

Maria Lucia de Almeida Belem Tomasoni

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao curso de mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2008

Especial agradecimento a meus pais, que nas diversas fases de minha vida sempre estiveram presentes. A meu pai, Theofilo Fonseca Belem, de onde estiver está orgulhoso e feliz pela minha conquista. A minha querida mãe, Maria do Pilar de Almeida Belem, parceira de mais esse capítulo de minha vida. A eles todo meu amor e agradecimento.

Ao meu querido esposo Luiz Afonso Tomasoni, parceiro de 25 anos, com cuja compreensão e amor foi possível vencer a distância e a ausência. Vencemos mais essa etapa de nossa história construída desde a adolescência. Obrigada por fazer parte de minha vida.

A meus filhos, Maira Bianca Belem Tomasoni e Rafael Belem Tomasoni, que, privados de minha presença, acompanharam, muitas vezes solitários e distantes, a construção deste texto, todo o meu amor.

A minha querida amiga Rozane Suzart Gesteira, companheira dos dias frios e solitários de Passo Fundo. Sem sua presença essa jornada teria sido muito mais difícil. Muito obrigada.

Ao Pensionato Notre Dame em nome da Irmã Maria de Fátima agradeço a acolhida. Deus a abençoe.

A minha amiga Dirce Regina Ferraço, solidária e amiga me abrigando pelo período de pesquisa em sua casa em Sinop.

As minhas colegas de trabalho Samantha Maria Caetano Pereira , Profa. Marcia Regina Boni e Profa. Ms. Albina Pereira de Pinho Silva, que muito gentilmente colaboraram para a realização desta pesquisa.

Ao Centro Formação e Atualização dos Professores (Cefapro) Pólo de Sinop, que me proporcionou o espaço para realização dos encontros de formação.

À Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, do qual muito me orgulha de fazer parte como profissional da educação, agradeço pelo reconhecimento ao conceder licença para qualificação.

Meus agradecimentos a todos os professores da rede pública estadual do município Sinop – MT, que colaboraram carinhosa e prontamente com esta pesquisa, proporcionando-me os dados necessários para a realização da observação participante.

Aos colegas de jornada e a todos que, de uma forma ou outra, colaboraram com a construção deste texto, obrigada.

A Profa. Dra. Marta Maria Darsie Pontin, que foi sempre um exemplo de dedicação e preocupação com a educação, fonte de inspiração e encorajamento para enfrentar o desafio deste título. Obrigada pela amizade e tão sincera preocupação.

Ao Prof. Dr. Telmo Marcon, a quem devo orientações criteriosas, todo o meu respeito, carinho e admiração.

À Universidade de Passo Fundo, em especial ao curso de pós-graduação em Educação, agradeço pelo título de mestre. E a todos os professores do curso, que contribuíram significativamente com suas reflexões na forma final desta dissertação, meu sincero agradecimento.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (UPF) e centra-se na lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A pesquisa tem como objetivos: analisar a lei no contexto sócio-histórico e cultural brasileiro, as possibilidades de implementação e seus limites; aprofundar o trabalho de formação dos professores que atuam com essa disciplina; analisar os conflitos de natureza étnica e racial que se fazem presente na discussão sobre a lei e sua implementação. A pesquisa é de natureza bibliográfico-documental e envolve, também, a observação participante através de um estudo de caso com professores da rede estadual do Estado de Mato Grosso no município de Sinop. Através do acompanhamento na formação continuada de professores, foram feitos registros de como eles reagiram durante a formação. As questões que emergiram compõem, principalmente, o capítulo terceiro. No capítulo primeiro e no segundo, discutem-se questões de natureza étnica, racial e cultural na formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como aspectos das políticas de educação que envolvem questões étnicas e raciais e a contribuição do Movimento Social Negro nesses processos. A pesquisa contribui para a compreensão da complexidade da educação e dos processos pedagógicos, bem como dos currículos, quando se trata de relações étnico-raciais. As resistências de muitos professores e de escolas em aprofundar essas discussões são um indicativo do quanto ainda é preciso avançar. As desigualdades sociais e étnico-raciais fazem parte da formação e do desenvolvimento da sociedade brasileira e a superação de preconceitos e racismos exige empenho e participação de todos. A escola tem um papel importante nesse processo que é discutir e aprofundar essas questões. Nesse sentido a escola é desafiada a aprofundar a diversidade cultural e incorporar essa diversidade no currículo visando à construção de relações justas, cidadãs e democráticas.

