam e/ou participaram da realização desta pesquisa, especialmente no momento mais difícil, a escrita, onde transpus para o papel todo o aprendizado construído durante este semestre.

Agradeço aos que sempre estiveram tão perto, aconselhando, apoiando, escutando e aqueles que estiveram distantes, porém sempre enviando pensamentos positivos de que tudo iria dar certo. Nesse momento quero agradecer em particular:

À aos meus pais pelo apoio, em especial a minha mãe Deli Oliveira Machado pelo incentivo, paciência e ajuda na melhor organização do meu dia a dia para que eu conseguisse concluir este trabalho com saúde física e mental. Como é grande o meu amor por vocês!

A minha orientadora, professora doutora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, que vem orientando meus estudos acadêmicos e minha ação docente desde o início de 2016, porém minha admiração vem de muitos anos atrás, quando tive a oportunidade de estudar a disciplina de literatura infantil, a partir daí passei a admirá-la e tive a certeza que ela seria a pessoa que orientaria o final da minha jornada na graduação. Agradeço que pelos ensinamentos e ideias ao longo desse percurso, por poder ouvi-la, de estarmos juntas aprendendo e ensinando, esses momentos de trocas ficaram guardados como uma das minhas maiores experiências. Obrigada ainda pela paciência e calma, pela preocupação demonstrada pela minha pessoa, pela disposição em me atender quando tudo parecia tão difícil, pelas palavras de otimismo, pelo bom humor e carinho com que sempre me tratou.

A minha amora preta, Dinamara da Silva Prates, por ter me apoiado e estado ao meu lado nos momentos de loucura e festa, de desânimo, de felicidade, de indignação, enfim em toda a minha trajetória da graduação. A Camila Ribeiro, pela significativa ajuda nos últimos escritos dessa pesquisa, assim como, pelo pousar, pelas comilanças, pelas conversas e trocas sempre valiosas. Também agradeço as pretinhas do poder Adriana Centeno, Júlia Conceição, Karla Raymundo, Lisiane Guedes e Pâmela Amaro, cada uma com o seu jeitinho e em diferentes momentos me apoiaram nessa jornada por vezes difícil. Sinto-me honrada em poder

contar com a amizade de você nas horas boas e nas ruins mais ainda. Agradeço também a minha amiga Lúcia Fernanda Rosa, pela parceria durante o final da graduação. Amizades estas que a UFRGS me proporcionou e que levarei para o resto da vida.

Por fim, ao meu querido, Axyl Fernando, que acompanhou todo o processo de realização dessa pesquisa, incluindo momentos de alegrias e dificuldades. Obrigado pelo amor, pelo carinho, pelas comidinhas que chegavam sempre em boa hora, enfim, pelo cuidado dedicado a mim, numa postura sempre otimista. Obrigada por tecermos juntos a nossa história.

Muito obrigada a todos vocês, por fazerem parte da minha vida e me auxiliarem nesse momento tão importante da minha formação.

## **DEMOCRACIA RACIAL**

“Pare e olhe para a base. Nós somos um cadinho de raças? Nós somos uma democracia racial? Como pode a democracia racial parecer num país que não tem tradição de democracia política? O ideário de democracia racial não aparece historicamente no século XIX para acomodar estrangeiros? O ideário da democracia racial traz algum avanço em relação à questão do negro? O negro está realmente em questão quando se fala em democracia racial? Onde estão os negros? Onde está a história? Onde estão os negros na história? Quem acredita em democracia racial? Muita gente.... Os negros acreditam.... Acreditam? “

(FRENTE 3 DE FEVEREIRO,2005)



## RESUMO

O trabalho “UMA ESCOLA ILEGAL: Limitações e inconsistências da implementação da Educação para as Relações Étnicorraciais”, tem como objetivo relacionar a visibilidade conferida às questões raciais no campo da legislação enquanto práticas antirracista que vem sendo implementadas pelo estado nos espaços escolares, em especial com relação a lei 10639 de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) acrescentando o artigo 26-A. O percurso de pesquisa inicia com uma análise dos conceitos de raça, racismo e antirracismo no Brasil ao longo da história, dentro de uma perspectiva social proposta por Antônio Sérgio Guimarães. Complementando esse primeiro exame, sirvo-me dos apontamentos de Gládis Kaercher sobre o conceito de cor. Posteriormente são analisadas as constituições federais buscando identificar como o Estado Brasileiro vem tratando as questões raciais, usando como suporte teórico Silva Jr. e o uso da lei no combate ao racismo salientado por Tanise Muller. Para que o estudo pudesse relacionar teoria e prática com relação a temática abordada, foi realizada uma pesquisa com professoras de escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, que atuam na cidade de Porto Alegre e Guaíba, na região metropolitana. Utilizando uma abordagem qualitativa, inspirada em estudo de caso, tendo em vista os estudos teóricos de Emanuelle Oliveira, Menga Lüdke e Marli André. As docentes foram abordadas através de uma entrevista semiestruturada, que buscou produzir dados e analisa-los, no entanto estudo não se restringindo aos professores da educação básica, foi considerado especialmente dados relativos à primeira fase de auditamento do TCE-RS acerca do artigo 26-A da LDBEN, colocando em questão que tal artigo diz respeito à muitos atores sociais, tais como os gestores públicos. As análises das entrevistas, do referido artigo, do relatório do TCE e das Diretrizes Curriculares para EREER permitiram abordar qual o papel do Estado e da escola, enquanto instituições, na inserção da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e de que maneira a falta de interesse, ações pedagógicas e formação de professores se tornam um entrave para o cumprimento da Lei 10.639/2003 e para as Diretrizes. Também tem relevância por tencionar as próprias práticas universitárias em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais, mostrando que mais do que nunca devemos comemorar que na nova configuração curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul teremos a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais.

**Palavras Chave:** Artigo 26-A da LDBEN, ação pedagógica, Lei 10639/2003, Educação das Relações Étnicorraciais.

## SUMÁRIO

INICIANDO O PERCURSO: tecendo saberes .....	10
1 BEM VINDO AO PAÍS DA DEMOCRACIA RACIAL: Vamos analisar Raça, Racismo e Antirracismo no Brasil?.....	14
1.1 Tirando a máscara brasileira: uma análise constitucional da diversidade cultural e racial no Brasil .....	23
1.2 O uso da lei no combate ao racismo.....	25
2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: Traçando os caminhos.....	28
2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	30
3 QUEM TEM MEDO DA PALAVRA NEGRO? EREER possibilidades e atravessamentos .	32
3.1 “ <i>Eu já ouvi falar da lei, mas eu nunca li a lei</i> ”: Da formação a falta de autonomia/dependência do professor .....	32
3.2 “ <i>Essa lei de fato não acontece ainda, poucos espaços que ela acontece</i> ”: EREER uma educação ilegal .....	36
3.3 “ <i>Será os professores são se permitem mais sonhar?</i> ”: O empobrecimento da utopia .....	38
FINALIZANDO O PERCURSO: entrelaçando os saberes.....	40
REFERÊNCIAS .....	42
APÊNDICES .....	44
I Questionário Semi-Estruturado Aplicado nas Entrevistas.....	44
II Termo de Consentimento .....	45
ANEXOS .....	46
Anexo I: Lei 10.639/2003 .....	46
Anexo II- Resolução Nº 1 .....	47

## **INICIANDO O PERCURSO: tecendo saberes**

---

Durante a minha trajetória escolar primário na escola pública não me recordo das questões raciais estarem presentes nas salas de aula que frequentei essa temática não fazia parte do meu cotidiano, pouco me chamavam a atenção, visto que naquela época nem me reconhecia enquanto negra.

Quando estava no terceiro ano do curso de magistério, em meados de 2007, tive o meu primeiro contato com as questões raciais no âmbito escolar, através de um trabalho que fizemos sobre a lei 10.639/2003. Lembro-me de que a minha apresentação sobre o tema foi bem relevante para a turma, em função de se tratar de uma novidade para o currículo das instituições de ensino, contudo não dei continuidade a este estudo. No âmbito da minha identidade continuava em dúvida quanto a minha real pertença racial, visto que não conseguia perceber na minha estética as características fenotípicas do negro, principalmente a questão do tom de pele. Inclusive recordo-me de dizer várias vezes para a minha mãe que queria muito ser negra, que queria ter a pele mais escura, como a do meu pai.

Os anos passaram e ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2009 e em 2011 fiz uma viagem que mudou completamente os percursos da minha vida e em relação à temática. Durante essa viagem promovida pelo movimento estudantil, tive contato com diversas pessoas negras que foram se tornando minhas amigas e deixando nítida a resposta a minha questão identitária. Aos poucos comecei a me assumir enquanto mulher negra e fui construindo essa identidade dentro de um coletivo de estudantes negros da universidade, o NegrAção<sup>1</sup>. O surgimento do coletivo fez com que muitos estudantes negros e negras que ingressaram na UFRGS pelo sistema de cotas e que se sentiam sozinhos no enfrentamento do racismo diário se encontrassem, se vissem, trocassem experiências e construíssem novos saberes. A partir disso, as identidades negras dos membros foram reconstruídas e sua negritude fortalecida.

Nesse processo de descobertas, comecei a me dar conta do quanto as questões raciais também faziam parte do meu cotidiano, percebi que muitas vezes elas me atingiam

---

<sup>1</sup>O Coletivo NegrAção, é um coletivo recente na UFRGS, porém com perspectivas enormes e muita vontade de lutar pelas pautas da negritude, dentro e fora da universidade. O marco de nossa criação foi o "20 de setembro" em 2012 onde reivindicamos a errata – "Povo que não tem virtude acaba por escravizar" - ao hino racista do Rio Grande do Sul em plena Semana Farroupilha. O Coletivo debate temas sobre a produção de conhecimento voltada às demandas do povo negro e trabalhador; Ações Afirmativas – uma conquista do movimento negro e estudantil, mas que necessita de debate sobre a permanência e assistência dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas; o combate ao racismo institucional que oprime negras e negros que frequentam a universidade.

diretamente, conheci o racismo e a mim mesma. A partir do meu ingresso no coletivo, passei a estudar sobre diversos assuntos relacionados à história e cultura negra no Brasil e no mundo.

Participei de diversas formações e discussões sobre o papel do negro na sociedade brasileira, como ele vem sendo visto e excluído ao longo da história do país, como diversos direitos foram negados durante muitos anos. Estas vivências extracurriculares dentro da universidade passaram a ser provocações e me levaram a ter o desejo de problematizar tais as questões raciais e suas implicações dentro da sala de aula, nos currículos das instituições.

No ano de 2014 participei da formação continuada Curso de Aperfeiçoamento - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola – 2ª edição do UNIAFRO<sup>2</sup>, na qual trabalhamos especificamente sobre como incluir na prática o artigo 26A da LDBEN<sup>3</sup> nos espaços escolares, a fim de promover a ERER<sup>4</sup>. Este curso foi fundamental na minha caminhada como docente, pois a partir dele comecei a desenvolver ações pedagógicas antirracistas concretas com as turmas em que atuava.

Nesse contexto e na perspectiva de problematizar mais profundamente as relações raciais na escola, tive a certeza de que este era o meu tema de pesquisa para o Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia, contudo era preciso refletir por onde versaria a minha pesquisa. Primeiramente pensei em fazer sobre o coletivo NegrAção que fez parte da minha formação e foi importante para a constituição de quem sou hoje, posteriormente veio à ideia de pesquisar sobre ação pedagógica na ERER partindo da formação que realizei junto ao Uniafro.

Diante de tantas alternativas se fez imprescindível ter algumas conversas e troca com minha orientadora a fim de delimitar a pesquisa, como propõem Lüdke e André (1986, p. 22) essa ação se faz necessária, pois, “determinar os focos da investigação e estabelecer os

---

<sup>2</sup>Por meio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro). Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos, visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. A intenção é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de educação básica no Brasil. (BRASIL, Ministério da Educação)

<sup>3</sup>Refere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir deste ponto, ao me referir a Lei, utilizarei a sigla (LDBEN).

<sup>4</sup>ERER refere-se à Educação das Relações Étnico Raciais.

contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos de um fenômeno num tempo razoavelmente limitado”.

Tendo em vista que neste ano de 2016 o Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul<sup>5</sup> está realizando uma auditoria nas escolas de todos os municípios do estado para averiguar o cumprimento artigo 26-A LDBEN, me proponho a refletir sobre as políticas de Ações Afirmativas<sup>6</sup> (AAs) voltadas para a educação, em especial sobre já referido artigo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>7</sup>, desse modo, ao me lançar neste estudo, meu objetivo é relacionar a visibilidade conferida às questões raciais no campo da legislação enquanto práticas antirracistas que vem sendo implementadas pelo estado nos espaços escolares.

A fim de contemplar esse objetivo, proponho três problematizações para pesquisa: *Como se dá o processo de implementação ou não da lei e diretrizes na escola? Quais são os entraves apontados pelos professores para implementação da lei? Quais estratégias de resistência apontadas pelos professores no cumprimento da lei?*

Este estudo começa por uma tentativa de desmistificar o país da Democracia Racial na primeira sessão, onde abordarei os conceitos de raça, racismo e anti-racismo no Brasil ao longo da história, além de analisar as cartas constitucionais de 1.884 a 1.988 e o uso da lei no combate ao racismo.

Na segunda sessão encontram-se as informações metodológicas: caracterização da pesquisa e dos sujeitos participantes, bem como as questões da entrevista semi-estruturada utilizada. Em seguida na terceira sessão, a análise dos dados coletados, divididos em três tópicos: *“Eu já ouvi falar da lei, mas eu nunca li a lei”*: *Da formação à falta de autonomia/dependência do professor*” onde faço uma análise sobre a formação das professoras para o cumprimento da lei.

No título *“Essa lei de fato não acontece ainda, poucos espaços que ela acontece”*: *ERER uma educação ilegal surge a problematização da contradição entre a importância do*

---

<sup>5</sup>A partir deste ponto, ao me referir ao Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul usarei a sigla (TCE RS).

<sup>6</sup>A partir deste ponto, ao me referir a Ações Afirmativas, usarei a sigla (AAs).

<sup>7</sup>A partir deste ponto, ao me referir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

artigo 26-A e das Diretrizes para a educação e o seu não cumprimento. E no último tópico trago a questão do *Empobrecimento da Utopia*: “*Será que as professoras não se permitem mais sonhar?*” Onde abordo a identidade docente vista a problemática da perda da dimensão da potência criativa das professoras.

No último capítulo, realizo a retomada das questões principais do trabalho, apontando as limitações e inconsistências no cumprimento do referido artigo e diretrizes, destacando-as como um campo não consolidado pelo Estado Brasileiro.

Como toda pesquisa científica, destaco os teóricos que me auxiliaram neste estudo, são eles: Guimarães, Muller, Silva Jr, Kaercher, Oliveira, Lüdke e André. Posteriormente nos anexos as leis 10.639/03 e o Decreto que consolida as Diretrizes Curriculares para a EREER e nos apêndices o questionário e o termo de consentimento elaborado para as entrevistas.

## **1 BEM VINDO AO PAÍS DA DEMOCRACIA RACIAL: Vamos analisar Raça, Racismo e Antirracismo no Brasil?**

---

“Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que o racismo no Brasil é um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto/comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status de povo civilizado.” (GUIMARÃES, 1995, p.26).

Para compreender o porquê chegamos a esse ponto na discussão das questões raciais, necessitamos voltar no tempo buscando o conceito de raça, racismo e antirracismo ao longo da história. Vamos começar pela noção de raça, questão central que dará base para os posteriores conceitos dessa pesquisa e fundamental para entender as desigualdades sociais, bem como a implementação de políticas públicas de ações afirmativas presentes na atual sociedade brasileira.

Nos estudos de Guimarães (1999) são apresentadas as diferentes concepções de raça ao longo do tempo e de diferentes autores. Cabe destacar que o autor aponta raça como sendo um conceito social de classificação que funciona para legitimar as desigualdades nos âmbitos sociais, culturais de maneira a serem recebidas e entendidas de forma naturalizada. Por esse motivo defende que o conceito precisa ser tratado pelas ciências sociais, ou seja, as raças só teriam existência como um constructo social e histórico.

Partindo dessas afirmações, Guimarães critica os estudos que atribuem à ideia de raça a um caráter biológico e fenotípico desconsiderando as construções socioculturais dos indivíduos e grupos humanos, assim como os condicionantes ambientais. Ele defende em seu livro *Racismo e Anti Racismo no Brasil* (p.20) que “seja possível construir um conceito de “raça” propriamente sociológico, que prescindida de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica”.

Seguindo a mesma linha que o autor, acredito que para compreender a ideologia racial que acontece no nosso país, é preciso adentrar a nossa história social, cultural e econômica, buscando entender a sociedade que vivemos.

Ainda que atualmente as ciências biológicas insistam em dizer que só existe uma raça (a humana), no imaginário social há outras ideologias raciais e um racismo muito peculiar.

Durante muito tempo “raça” foi usado para designar uma categoria de pessoas ou grupos que eram conectados por uma mesma origem. As teorias biológicas sobre o termo são datadas do início do século XIX, nas quais a palavra passou a ser usada para identificar espécies de seres humanos distintos tanto por seu porte físico como por supostas capacidades mentais. Este último conceito teve um impacto mundial muito grande, levando ao surgimento de outro conceito: o de Eugenia, muito aceito pelo Estado brasileiro.

Após a Segunda Guerra Mundial, a definição biológica para raça começou a ser rediscutida pela biologia e despertou o interesse dos cientistas sociais em estudar a historicidade do termo. Segundo Guimarães (1999) “diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos humanos, não podem ser atribuídas, diretamente, a diferenças biológicas, mas devem ser creditadas a construções socioculturais e a condicionantes ambientais” (GUIMARÃES, 1999, p.22).

Para o autor as características fenotípicas seriam um atributo físico que ganharia sentido apenas por meio de atitudes, crenças e valores. Ele afirma que alguns autores apresentam que na ausência desses atributos físicos, tais grupos deveriam ser chamados de étnicos, mesmo que a diferença entre grupos étnicos e raciais seja problemática. Nesse sentido, os grupos étnicos seriam aqueles que têm um comportamento mutável, definição esta um pouco distante da base genética. Já os grupos raciais seriam os que julgam ter uma base genética ou alguma outra determinante. Guimarães critica essa posição, afirmando que tal explicação seria “insuficiente para dar conta da “racialização e naturalização” da cultura dos grupos subalternos” (GUIMARÃES, 1999, p.23) existentes em nossa sociedade.

O autor traz ainda uma definição que seria muito mais ampla que “raça”, a etnicidade. Tal definição seria uma identidade social e cultural, caracterizada por ligações metafóricas ou fictícias ou um aspecto das relações sociais entre grupos distintos culturalmente. “Os grupos raciais seriam, desse modo, um tipo particular de grupos étnicos, nos quais a ideia de “raça” originou certa etnicidade ou, sendo esta preexistente, sedimentou-a” (GUIMARÃES, 1999, p.24).

Diante de tantas concepções em torno de “raça e relações raciais”, muitas pessoas acabam confundindo/fundindo conceitos. É importante ressaltar que há outros tipos particulares de distinção: classes, gêneros, grupos religiosos, etc. Estes conceitos devem ser analisados cuidando com o caráter generalizante, atribuído às relações sociais, visto que existem peculiaridades nas teorias e critérios para a distinção de cada contexto de relação.



Desse modo só é possível entender o racismo de modo mais específico se este for analisado a partir de seus aspectos históricos particulares, em contextos espaciais e temporais específicos. Defendo aqui a definição de raça adotada por Guimarães (1999) quando ele diz que:

“O conceito de raça não faz sentido senão no âmbito de uma ideologia ou teoria taxonômica, à qual chamarei de racialismo. No seu emprego científico, não se trata de conceito que explique fenômenos ou fatos sociais de ordem institucional, mas de conceito que ajude o pesquisador a compreender certas ações subjetivamente intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais.” (GUIMARÃES, 1999, p.29).

Por isso, a ideia de raça neste trabalho será utilizada do ponto de vista sociológico, levando em conta o seu constructo social através do processo chamado racialismo, usado no Brasil para promover a hierarquização de diferenças e a implementação de desigualdade nas práticas sociais, inclusive as institucionalizadas. Portanto, ao elucidar as diferentes ideologias que as raças tiveram ao longo da história, é possível compreender que existiram também diversas formas de conceituar racismo.