Palavras-chave: Políticas educacionais, formação continuada, educação étnico-racial, lei 10.639/03, preconceito racial.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Educational Policy of the Postgraduation Program in Education, based on law 10 639/03, which made obligatory the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in all basic teaching school. The aim of this investigation is to analyze the Law under the Brazilian cultural and socio-historical context, the possibilities of implementation and its limits; to make a profound study of the work of forming teachers who deal with this discipline; and to analyze the conflicts of ethnical and racial nature, which are present in the discussion and implementation of the Law. This investigation is of bibliographic-documental nature and also involves a participative observation through a case study with public teachers of the State of Mato Grosso, in a city called Sinop. By accompanying the continuous formation of the teachers, records were made on how they reacted during it. Questions, which arose from it, compose, mainly, the third chapter. In the first and second chapters questions of ethnical, racial and cultural nature are discussed in the formation and development of the Brazilian society, as well as, educational policies, which involve ethnical and racial questions besides the contribution of the Movimento Social Negro in these processes. The investigation helps in understanding the complexity of education and pedagogic processes, as well as, the curricula regarding ethnical and racial relations. Resistance of several teachers and schools in profoundly studying this discussions is an indicative of how is needed to advance. Social and ethnical-racial inequalities are part of the Brazilian society formation and development, and the overwhelming of prejudice and racism demands everyone's efforts and participation. School plays an important role in the process of discussing and studying these questions. For this, continuous formation of teachers is a condition so that Law 10 639/03 be materialized and produce the effects desired by legislators. In this sense, school is challenged to improve cultural diversity and incorporate this diversity in the curriculum aiming the construction of fair and democratic relations

Key-words: Educational policies; continuous formation; ethnical-racial education, law 10 639/03, racial prejudice

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Brasil: Participação dos 10% mais ricos na riqueza total nacional e nas cidades e em períodos selecionados (em %)	32
Figura 2 - Rendimento médio da ocupação principal, por sexo e cor / raça Brasil, 1996-2004 (Em R\$)	36
Figura 3 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por cor/raça – Brasil, 1993-2004	38
Figura 4 – Distribuição dos negros por ocupação – Brasil, 2004.	39
Figura5 – Posição na ocupação por sexo e cor/raça – Brasil, 2004	40
Figura6 – Rendimento médio mensal do trabalho, segundo sexo e cor/raça	41
Figura7 - Bolsistas do ProUni por raça (2005-2007) Em %	68
Figura 8 – Folder de comemoração do aniversário de Sinop – 2007.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População brasileira por raça e sexo – 2004	34
Tabela 2 – Distribuição da população por grandes regiões, segundo cor/raça- 2004..	35
Tabela 3 – População do Estado de Mato Grosso e Sinop.....	36
Tabela 4 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Brasil e Grandes Regiões 1995 – 2006.....	37
Tabela 5 – Universidades públicas que implementaram programas de cotas para o ingresso de estudantes negros no ensino superior, por tipo de programa, ano e número de vagas.....	63
Tabela 6 – Evolução do número de bolsas oferecidas pelo ProUni por região,.....	67

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	6
LISTA DE TABELAS.....	7
SUMÁRIO	8
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
1 FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	20
1.1 Transição do regime escravocrata para o sistema de trabalhador livre.....	20
1.2 Mito da democracia racial.....	24
1.3 Política do “embranquecimento”	28
1.4 Raça, cor, analfabetismo e renda na população brasileira: dados estatísticos	30
2 ORGANIZAÇÃO, MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA, POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	43
2.1 Organização e resistência dos movimentos sociais	43
2.2 Políticas de ação afirmativa e movimento negro	49
2.3 Educação e políticas afirmativas	53
3 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	69
3.1 Políticas de formação de professores	71
3.2 Tendências teóricas e a educação étnico-cultural.....	76
3.3 A organização da escola e a Lei 10 639/03	80
CONCLUSÃO.....	100
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	109
APÊNDICES	116

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Viver em sociedade implica a necessidade de uma postura em relação às diferenças, essa tende a ser uma condição comum até para quem busca compreender a ética ou a justiça. Mas, e quando as diferenças não são perceptíveis? Ou melhor, o que ocorre quando, em vez de reconhecê-las (e valorizá-las), passamos ao largo e assumimos o posicionamento de quem prefere fingir que elas não existem?

(BRANDÃO, 2006, p.11)

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar o impacto da lei 10 639/03 – Educação Anti-racista na formação de professores na rede pública estadual de educação do Estado de Mato Grosso – município de Sinop.

A lei foi aprovada no dia 9 de janeiro de 2003 e obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio, da temática da "História e Cultura Afro-Brasileira", alterando a lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. As mudanças nos artigos da Lei determinam:

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 pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra.

Com base nessa lei, o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer 003/2004 e a resolução 1/2004, estabelecendo as diretrizes nacionais e detalhando os procedimentos para a sua implementação. Com base nessa legislação, fica assegurado que as relações étnico-raciais sejam estudadas em todos os sistemas de ensino, incluindo a rede particular, segundo uma abordagem que valorize a diversidade sociocultural existente em nosso país.