Para Guimarães (1999) o conceito começa a surgir quando se pensa no processo de naturalização que está presente em todas as hierarquias sociais, sendo utilizada para justificar as relações de dominação. Ou seja, teorias científicas da natureza como a eugenia, biologia e genética foram à base para se construir a ideia de ordem natural que justificam a subordinação de uma sociedade humana a outra.

No entanto, somente a ideia de naturalização não consegue definir o racismo, é preciso aliar a raça. O racismo deriva, portanto, de uma doutrina racialista, ou seja, de uma teoria de “raças”. Para compreender a dinâmica do racismo, vamos precisar utilizar outros dois campos de pesquisa: o das relações raciais e o antirracismo.

Cabe ressaltar que o campo das chamadas relações raciais é de inspiração norte-americana, onde as diferenças raciais geraram um modelo de relações violento, conflitivo, segregacionista conhecido como “Jim Crow”<sup>8</sup>, baseado em um sistema de regras de identificação grupal das supostas raças biológicas. Ao contrário do que acontecia no Brasil, onde o distanciamento social, as possibilidades econômicas, o status juntamente às leis e uma

---

<sup>8</sup>As leis de Jim Crow vigoraram entre os anos de 1876 e 1965, que definiram que escolas públicas e a maioria dos locais públicos (entre eles, trens e ônibus) apresentassem instalações diferentes para brancos e negros. Tais medidas foram implementadas nos estados do Sul dos Estados Unidos da América.

suposta igualdade geraram, sobretudo, um modelo de diferenciação racial muito ambíguo e complexo, baseado principalmente nas diferenças fenotípicas.

Precisamos pensar o que estes dois sistemas tomados como opostos têm a ver com o racismo à brasileira. Primeiramente porque por muitos anos, por se afastar do modelo segregacionista norte-americano, negou-se a existência de barreiras raciais no país. Segundo, pois, se a noção de diferenças biológicas é precisa e hereditária, a cor não seria uma noção racialista, posto que não teria uma remissão única e inconfundível, então poderia se rejeitar a noção biológica de raça. Porém, as distinções por cor permaneceriam quanto ao seu caráter construído, social e cultural no país. Terceiro porque muitos cientistas sociais se usaram do sistema de status e classe, tentando dizer que o problema no Brasil era social e não racial.

Porém, após a segunda guerra mundial, com o processo de eugenia gerado pela ideia de raças biológicas, começa uma desmoralização de “raças” como um conceito científico, negando a existência de diferenças intransponíveis entre seres humanos. Surge a famosa ideia de que não existem raças, a única raça que existe é a humana. Além disso, o Movimento pelos Direitos Humanos nos Estados Unidos começou a colocar em pauta que muitas das desigualdades sociais e de oportunidades estavam atribuídas a discriminação racial. Neste ponto, o racismo brasileiro torna-se parecido com o norte-americano, conforme Guimarães (1999) “desde então, a denúncia das desigualdades raciais, mascaradas em termos de classe social ou de status, passou a ser um item importante na pauta antirracista” (GUIMARÃES, 1999, p. 43.).

Contudo, em meio a estas mudanças mundiais, o Brasil estava em pleno processo de branqueamento da população, trazendo “imigrantes brancos” da Europa na tentativa de clarear a nação brasileira, baseado ainda na ideia eugênica de raças. Neste ponto nos distanciamos do EUA, onde a perspectiva de uma gota de sangue negro faz você negro. No nosso país, a aparência e a ancestralidade permanecem ocultas e colocadas em paralelo com a distinção sobre raça. Aqui a regra biológica de raça que definiria grupos raciais, tomou outro rumo, onde a aparência física e a variedade de status adquiridos em função da cor eram mais importantes. Alguns autores na época chegaram a dizer que aqui não haveria grupos raciais e sim de cor. Guimarães (1999) afirma que:

[...] a noção nativa de “cor” é falsa, pois só é possível conceber-se “cor” como um fenômeno natural se supusermos que a aparência física e os traços fenotípicos são fatos objetivos, biológicos, e neutros com referência aos valores que orientam a nossa percepção. É desse modo que a “cor”, no Brasil, funciona como uma imagem figurada de “raça”[...] (GUIMARÃES, 1999, p.43-44)

Assim, nasce uma ideologia de grupos de cor, em mais uma tentativa de negar o racismo no nosso país, como bem pontua Guimarães “alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais” (GUIMARÃES, 1999, p.44). Essa é a ideologia racial que particulariza o Brasil. Onde a “cor”, isto é, as “raças” estão ligadas ao status social/econômico e a classe. Aqui existe um racismo de “grade” quanto mais escura a pele maior a discriminação e menor as chances de ascensão social. Pensando nisso, precisamos destacar como se constrói essa ideia de cor num país onde a miscigenação gerou indivíduos de diferentes características fenotípicas. Segundo Kaercher (2006) a cor:

[...] representa conceitualmente uma obliquidade em relação ao conceito de raça: ela cruza o conceito, corta-o em uma direção diferente, reconduzindo-o ao caminho original com sentidos diferentes dos anteriores. A cor, no Brasil, (con) funde-se com o conceito de raça e cria um matiz local, diverso e único, que coloca as questões raciais no Brasil em um espaço singular e inusitado. Não que tenhamos nos constituídos na única nação do mundo onde a mestiçagem tenha sido compreendida através do fenótipo, e, neste, a cor da pele tenha sido eleita como o fio condutor do processo de classificação e hierarquização dos indivíduos. Longe disto. Todavia, aqui no Brasil, conseguimos empregar a cor da pele como uma marca de fronteira, móvel, instável, influenciada por categorias distintas tais como gênero, classe social, nacionalidade, etc., e ainda assim, eficiente como mecanismo de segregação e delimitação do “grau de mestiçagem”[...] (KAERCHER, 2006, p. 107-108)

Para compreender esse processo precisamos voltar no tempo, no Brasil colonial, onde surgiu a ideia de nação mestiça, onde a cidadania passou a depender do lugar de nascimento (naturalidade) e não da ancestralidade, ou seja, aqueles que nasceram no país que fossem considerados mestiços ou mulatos claros, que poderiam exibir os símbolos da cultura branca dominante (Europeidade) tinham maior privilégio social. Isto é, aqui o privilégio social, o direito à cidadania, escola e a outros bens sociais estavam ligados, a constituição fenotípica. Guimarães (1999) aponta:

[...] “A doutrina liberal do século XIX, segundo a qual os pobres eram pobres porque eram inferiores, encontrava, no Brasil, sua aparência de legitimidade no aniquilamento cultural dos costumes africanos e na condição de pobreza e de exclusão política, social e cultural da grande massa dos pretos e mestiços. A condição de pobreza dos pretos e mestiços, assim como, anteriormente, a condição servil dos escravos, era tomada como marca de inferioridade.” [...] (GUIMARÃES, 1999, p.46-47)

Portando, o racismo no Brasil nesta época nada mais era do que uma adaptação do “racismo científico”, onde as doutrinas tentaram demonstrar, sobretudo a superioridade da raça branca. Se cada racismo tem a sua particularidade e sua historicidade, a ideia de

“embranquecimento” é a que melhor especifica o nosso pensamento racial. Segundo Guimarães (1999) “o núcleo desse racismo era a ideia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo, assim, a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado” (GUIMARÃES, 1999, p.50). Começa então uma mudança do racismo brasileiro, que precisamos analisar para compreendê-lo na atualidade.

Na tentativa de clarear a população e construir uma identidade nacional mais próxima da Europeia, imigrantes europeus vieram para o país, principalmente para as regiões sul e sudeste, onde havia um crescimento cultural e econômico na época. Enquanto isso, os tradicionais estados de Pernambuco, Bahia e Minas Gerais permaneciam com sua composição racial praticamente inalterada. Os estudos antropológicos de Gilberto Freire (1933), tentaram mostrar a reinterpretação da ideia de “democracia racial” e pode-se dizer que acabaram por fundar o mito de uma nova nacionalidade. A busca por essa nova nacionalidade passa pelo “embranquecimento” da população, como destaca Guimarães (1999):

[...] a tese do “embranquecimento” foi apenas adaptada aos cânones da Antropologia Social, passando a significar a mobilidade ascensional dos mestiços na hierarquia social. Por um lado, “embranquecimento” era uma constatação feita por meio de pesquisas empíricas, um caminho de mobilidade preferencial encontrado entre os negros; mas, por outro lado, esse caminho pressupunha uma visão racista da negritude, ainda que interiorizada pelos negros, para a qual a teoria antropológica da época permaneceu muitas vezes silenciosa e acrítica [...]. (GUIMARÃES, 1999, p.52)

Nessa perspectiva, “embranquecimento” passou a significar a capacidade da população brasileira de absorver mestiços e pretos, na visão eurocêntrica de que seríamos uma extensão daquela civilização onde uma nova raça emergia. Isso quer dizer que, “as pessoas de cor” teriam que concordar em renegar sua ancestralidade africana. A famosa pintura “Redenção de Cam” de Modesto Brocos (1895) parece ilustrar muito bem do que estamos falando. O quadro mostra uma avó de pele escura com as mãos para o céu, como se estivesse agradecendo a graça de ter um neto claro, fruto de sua filha já mestiça com um homem branco.

“Embranquecimento e democracia racial” são ideia de um novo discurso racista que segundo Guimarães (1999):

[...] o núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes, totalmente implícita, de que foram três as “raças” fundadoras da nacionalidade, que apontaram diferentes contribuições, segundo as suas qualidades e seu potencial civilizatório. A cor das pessoas assim como seus costumes são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas “raças”. No cerne deste modo de pensar a nacionalidade, a marca de cor torna-se indelével, não porque sinalize uma ancestralidade inferior, mas porque

“explica” a posição inferior atual da pessoa em causa. Trata-se, por outro lado, um modo muito particular de pensar o que é ser brasileiro” [...] (GUIMARÃES, 1999, p.53)

Baseado nesses conceitos e ideias que se construiu o que é ser brasileiro: o branco, descendente de imigrantes europeus, inserido na classe média da época, representa o progresso, a civilização, o avanço social e econômico da nação. Já o preto/mulato/pardo, descendente de africanos das classes subalternas excluídas historicamente, representa o insucesso, a falta de cultura, de avanços. Aqui vemos o início do “novo racismo” brasileiro.

A nação brasileira na república foi imaginada branca, masculina, heterossexual, católica. Assim, pretos e índios não seriam potenciais cidadãos, mas sim candidatos à miscigenação, pois o projeto nacionalista brasileiro foi pensado pelas elites e não pela população. Essa nacionalidade criada não estendeu a todos a cidadania. Na pré-república a intenção das autoridades da época era mandar esses negros, se escravos, para engenhos e se libertos para a África. O termo africano foi o primeiro a designar o outro racial, posteriormente quando não haviam mais “africanos”, “crioulos” (negros descendentes de escravos nascidos no Brasil), depois “negros” e em seguida “pretos”. Todos esses termos significavam a africanidade dessas pessoas e, conseqüentemente, sua condição subalterna na sociedade, diferente de “branco”, “mestiço” ou “moreno”, que seriam valorizados, pois teriam traços do “europeu”.

Desta forma, a nacionalidade brasileira foi construída, negando a população negra/preta o direito de fazer parte do processo de crescimento cultural e econômico, o direito à cidadania. Como bem pontua Guimarães (1999):

[...] assim é o racismo brasileiro: sem cara. Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para esse 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.57)

A luta do movimento negro nos Estados Unidos pelos direitos humanos fez ressurgir o termo étnico-cultural, que está amparado nas ideias de recuperar um território simbólico para o povo negro e também da valorização da cultura e repurificado no contato com uma África imaginária, aquela mantida através na memória. Essa pauta antirracista popular faz reacender o campo das relações raciais, principalmente no Brasil.

Se século XX as teorias raciais serviram de base para diversas teorias nacionais e nacionalistas, tento como base os Estados-Nação Europeus. No começo deste século, os conceitos de raça e racialismo foram fortemente utilizados pelos estados nacionais, gerando as tragédias genocidas já conhecidas. Com a negação da existência de “raças humanas”, como explicar as diferenças morais e intelectuais entre os grupos humanos? Foi então que a os conceitos de “população” e “etnia”, apareceram: o primeiro usado na biologia e o segundo nas ciências sociais, onde as diferenças seriam, portanto, explicadas pela cultura. Aqui no Brasil, todavia, como ressalta Guimarães (1999):

[...] o ideário antirracista de negação da existência de “raças” fundiu-se logo como política de negação do racismo, como fenômeno social. Entre nós existiria apenas “preconceito”, ou seja, percepções individuais, equivocadas, que tenderiam a corrigidas na continuidade das relações sociais. [...] (GUIMARÃES, 1999, p.62):

Foram essas crenças, aliadas ao anti-racialismo militante, que resultaram no que chamamos de “democracia racial”, essa falsa igualdade que durante a Ditadura Militar serviu como um dogma, passando a ser uma ideologia de Estado. Essa redução do antirracismo ao anti-racialismo e a utilização constante para a negação da existência de desigualdades e discriminação racial, acabou por gerar uma ideologia racista, ou seja, o fato de se negar a ordem discriminatória e desigual das raças realmente existentes. Os estudos sociais dos anos 30 foram fundamentais para que se chegasse a essa constatação. Mas o que foi feito desde então para combater a farsa dessa democracia? Guimarães (1999) destaca que:

[...] a falta de políticas públicas efetivas para reverter a situação marginal dos negros na sociedade brasileira acabou por reproduzir a ordem hierárquica diferenciadora entre brancos e negros, ampliando as desigualdades sociais e nutrindo uma série de tropos sociais para raça. Foi justamente em sua função obscuradora e manipuladora que o anti-racialismo, neste país, passou a incomodar, cada vez mais, a população negra, sobretudo aquela fatia que não queria ser benevolmente embranquecida por nossa terminologia cromática - aqueles para quem palavras como “escuros”, “morenos”, “roxinhos” e tantas outras eram percebidas com uma desvantagem. A tensão entre um ideário antirracista que, corretamente, negava a existência biológica de raças e uma ideologia nacional, que negava a existência de racismo e de discriminação racial, acabou por se tornar insustentável para todos e insustentável pelos fatos [...] (GUIMARÃES, 1999, p.64)

Isso significa dizer, como sustenta Guimarães (1999) em sua tese, que as “raças” são constructos sociais, formas de identidade, que erroneamente foram baseadas numa ideia biológica de inferioridade, sendo muito eficaz em construir, manter e reproduzir diferença e privilégios sociais. Se as raças não existem mais no campo de estudo da ciência (estrita e realista) e no mundo físico não fazem mais sentido para a ciência, elas existem, pois, no

mundo social, onde servem para orientar formas de classificação e de identificação que orientam as ações humanas.

[...] 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 à discriminação sistemática e à desigualdade de oportunidades e de tratamento entre grupos de cor.[...] (GUIMARÃES, 1999, p. 64-65)

Neste ponto que os estudos das relações raciais no Brasil fazem todo o sentido, principalmente quando estas relações começam ou não a fazer parte da agenda política do país. Iniciamos, assim, nossa caminhada, no estudo das relações raciais no campo das políticas de promoção de igualdade racial e combate ao racismo.

## 1.1 Tirando a máscara brasileira: uma análise constitucional da diversidade cultural e racial no Brasil

[...] um equívoco facilmente localizável na rara e emergente produção acadêmica sobre direito e raça no Brasil, cujo impacto negativo sobre o discurso da militância negra e antirracismo está a merecer um exame acurado, refere-se ao credo na suposta neutralidade da lei na conformação do modelo brasileiro de relações raciais. Vale dizer, é patente o predomínio de certo entendimento segundo o qual o racismo brasileiro, mesmo em sua versão pós-Abolição, teria prescindido do suporte, do aparato, da força da lei subjugação e marginalização do povo negro. [...] (SILVA JR., 2000, p.359)

O Brasil passou anos negando a existência de uma ideologia racial no país, como aqui analisado anteriormente, contudo suas ações políticas iam contra essas convicções. O primeiro plano político brasileiro, o de branqueamento da população para a construção de uma nação civilizada e de progresso, nos mostra nitidamente que existia sim, uma racialização nas concepções políticas do país.

Além desse projeto racista implantado pelo estado brasileiro, outras legislações começaram a surgir para impedir que os negros tivessem acesso aos direitos civis, que por outro lado foram oferecidos aos imigrantes europeus. A primeira constituição em 1824, outorgada em pleno regime escravista, colocava que todos eram iguais perante a lei, contudo, vale destacar que ela excluía a população escravizada da definição de cidadão, não os reconhecendo como civis, portanto negando tais direitos aos negros.

Em 1891, após a Proclamação da República, a constituição amplia os direitos civis e políticos, mas ao impor que para poder ir às urnas era preciso estar alfabetizado, excluía indiretamente o povo negro, que recém-liberto da escravidão, largado a própria sorte sem auxílio do Estado, lutava para sobreviver.

A constituição de 1934 repudiava a discriminação racial como podemos verificar no artigo 113 item 1 “Todos são iguaes perante a lei. Não haverá privilégios, nem distincções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos paes, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideas politicas” (SILVA JR., 2000, p.368). No então, nos artigos 121 e 138, incentiva a política de eugenia quando prescreve quais deveriam ser os grupos étnicos a migrarem para o país. Assim como prevê que a União, os estados e os municípios deveriam estimular a educação eugênica.

As constituições de 1937 e 1946 mantêm a frase “Todos são iguais perante a lei”. Já nas cartas de 1967 e 1969, além desta frase, inclui como no texto de 1934 a proibição de discriminação em função da raça, mas vai além determinando que haverá punição para o preconceito racial.



[...] o enunciado “Todos são iguais perante a lei” é acompanhado de vedações que apuram e decompõem seu significado acentuando-o: “ sem distinção de (...) raça. (...)”. Temos então que igualdade implica em não fazer distinção indevida, não criar privilégios arbitrários, não discriminar injustificadamente.

Dessa mudança, podemos depreender: (a) o paradoxal reconhecimento pela ditadura militar, da existência de distinções, privilégios e preconceitos raciais; afinal, não se proíbe nem se manda punir o inexistente; e (b) a constatação de que a existência de tais distinções representava um embaraço e mesmo um obstáculo a eficácia do princípio da igualdade. [...] (SILVA JR., 2000, p.369)

Percebe-se que os militares demonstraram em suas constituições decretadas que reconheciam a existência de preconceito racial na sociedade brasileira. Porém, foi apenas em 1988 que a temática teve um tratamento político judiciário impactante, influenciado principalmente pelo Movimento Negro<sup>9</sup>. O documento reflete as discussões e o esforço do MN em pautar a temática da igualdade racial na agenda política do Estado brasileiro. Cabe ressaltar que tendo o Brasil se construído como uma nação racista, como já destacado no capítulo anterior, tornam-se necessárias ações do Estado para a promoção da igualdade racial. A constituição de 1988, nesse sentido, tornou-se um marco expressivo de preceitos antidiscriminatórios.

De acordo com Silva Jr. (2000) precisamos, porém, compreender os termos preconceito e discriminação que aparecem em nossos documentos jurídicos para não cometer erros de violação de direitos. Como pontua o autor:

[...] a mais desatenta leitura da Lei Maior permite captar a aparente sinonímia com que os termos preconceito, prática do racismo, diferença de tratamento e discriminação são tratados, mesmo considerando-se o relevo assegurado pelo constituinte à prática do racismo, comparativamente às outras modalidades de discriminação [...] (SILVA JR, 2000, p.371)

O preconceito consiste em uma ideia preconcebida sobre algo, uma pessoa ou grupo de pessoas, ou seja, é uma construção mental ou afetiva, de caráter individual e subjetivo, situado na esfera da liberdade de pensamento e opinião. Sendo o nosso Estado Democrático de Direito, não caberia nenhuma punição de qualquer natureza. Conforme Silva Jr (2000):

[...] contra o preconceito enquanto este não se exterioriza por meio de condutas, não cabe a ação penal, a punição; cabe, isto sim, medidas persuasivas destinadas a redefinir o sentido da pluralidade racial, reconstruir a representação social dos negros e negras e preparar crianças e jovens para a valoração positiva da pluralidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade brasileira. Pluralidade, aliás, expressamente consagrada no texto constitucional. [...] (SILVA JR, 2000, p.372)

Portanto, o preconceito seria um dos modos pelos quais se manifesta a discriminação e este pode e deve ter no campo educacional um poderoso instrumento de ação persuasiva, no

<sup>9</sup>A partir deste ponto do texto irei utilizar a sigla MN para me referir ao Movimento Negro.

qual se pode trabalhar com os estereótipos depreciativos a fim de eliminá-los, devolvendo a dignidade e a autoestima ao povo negro, trazendo um enfoque positivo para diferença, ressaltando a nossa diversidade.

Por outro lado, a discriminação situa-se no campo da ação humana, seria uma conduta omissiva ou comissiva com tendência a criar desigualdade e que nem sempre ter relação de causalidade com o preconceito. Segundo Silva Jr (2000) discriminação é “qualquer distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito anular ou destruir a igualdade de oportunidade e tratamento. Ou seja, existe discriminação sempre que uma pessoa seja impedida de exercer um direito”. (SILVA JR, 2000, p.372). Por esse motivo, tratar como sinônimos preconceito e discriminação torna-se perigoso não apenas na esfera individual, mas principalmente na estatal, onde a omissão pura e simples da discriminação gera um impacto nas políticas de enfrentamento à discriminação e à promoção da igualdade.

O Estado brasileiro, reconhecendo que discriminava o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, redefine na constituição de 1988 o papel da África na concepção da nossa nacionalidade, contrapondo aquela de 1934, onde as concepções eugênicas reinavam. O artigo 242 parágrafo 1º irá prever inclusive que no ensino de história do Brasil deva se levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias que participaram da formação do povo brasileiro. Cabe ressaltar que a carta de 1988 “sinaliza a necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial brasileira” (SILVA JR, 2000, p.375) e a necessidade de um papel ativo do Estado no projeto de promoção da igualdade.

## **1.2 O uso da lei no combate ao racismo**

Entendendo que as leis enquanto textos discursivos que produzem efeitos na sociedade, constituindo realidades por meio da linguagem, afirmo que estes podem ser considerados como fatores responsáveis por mudanças no que se refere ao planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos que abordam a questão das diferenças culturais e raciais no ambiente escolar.

[...] “Como visto, desde a constituição de 25 de março de 1.824, todas as Cartas consignaram o princípio da isonomia ou da não- discriminação. É a história, portanto, que atesta a inutilidade de uma atitude estatal negativa, abstencionista, no sentido de não-discriminar, como de resto demonstra a inutilidade das declarações solenes de repúdio ao racismo. Noutros termos: numa sociedade como a brasileira, desfigurada por séculos de discriminação generalizada, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer, que incumbe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de

discriminação direta ou indireta. A isto dá-se o nome de ação positiva, compreendida como comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar “[...]” (SILVA JR, 2000, p.379-380)

A promoção da igualdade, portanto, requer uma postura ativa do Estado, em tornar a igualdade formal em igualdade de oportunidade e tratamento, ao invés de apenas se colocar na postura de não discriminar. Nesse sentido, ao longo destes anos, diversas leis e ações voltadas à temática da diversidade étnico cultural brasileira foram propostas, gerando o que chamamos atualmente de Ações Afirmativas (AAs). O Estado Brasileiro reconhecendo a existência do racismo em nossa pátria tem destinado políticas públicas específicas para povo negro. Várias destas ações tem sido endereçadas ao campo da educação, como a política de cotas e as ementas 10.639/2003 e a 11.645/2008. Minha pesquisa refere-se especificamente a estas últimas ementas que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1.996), ao incluir nos currículos de todas as escolas situadas no território brasileiro o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Cabe destacar que “as políticas e ações voltadas aos grupos historicamente marginalizados podem ser entendidas como uma resposta às reivindicações sociais que vêm, por meio de práticas e discursos, construindo e visibilizando as identidades culturais e raciais” (MÜLLER, 2009 p.70). Esse reconhecimento da diversidade étnico cultural na legislação, como demonstrado, é recente, datado nos primeiros documentos nos anos 1930. Já as questões como o racismo e a desigualdade entraram em voga apenas na década de 1960. Acredito que estes discursos em torno do reconhecimento da pluralidade dos brasileiros criaram possibilidade para o surgimento emergencial de leis e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial na esfera social e educacional.

Assim como apresenta Müller (2009) “as AAs podem ser vistas como uma tentativa de problematização das relações raciais já naturalizadas, que por tantas vezes têm impedido o negro de se identificar com a história e cultura africana”. (MULLER, 2009, p.72). A lei 10.639/2003, portanto, é vista como uma vitória do MN no campo da educação incluída nas discussões das AAs.

A LDBEN 9.394/96 foi um dos primeiros textos legislativos na área da educação a reconhecer a participação de diferentes grupos étnico-culturais na formação da nação brasileira, colocando no artigo 26, parágrafo 4º que o ensino de história do Brasil deveria levar em conta os diferentes grupos étnicos, bem como as diversas culturas na formação da

nação brasileira, principalmente as de matrizes indígena, africana e europeia. Antecedendo a ementa 10.639, a LDBEN dá um valoroso passo para a valorização e o trabalho com tais diferenças no espaço escolar.

Como bem pontua Müller (2009) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “em termo de diretrizes para a educação nacional, os PCNs são vistos como um importante avanço na inclusão do tema pluralidade cultural nos textos legislativos [...] inovadores por se constituírem em um plano nacional, no campo da educação” (MULLER, 2009, p.78). Todavia, os referidos cadernos se mostraram insuficientes, pois não abrangiam orientações específicas acerca da história e cultura negra nos currículos das instituições escolares.

Devido essa insuficiência foi criada uma ementa à LDBEN, a 10.639 no ano de 2003 que alterou o artigo 26, acrescentando o anexo A<sup>10</sup>. No artigo 79B estabelece ainda a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. Como ressalta Müller (2000):

[...] como desdobramento da lei, numa parceria entre o Ministério da Educação e a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), com base no parecer da relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva [...] (MULLER, 2009, p.79)

Entendo, como já me referi anteriormente, que é no reconhecimento da existência do preconceito e da discriminação nos planos social, cultural e educacional que conseguimos visualizar os conflitos e desigualdades historicamente construídos pela sociedade brasileira. Os PCN’S e as Diretrizes fazem parte desse processo de construção, dessa forma, podemos refletir sobre meios e estratégias de combate ao racismo, visando uma mudança, no sentido de incluir e educar para a diversidade, tornando mais saudáveis as relações etnicorraciais na escola, com propõem a lei e as diretrizes.

Nesta seção passarei a discutir os caminhos metodológicos que tornaram possível esta investigação.

---

<sup>10</sup>A lei 10.639/2003 é colocada na íntegra no anexo A, posteriormente ampliada pela lei 11.645/2008, acrescentando o anexo B. No primeiro estipula que em todas as escolas brasileiras públicas ou privadas deva ser promovido o ensino sobre “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.” (Artigo 26-A, parágrafo primeiro).

## **2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: Traçando os caminhos**

---

Como pontua Muller (2009, p. 62) “os textos legislativos possuem uma força enquanto produtores de narrativas no meio social”, ao me lançar nesse estudo, me proponho a refletir sobre as chamadas políticas de Ações Afirmativas (AAs) voltadas para a educação. Ao consultar as Diretrizes Curriculares e o artigo 26-A da Lei 10.639/2003 percebi que este decreto não vem sendo abordado em diversos espaços escolares. Essa questão torna-se evidente ao verificarmos o relatório do TCE-RS (Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul)<sup>11</sup>, que aponta que 57% dos 428 municípios pesquisados declararam ter empregado verbas para o cumprimento do referido artigo no ano de 2014. Entretanto, tiveram dificuldade em declarar de forma precisa os valores dispensados para a implementação da Lei 10.639/2003. Ao responderem sobre o emprego de recursos para o artigo 26-A, com verbas dos municípios, 74% disseram que não aplicaram nenhum centavo.

Para dar seguimento a pesquisa, foi preciso determinar o foco da mesma. Com isso, percebi que era necessário realizar uma investigação a partir das perspectivas de professoras em exercício, pois elas me dariam elementos sobre a teoria e prática para contrapor os dados apresentados no relatório do TCE-RS, no qual apenas os gestores foram entrevistados. Conforme Andrade (2012) “buscando visibilizar as coisas ditas e as não ditas, mas que se encontram implícitas em tais narrativas” (ANDRADE, 2012, p.179).

Nesse sentido, minha pesquisa tomou um caráter qualitativo, do tipo estudo de caso e parcialmente documental, que segundo a análise de Minayo apud Silveira e Córdova (2009) a abordagem qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] (MINAYO apud SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p.32)

---

<sup>11</sup> No ano de 2015 o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul enviou para todos municípios (483) um questionário referente ao artigo 26-A da LDBEN, “por meio dele, buscou-se colher elementos que comprovassem a inserção do tema nos planos pedagógicos, na destinação de recursos orçamentários e na formação específicas dos profissionais de educação nessa área de atuação” (TCE RS, 2015, p.3). Os questionários foram respondidos pelos gestores das secretarias de educação de cada localidade. Os dados obtidos foram consolidados e analisados resultando no relatório “*Cumprimento do ART.26-A DA LDB nas escolas municipais do RS: obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena*”. “As informações apuradas serão confirmadas pelas equipes de auditoria nos trabalhos de fiscalização “in loco” a serem realizadas pelo Tribunal de Contas a partir do ano de 2016” (TCE RS, 2015, p.3).

Primeiramente foi realizada a análise documental das legislações oficiais buscando fazer uma análise das leis brasileiras ao longo da sua história na busca de informações sobre como eram tratadas as questões referentes ao povo negro. Segundo Ludke e André (1986) a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. A partir desta análise documental, a pesquisa teve também inspiração no estudo de caso, que segundo Oliveira (s.d)

[...] é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado. O estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente [...] tem como uma das fontes de informações mais importantes, as entrevistas. Através delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações [...]

Desse modo, decidi realizar entrevistas com as docentes, pois através das entrevistas seria possível criar outros desdobramentos de investigação a partir das respostas obtidas. Assim, valho-me das palavras de Selltizet al. apud Gil (2008) que ressalta:

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (SELLTIZ et al. apud GIL, 2008, p. 109)

A entrevista, contendo 10 questões, foi elaborada em um formato semi-estruturado, que conforme Oliveira:

[...] permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. (OLIVEIRA, 2008)

As três primeiras questões das entrevistas têm o intuito de conferir o conhecimento das entrevistadas a respeito da referida lei e das Diretrizes.

1. Você conhece, já leu a lei 10.639/2003?
2. Você conhece, já leu as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
3. O que estes dois documentos preveem/determinam?

Vinculado a tais noções proponho as próximas perguntas, onde procurei investigar a relação das educadoras com os dois documentos e também quanto à formação para implementação da lei.

3. Como você interpreta esses dois documentos?
4. Como você se sente com relação ao cumprimento da lei?
5. Você teve alguma formação para cumprir a lei (inicial ou continuada)?
6. Você se sente capacitada para aplicar a lei?

Além de explorar estes três aspectos, era fundamental questioná-las quanto à ação pedagógica para a implementação da lei e o papel dos gestores nesse processo.

7. Você recebe ou recebeu suporte da escola para a implementação da lei?
8. Quais ações você já desenvolveu na intenção de implementar a lei? Comente as que tiveram mais significado para você?

Paralelamente a tais noções, a última questão da pesquisa foi pensada para possibilitar as participantes criar uma ação pedagógica criativa para promoção da ERER. A pergunta era aberta, deixando-as livre para usar toda a dimensão de potência que a nossa profissão tem.

10. Se você não tivesse nenhum impedimento material e financeiro, por onde começaria?

O questionário completo encontra-se nos apêndices do estudo e foi realizado presencialmente na FACED (Faculdade de Educação) da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), gravado e as falas transcritas exatamente como foram ditas, sendo algumas coloquiais e que apresentam vícios de linguagem.

## 2.1 Os sujeitos da pesquisa

Tendo em vista o conjunto de ideias já apresentadas, o intuito da pesquisa era entrevistar professoras atuantes dos anos iniciais de escolas públicas. Foram selecionadas quatro docentes de uma escola na Zona Leste da cidade de Porto Alegre. Todos se dispuseram a responder as entrevistas. Entretanto, após agendar algumas vezes, os docentes não compareceram, talvez porque não quisessem se comprometer com os gestores da instituição. Diante dessas circunstâncias, foi necessário repensar os sujeitos para o estudo, visto que o prazo para a coleta dos dados era curto.

Em conversa com minha orientadora, me foi sugerido que entrevistasse colegas do último semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRGS atuantes em escolas,

independente se da rede pública ou privada e também de área (Educação Infantil ou Ensino Fundamental Anos Iniciais). Fiz o convite e três colegas foram voluntárias para participar da pesquisa, sendo as três com formação em Magistério e são possíveis formandas do curso de Pedagogia.

No que se refere aos nomes verdadeiros das participantes, eles foram substituídos por pseudônimos para preservar a identidade e por questões éticas. Serão usados nomes de mulheres importantes para a história mundial e nacional, a fim de dar maior visibilidade a essas guerreiras que lutaram pelo direito a liberdade e por um bem viver de seu povo. As mulheres escolhidas foram Dandara, Nzinga e Frida. Dandara foi uma grande guerreira negra, que junto a Zumbi dos Palmares lutou com armas a favor da libertação dos escravizados, no período colonial. Nzinga, a rainha negra dos reinos de Ndongo e de Matamba, no Sudoeste da África no século XVII, combateu os portugueses, aliando-se aos grupos étnicos jagas. Frida Kahlo, nascida no México em 1907, foi uma artista e referência de mulher revolucionária, militante comunista e fiel ao seu país.

A docente Dandara tem 23 anos, trabalha há pouco mais de 2 anos com Ensino Fundamental nos Anos Iniciais em escolas públicas do Município de Guaíba. Trabalhou dois anos na região rural mais afastada da cidade e agora faz 2 anos que trabalha em uma escola, no bairro Cohab, com uma turma de 3º ano. Possui formação em Magistério nível médio há cinco anos.

A professora Nzinga tem 30 anos, atua há 9 anos, sempre na área da Educação Infantil. Atualmente trabalha em instituição pública que atende apenas filhos de servidores Federais, leciona em uma turma de maternal I. É formada em Magistério nível médio desde 2008.

A educadora Frida tem 25 anos, é formada em Magistério nível médio há sete anos, atua na área há 11 anos. Atualmente é professora de Educação Infantil em uma instituição privada, onde tem uma turma de quatro anos, nível 3 A.



### **3 QUEM TEM MEDO DA PALAVRA NEGRO? ERER possibilidades e atravessamentos**

---

Nesta seção procurei sistematizar as entrevistas no sentido de agrupar as respostas ao redor de eixos analíticos para assim, perceber semelhanças e diferenças nas experiências de vida de cada uma das docentes.

Essa sistematização procurou dar maior visibilidade e ênfase aos aspectos mais relevantes dos depoimentos, bem como auxiliar na compreensão das questões de investigação.

#### **3.1 “Eu já ouvi falar da lei, mas eu nunca li a lei”: Da formação a falta de autonomia/dependência do professor**

Em 2003, foi incluído na LDBEN, através da Lei Federal nº 10.639 o artigo 26-A, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Em 2008 esta legislação foi aperfeiçoada por meio da Lei Federal nº 11.645, que incluiu também a cultura indígena.<sup>12</sup>

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

Desse modo o artigo 26-A trata de uma conquista para ERER e para toda a população brasileira que muitas vezes não se reconhece nos conteúdos abordados na escola. Além disso,

---

<sup>12</sup>É importante referir a legislação vigente na atualidade, a lei 11645/2008. Porém meu trabalho detém-se especificamente a questão da inclusão de saberes relativos à história e cultura afro-brasileiros e Africanos.

cabe ressaltar que no ano de 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) <sup>13</sup> lançou o parecer 03/04 que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste documento estão as orientações para o desenvolvimento de ações pedagógicas que visem promover o conhecimento, o respeito e a equidade.

Desde a publicação da primeira lei passaram-se 13 anos e minha pesquisa revelou que ainda existem profissionais da educação que nunca ouviram falar da lei ou mesmo que nunca a leram.

Conforme a entrevistada Frida, professora de Educação Infantil em uma instituição particular, a mesma afirma não ter conhecimento da lei e nunca ter lido: “Não, não conheço e nem nunca li”. Mesmo sendo trabalhadora da área da educação há 11 anos, ela coloca que também desconhece as Diretrizes: “Não, também. Não conheço e nem nunca li, nem na faculdade, nunca li.” – “Não sei nada desses dois documentos”.

A professora Dandara, atuante da rede pública municipal de Guaíba há 4 anos, evidencia mais uma vez o desconhecimento por parte dos professores sobre a legislação: “Eu já ouvi falar da lei, mas eu nunca li a lei [...]”. Sobre ler as diretrizes ela afirma: “Não. Saber que existe, eu sei, mas nunca li.”. Apenas a professora Nzinga, trabalhadora da área há nove anos, declarou ter conhecimento da lei e das diretrizes.

Nesse contexto, vejo tais respostas com preocupação, visto que todas as docentes já atuam há mais de 3 anos, possuem formação em Magistério e são concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Me pergunto: como um curso de formação de professores de uma das grandes universidades públicas Brasil, considerada de excelência, ignora ou deixa de lado a presença negra em seu currículo? Como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia dessa mesma universidade, posso afirmar que o currículo é eurocentrado, não há nenhuma disciplina que trate especificamente do estudo do artigo 26A e sua possibilidade tampouco se discute sobre as diretrizes.

Cabe salientar que a produção teórica negra, os pensamentos afro-brasileiros e africanos não têm espaço dentro das salas de aula da Faculdade de Educação<sup>14</sup>. Não se pode deixar de pensar que, o fato que impede que tais questões entrem oficialmente para o

---

<sup>13</sup>A partir deste ponto, usarei a sigla CNE para me referir ao Conselho Nacional de Educação.

<sup>14</sup>A partir de deste ponto, ao me referir a Faculdade de Educação, utilizarei a sigla FACED.

currículo como disciplina obrigatória nomeou de racismo institucional. Sendo o artigo 26ª uma lei, ele deveria estar presente na formação inicial de todos os profissionais que irão atuar na educação básica (vulgo Ensino Fundamental e Médio).

Relembro uma situação que aconteceu em uma das aulas em que se falava de teorias de aprendizagem e me dei conta que só falávamos de estudiosos brancos e europeus. Foi então que questioneei a professora: “Será que não há nenhuma teoria de aprendizagem africana?” E a resposta que obtive foi que o continente Africano não teria tido tempo suficiente para desenvolver tais teorias. Essa resposta aponta o total desconhecimento por parte de alguns docentes universitários de teorias que não sejam as criadas em berço Europeu. Estudei oito anos nesta universidade pública e posso contar nos dedos de uma mão os professores que tive que abordaram questões raciais em suas disciplinas. Enfatizo que não tive nenhuma disciplina afrocentrada, onde se pudesse estudar e discutir teorias negras apenas.

Paralelamente as minhas recordações e perspectivas, as três educadoras entrevistadas Dandara, Nzinga e Frida, ao serem questionadas sobre ter alguma formação para cumprir a lei inicial, colocam que durante a graduação não tiveram nenhuma disciplina específica que abordasse o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tampouco as trabalharam com as Diretrizes Nacionais.

“Eu tive aqui na Faced, porque eu tive duas professoras, a professora Gládis e a professora Leni, que ensinaram alguma coisa. Mas não porque era da disciplina delas, mas porque elas também são militantes dessa causa, por isso, que eu aprendi alguma coisa. Mas não que seja do currículo da faculdade. E o que eu aprendi, foi porque eu fui atrás mesmo.” (NZINGA)  
 “Nada- um prolongamento na pronuncia da palavra-, na faculdade eu nunca vi essa lei, nunca.” (FRIDA)  
 “Não, não. Eu vejo que isso é bem pouco discutido na verdade” (DANDARA)

Nessa mesma direção, as docentes alegaram não ter recebido nenhum tipo de formação continuada com relação à temática.

“Não, nunca tive.” (NZINGA)  
 “Fora também não.” (FRIDA)  
 “E as formações que eu tive na prefeitura foram muito mais voltadas para a questão da alfabetização e ensino da matemática, mas nada muito voltado para isso não. Eles buscam que a gente trabalhe isso, mas não tem um trabalho prévio para a gente fazer.” (DANDARA)

Entretanto, o Relatório do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande Do Sul sobre o cumprimento do artigo 26-A, aponta que “62% (298) dos municípios declararam ter oferecido, nos últimos cinco anos formação específica para professores referentes às matérias

abordadas no artigo [...]” (TCE RS, 2015, p.32). Observa-se que há uma divergência entre o que é apontado pelas professoras e o que os gestores declaram.

Deve-se ressaltar também que quando vamos analisar as formações apontadas pelos gestores, elas não apresentam uma regularidade e tem pouca carga horária. Isso demonstra que os municípios carecem de uma política de formação com maior relevância voltada para essa temática, como também pontua uma das entrevistadas.

“Eu acho que o Estado ainda não - pausa- fiscalizada e não põem assim, também não dá uma formação continuada para que essas professoras conheçam [...] não há um trabalho efetivo do Estado para que essa lei seja cumprida, para que esse documento chegue de fato nas professoras. Tem professoras que nem conhecem a lei, não conhecem as diretrizes, não conhecem nada.” (NZINGA)

Quando questionadas se sentem capacitadas para aplicar a lei, as educadoras afirmam que não se sentem preparadas, colocam que sentem falta de uma formação para isso.

“Não, nem um pouco, nada capacitada!” (FRIDA)  
 “Não ainda, acho ainda que falta formação. Acho que sempre vai faltar, por mais que a gente aprenda, acho que sempre falta. Por mais que eu aprenda, mais ainda falta, acho que ainda falta uma grande formação para mim. Talvez participar de uma formação mais extensa, ainda não me sinto pronta para trabalhar, eu trabalho, mas ainda não me sinto plenamente pronta.” (NZINGA)  
 “Não sei, acho que como mulher negra, eu tenho alguma, tenho coisas para falar e posso falar da minha experiência e colocar isso dentro de sala de aula. Mas não que eu tenha uma preparação ou que tenha tido uma formação para isso, que tenha sentado e conversado sobre isso, parado para pensar como a gente faz sobre outras temáticas, sobre outros assuntos. Eu nunca parei para pensar exclusivamente sobre isso, em relação a minha formação, em relação a minha prática pedagógica dentro sala de aula, isso não [...]” (DANDARA)

Se por um lado as professoras afirmam não ter uma formação inicial e nem continuada, observa-se que existe também uma dependência em que se receba este conhecimento, que elas não precisam buscá-lo. Tal atitude revela uma falta de autonomia e pró atividade do sujeito professor, que no desconhecer afirma que não pode aplicar. Acredito que o Estado e as universidades devem sim promover a formação de professores para aplicar a lei, doravante, se estes ainda não estão conseguindo cumprir o seu papel, também podemos ir a busca do conhecimento sobre a temática por conta própria. Existe uma variedade de atividades, como seminários, palestras, cursos, simpósios, oficinas e muitos outros eventos que acontecem em diferentes espaços da sociedade nos quais cada um pode se formar.

### 3.2 “Essa lei de fato não acontece ainda, poucos espaços que ela acontece”: ERER uma educação ilegal

O presente estudo materializa mais uma questão, na verdade uma contradição entre se reconhecer a importância da lei, mas não a cumprir. As entrevistadas julgam que as questões que a lei aborda são importantes para a escola, porém acreditam que ela ainda é escondida e desconhecida dos profissionais, bem como das instituições de ensino. Afirmam que ainda não está sendo aplicada da forma como deveria ser.

“Eu acho que bem importante. Eu como professora, como negra, acho importante trabalhar essas questões, e colocá-las em pauta dentro da sala de aula. Mas ah, ao mesmo tempo que a gente sabe dessas questões, as vezes a gente esbarra com tanta coisa dentro da sala de aula, que nem sempre os assuntos são tão pautados como deveriam, enfim. Mas eu sei que ela representa muito e é uma coisa muito importante, assim. Pela história que a gente tem no país, por toda a questão de preconceito racial que ainda existe no nosso país, né. O quanto o negro ainda sofre, enfim. E como ainda é representado de forma muito forte dentro da escola as questões de uma outra maneira né. Uma maneira muito mais voltada para aquilo que a gente não acha bacana, é representa sempre as questões ah... (fala prolongada) que menosprezam e não valorizam né a cultura, enfim [...]” (DANDARA)

Nesse sentido valho-me das palavras de Müller quando ela coloca que “embora valorizassem a lei, as professoras trouxeram de maneira bastante presente em suas falas a responsabilização individual de cada profissional pela implementação da mesma. ” (MÜLLER, 2009, p.155). Na fala de Dandara fica evidente a preocupação de como estas questões estão sendo abordadas ou não nas nossas salas de aulas. Sabe-se que muitas vezes o negro só aparece quando se fala de escravidão ou nas datas de 13 de maio e 20 de novembro<sup>15</sup>, bem diferente do que prevê o artigo 26-A.

O relatório do TCE RS aponta que o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira tem sido contemplado nos projetos pedagógicos 80% e 83%, respectivamente. E nos planos de estudos 87% e 90%, respectivamente. Através das respostas dadas pelos gestores chegou-se a esses percentuais bem altos, entretanto é preciso pensar de que forma eles afirmam estarem contemplando a lei nos aspectos citados.

[...] Questionados sobre a forma de tratamento da matéria nos projetos políticos pedagógicos e nos planos de ensino, grande parte dos municípios mencionaram que o tema foi abordado de forma pontual ao longo do ano letivo [...] tendo sido elencados como prática de inserção do assunto nas disciplinas o “dia da consciência negra”, o “mês do índio”, entre outros. [...] (TCE RS, 2015, p.39)

<sup>15</sup>Abolição da Escravatura e Dia da Consciência Negra, respectivamente.

Nessa mesma direção, apenas 21% das escolas gaúchas elaboraram leis, decretos municipais e planos municipais com a obrigatoriedade de inserir o disposto no 26-A nas disciplinas escolares de uma forma positivada, “evidenciando a necessidade de se prever garantias legais para que o tema seja efetivamente tratado nas escolas do Rio Grande do Sul. Deveras, a complexidade do tema recomenda a normatização local” (TCE RS, 2015, p.39). Assim como as diretrizes também preveem e, infelizmente, o relatório constata que poucos estão de fato cumprindo. Observa-se falas recorrentes dos professores com relação ao cumprimento da lei, contraponto a fala dos gestores:

“Eu acho que, ela não é tão pautada, eu vejo que não é tão trabalhado. Vejo que acontece assim, de chegar novembro, os professores se obrigam a fazer alguma coisa, nem sempre é o que deveria ser, é aquela semana e acabou. E daí nas outras datas comemorativas né, trabalha de novo aquela questão de colocar a fotinho do negro com as correntes essas coisas, ao invés de trabalhar todas essas questões enfim e valorizar essa cultura de uma outra forma. Mas é difícil assim, eu vejo nas escolas, a questão sendo trabalhada muito mais ali novembro e acabou. Do que a gente trabalhar, retornar nisso, problematizar sempre que acontecer, ou buscar um trabalho que não seja vinculado a essa obrigatoriedade. ” (Dandara)

“[...] ela não é cumprida. Não, não acontece, ela vai da boa vontade da professora de querer inserir o negro na sociedade, no âmbito escolar. Se o professor quer o negro apareça na escola, ele aparece, se ele não quer, se a professora não quer não aparece. Essa lei de fato não acontece ainda, poucos espaços que ela acontece. Mesmo tendo escolas que digamos que a maioria é negros, ainda sim, essa lei não acontece” (Nzinga)

“Eu acho válido, né. Ter essa lei, implementando isso nas escolas, porque é um assunto que quase não é falado, assim né, muito pouco. Eu acho que até quando eu estudei assim, tipo, eu nunca tive essas aulas, assim né, mais direcionadas para essa cultura. Acho que é uma coisa muito escondida das escolas, acho que eles deixam quieto, vamos dizer assim né. Os professores não falam muito disso, eu acho importante né. Porque eu sou de religião de matriz africana, acho importante ter essa cultura também. Até por causa das lutas que teve isso para se constituir lei né. ” (Frida)

Como bem pontua Dandara, o trabalho envolvendo o artigo 26-A deve ir além de novembro, ele precisa ser feito o ano todo, pensado o ano todo. Diferente do que muitas instituições vêm realizando, as ações pedagógicas precisam acontecer independente se há ou não crianças negras, pois todos os sujeitos já nascem em meio a relações raciais e todos precisam conhecer e estudar outra matriz racial. Como disseram minhas entrevistadas Nzinga e Frida, trabalhar o que o 26-A prevê é importante, pois o que essa lei tenta fazer é promover a EREER.

As educadoras também afirmam que não recebem nem receberam suporte das escolas para implementar a lei, como podemos observar nas falas a seguir:

“Não, nenhuma escola que trabalhei. Nunca recebi, nenhum um suporte, nada. ” (NZINGA)

“Não, suporte não. Assim, não existe um trabalho ou alguma coisa voltada para isso. Só a exigência de que se trabalhe. ” (DANDARA)

“Não, acredito que a escola também desconheça essa lei!” (FRIDA)

Essas circunstâncias nos mostram que existem diversas escolas que estão em situação ilegal, por não estarem cumprindo o artigo 26-A e mais que isso, apontam o quanto ainda precisa ser feito para que de fato se ensine a história e a cultura negra nos espaços escolares, para através da EREER do estudo da matriz racial negra contribuir para criar dentro da escola relações raciais mais respeitadas e saudáveis.

### **3.3 “Será os professores são se permitem mais sonhar?”: O empobrecimento da utopia**

A carreira docente além da função social de formar/educar comporta uma dimensão política, na qual se pode trabalhar para criar um modelo de sociedade mais avançado e sem tantos preconceitos e limitações. O professor que trabalha com EREER, podemos dizer que fez uma escolha política de criar um modelo de sociedade sem racismo.

Na pesquisa convidei as professoras para pensar na forma como poderiam começar a desenvolver a EREER com suas turmas, elas foram convidadas a sonhar, pois na questão dizia: caso não tivessem nenhum impedimento material ou financeiro. As respostas foram bem variadas, mas todas salientaram que é importante colocar o negro enquanto protagonista, mostrar sua contribuição para a sociedade brasileira.

No entanto, um fato chama atenção para as colocações das educadoras, nas falas é possível constatar que há um empobrecimento da dimensão de potência da educação, da possibilidade de criar uma ação pedagógica criativa, fora dos parâmetros. As práticas sugeridas por elas incluem aquisição de materiais como livros e bonecas, ou conversas sobre representatividade e diferenças, como podemos constatar:

[...] Primeiramente sim na literatura e brinquedos, bonecos em que eles vissem que também há bonecas negras. Mas principalmente na literatura, para que eles ver, que o negro tá presente sim na sociedade, que ele pode sim, ser protagonista, que ele não tem que, sempre ser secundário nas coisas. “ (NZINGA)  
 “Eu acredito que a gente tem que trabalhar primeiro com as questões de representatividade das próprias crianças assim [...] O trabalho tem que começar a relação a isso, a representatividade, o que isso significa, o porquê das coisas, para depois, né tentar com que eles percebam essas coisas que acontecem assim e que não devem acontecer. Que a gente tem que respeitar o outro. E depois a questão cultural né, que é muito rica, e que a gente pouco vê assim dentro dos trabalhos [...] (DANDARA)  
 “Aí forte, não sei. Trabalhar [...] Aí eu acho que primeiro eu deixaria os alunos negros, assim se expressarem, deixaria eles falarem o que eles sentem assim, porque acho que

muitas vezes eles são reprimidos assim, sabe [...] E eu acho que a gente tem que ouvir, ouvir o que eles têm, ouvi quem já sofreu preconceito [...] eu acho isso importante, acho que deixar a pessoa botar para fora o que ela sente, as experiências que ela viveu. Enfim eu acho que tem que valorizar, e eu acho eu que faria assim, eu deixaria...eu não sei que como eu agiria, até porque eu não entendo muito da lei, então tipo meio difícil né. Mas eu acho que eu daria voz para essas pessoas assim mais, se expressarem. ” (FRIDA)

Tendo em vista o conjunto de respostas obtidas, posso afirmar que a presença de materiais responde à questão da representatividade apontada pelas entrevistadas, mas não podemos condicionar a ação pedagógica para a EREER apenas a isso. De fato, existe uma pobreza/falta de perspectiva na fala destas professoras, visto que elas não conseguiram vislumbrar a liberdade que tinham para imaginar uma ação pedagógica libertadora, fora dos padrões que estamos acostumados. Elas poderiam imaginar as coisas mais fantásticas para trabalhar com os alunos, como por exemplo, viajar para a África, a fim de pesquisar o Egito, mas não o fizeram, por quê?

As respostas para essa pergunta podem ser variadas, porém acredito que a questão da formação que as educadoras tiveram ao longo da sua trajetória para se constituir enquanto docentes é um campo interessante de se pensar. Visto que cada curso tem um programa de formação diferente e que cada um trilhará um percurso onde irá constituir a sua identidade docente, teremos diferentes profissionais, com diversas perspectivas, uns mais autônomos e criativos outros nem tanto. Sabemos que a maior parte dos cursos de formação de professores ainda trabalhar na lógica eurocêntrica.

Doravante, existe uma diferença quando os educadores são também militantes, visto que a formação política sobre determinadas temáticas como é o caso da EREER, fazem com que estes construam argumentos e tenham uma atitude pró ativa em relação ao cumprimento do 26-A.



## **FINALIZANDO O PERCURSO: entrelaçando os saberes**

---

No decorrer desta pesquisa foi possível perceber que ao longo da história do país os conceitos de raça, racismo e antirracismo no Brasil foram se transformando, como bem pontuou Guimarães (1999). Atualmente temos um conceito de raça com um valor social, e não mais biológico. Todavia os estilhaços do século passado ainda perpetuam, transformando o racismo em uma arma muito poderosa e multifacetada.

As constituições e leis também foram alteradas, como nos mostra Silva Junior, se antes o negro era excluído e proibido de frequentar a escola, hoje ele tem um maior acesso, visto que temos um ensino básico obrigatório e destinado a todos. A escola pública passou a ser um lugar onde as classes populares, sobretudo a população negra, têm para se apropriar do conhecimento acumulado pela humanidade.

Entretanto, nas falas das entrevistadas contatei o quanto o racismo está presente na educação brasileira. O espaço escolar ao mesmo tempo em que inclui os alunos negros exclui os saberes da história e da cultura afro-brasileira e africana. O Estado reconheceu este fato e vem desenvolvendo políticas públicas de Ações Afirmativas, no intuito de propor uma reparação às desigualdades raciais que historicamente foram construídas, bem como alcançar a equidade racial.

Nesse sentido foram criadas duas importantes legislações, a lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a EREB, que conforme as professoras participantes da pesquisa colocaram, existe muita dificuldade em implementá-las de fato nas escolas. Visto que falta formação inicial e continuada, existem poucos recursos didáticos e muitos docentes ainda desconhecem o artigo 26-A e as Diretrizes.

Creio que os professores ainda não se sentem incomodados com a situação racial dentro das instituições de ensino, então obviamente, eles ignoram a legislação. E quando realizam alguma ação fazem por obrigação e vários abordam o assunto superficialmente. Este fato fica evidente quando nas entrevistas, apenas uma das três educadoras declarou que conhece e leu as legislações, as outras duas disseram nunca terem lido.

Mesmo todas estarem atuando em escolas há pelo menos quatro anos, nenhuma das professoras declara estar desenvolvendo ações pedagógicas periódicas e contínuas para a implementação do artigo 26-A. Porém ao visualizarmos as falas das entrevistadas, podemos perceber que todas têm consciência da importância de trabalharmos as questões raciais na escola. Fica o questionamento: se sabem da importância e tem consciência, porque não conseguem implementar as legislações?

A educação antirracista vem se configurando como um dilema contemporâneo nas instituições de ensino brasileiras, existe uma ambiência de conflito racial no cotidiano da escola, são xingamentos e agressões, que podem ser verbais, físicas ou simbólicas. É urgente e necessário que se trabalhe as questões raciais com as crianças, desde a Educação Infantil, não podemos achar que isso não é para os pequenos, pois o sujeito já nasce em meio a relações raciais.

Precisamos desconstruir essa escola que privilegia e protagoniza os brancos, desprestigiando o negro e outras etnias, tornando a escola um ambiente totalmente eurocentrado. Se faz necessário incidir mais na disputa pelo que acreditamos ser a aplicação do artigo 26-A, cada um assumindo seu papel como ator social, as entrevistadas e o relatório do TCE RS apontaram que essa direção.

## REFERÊNCIAS

---

ARAÚJO, Felipe. A **Era Jim Crow**. Infoescola. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/estados-unidos/era-jim-crow/>>. Acesso em: 25 de nov. de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uniafro> Acesso em: 26 de nov.2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF, 2006. 261p

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.  
\_\_\_\_\_. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GELEDÉS. **Nzinga, a rainha negra que combateu os traficantes portugueses**. Disponível em: <[http://www.geledes.org.br/nzinga-a-rainha-negra-que-combateu-ostraficantesportugueses/?gclid=CJW\\_5r7UxdACFRKBkQodolsAMw#gs.VFrGHG0](http://www.geledes.org.br/nzinga-a-rainha-negra-que-combateu-ostraficantesportugueses/?gclid=CJW_5r7UxdACFRKBkQodolsAMw#gs.VFrGHG0)>. Acesso em: 25 de nov. de 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1999.

KAERCHER, Gládis Elise P. S. **Nos domínios de Pandora: a abertura da caixa**. In: O mundo na caixa: gênero e raça Programa Nacional Biblioteca da Escola-1999. Porto Alegre: UFRGS. 2006. Cap. 2. p.107-111

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MULLER, Tanise. **Tecendo tramas, trançando gentes: narrativas construindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/Rs no ensino da história e cultura africana e afro brasileira**. Porto Alegre: UFRGS. 2009. p. 235

OLIVEIRA, Emanuelle. **Estudo de Caso**. Infoescola. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociedade/estudo-de-caso/>Acesso em: 25 de nov. de 2016.

REVISTA ÉPOCA. Cultura. **Quem foi Frida Kahlo**. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT512470-1661,00.html>>. Acesso em: 25 de nov. de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. TCE/RS GT 26-A. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (Org.). **Cumprimento do ART.26-A da LDB nas escolas municipais do RS: obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Porto Alegre: Assessoria Técnica da Diretoria de Controle e Fiscalização –TCE-RS, 2015. 42 p.

SILVA JUNIOR, Hélio de. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009. Cap. 2. p. 31-42. (Série Educação a Distância).

## APÊNDICES

---

### I Questionário Semi-Estruturado Aplicado nas Entrevistas

1. Você conhece, já leu a lei 10.639/2003?
2. Você conhece, já leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana?
3. O que estes dois documentos preveem/determinam?
4. Como você interpreta esses dois documentos?
5. Como você se sente com relação ao cumprimento da lei?
6. Você teve alguma formação para cumprir a lei (inicial ou continuada)?
7. Você se sente capacitada (o) para aplicar a lei?
8. Você recebe ou recebeu suporte da escola para implementação da lei?
9. Quais ações você já desenvolveu na intenção de implementar a lei? Comente as que tiveram mais significado para você?
10. Se você não tivesse nenhum impedimento material e financeiro. Por onde começaria?

## II Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIAZADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão/orientação da professora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher cujo objetivo é investigar os processos de aplicação da Lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, e que tem a duração aproximada de 20 minutos. Fui informado/a que tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração nesse estudo no momento em que desejar, sem necessidade de explicar porque e que, nesse caso a desistência não causará nenhum prejuízo a mim e a meu município.

Fui informado/a de que os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados em Trabalho de Conclusão de Curso que poderá ser acessado no sitio da biblioteca da Universidade, não associado as informações fornecidas ao meu nome e ao nome do município.

Fui esclarecido/a de que a entrevista será gravada para facilitar o registro das informações e que apenas os pesquisadores desta pesquisa terão acesso à gravação.

Fui informado/a de que a gravação da minha entrevista e a anotação sobre ela ficará, como todo material produzido na pesquisa, sobre responsabilidade da orientadora da pesquisa.

Sei que a minha participação é livre, voluntária e espontânea. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente sei que estarei contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Declaro que tive todas as informações necessárias, bem como todos os esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Fui informado/a que em qualquer momento posso ter esclarecidas as dúvidas que surgirem. Concordo em participar da pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através o telefone (51) 994003545.

Atenciosamente

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador/a

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (UFRGS). Telefone da orientadora: (051) 994682413.

## ANEXOS

---

Anexo I: Lei 10.639/2003

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra!'"

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência

e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

## Anexo II- Resolução Nº 1

## CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF

## RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 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, européias, 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 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 caracterizem 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