No Estado de Mato Grosso a lei federal 10 639/03 foi regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da resolução nº 204, de 10 de outubro de 2006

(conforme Anexo 4), a qual orienta o sistema estadual de ensino a promover e incentivar políticas educacionais que valorizem a diversidade dos grupos étnicos que compõem a população brasileira e, em especial, a mato-grossense, no sentido de corrigir as desigualdades e discriminações raciais, sobretudo as praticadas nas escolas; como também garantir que os afro-descendentes tenham acesso à memória e ao conhecimento da história. Para tanto, as instituições de ensino deverão estruturar os currículos de todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, para a inclusão dos conteúdos obrigatórios instruídos pela lei n. 10 639/03, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o parecer n° 234/06-CEE/MT.

O interesse pelo tema das relações raciais surgiu quando ocupava a função de diretora do Centro de Formação e Atualização de Professores Cefapro – Pólo de Sinop – MT¹, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação.

Diante da necessidade do cumprimento da referida lei, o Cefapro realizou uma parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), por meio da qual, foram desenvolvidas várias atividades, incluindo estudos, conferências e depoimentos de diferentes segmentos da sociedade, vinculados ou não a movimentos negros. Também nesta parceria, foi realizado o primeiro curso denominado “Educação anti-racista: estudos sobre a lei 10 639/03” que ocorreu de 23 de setembro de 2005 a 3 de dezembro de 2005, no município de Sinop, totalizando 96 horas.

Para contextualizar essa experiência é importante descrever o contexto no qual foi realizado o projeto e por quais razões a lei “10 639/03, que trata sobre – Educação Anti-racista” emergiu como temática central, bem como as razões de envolvimento da comunidade escolar e os movimentos organizados da sociedade.

¹ O Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica– Pólo de Sinop, abrange 16 municípios do norte do Estado de Mato Grosso. É o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - Seduc-MT -, bem como pelo desenvolvimento de parcerias com o Ministério de Educação, com as secretarias municipais de Educação e instituições de ensino superior. O Cefapro é, também, o órgão responsável pela efetivação da política educacional do Estado do Mato Grosso no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da educação que atuam na rede pública. Os conteúdos de formação são decididos em conjunto com as escolas, de acordo com as particularidades de cada uma, e as metodologias usadas procuram refletir a prática do docente em sala de aula. Cursos rápidos e fragmentados são substituídos pela formação e atualização permanente. Os Cefapros funcionam como vias de mão dupla; atendem tanto a demanda das escolas como da Secretaria de Educação; são pólos irradiadores dos programas e diretrizes educacionais. Os centros têm a função de executar a política estadual de formação continuada do ensino fundamental (modalidade da Escola Ciclada) e médio incluindo a educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, tem a função de elaborar o plano de ação da formação continuada a partir dos projetos das escolas e dos seus projetos político pedagógicos (PPP) em consonância com o plano de Desenvolvimento do Cefapro.

Essa necessidade surgiu, visto que com a exigência da lei quanto à implantação da disciplina de História Africana e dos Africanos no Brasil no currículo, surgem dificuldades para encontrar e organizar materiais sobre o tema. Assim, apontou-se o desafio de dar suporte aos professores para que estes pudessem, gradativamente, familiarizar-se com as discussões sobre as questões raciais. No decorrer dos encontros houve uma preocupação de como os professores se apropriariam dos estudos e das questões em debate, visto que a temática requer uma percepção dos problemas sociais segundo uma visão crítica da sociedade, o que poderia levar a uma rejeição ao estudo, considerando que há uma forte tendência a negar a existência de racismo e discriminação no âmbito escolar e na sociedade.

Outro ponto relevante é que a cidade de Sinop localiza-se ao norte do estado de Mato Grosso, onde predominam descendentes de imigrantes europeus e migrantes das regiões Sul e Sudeste, que têm uma cultura fortemente marcada pelo espírito colonizador e, conseqüentemente, procuram impor seus costumes e tradições. É muito forte o espírito desbravador, que ofusca muitas vezes outras expressões culturais presentes na cidade. Essas questões se manifestam na escola e nas comunidades e se fazem presentes também no curso de formação.

É nesse contexto que se insere o curso de formação de professores, do qual participaram, além de professores, a população interessada, principalmente os movimentos organizados, ligados à cultura afro e integrantes de movimentos negros². No nosso entendimento, os movimentos negros iniciaram e continuam sendo “porta-vozes” de culturas silenciadas, evidenciando que a população negra também está presente na constituição e na formação étnico-cultural no município de Sinop. A presença nos encontros de formação continuada dessa parcela da população contribuiu para o enriquecimento dos conteúdos, visto que são representantes de histórias e vivências de luta e resistência. Isso favoreceu o trabalho com os professores na medida em que puderam, por meio dos depoimentos e experiências, confrontar a prática com a parte teórica, dando novos sentidos aos valores e comportamentos.

É nessa experiência que se observou a resistência e as dificuldades de trabalhar com novos *paradigmas* na formação continuada. Banks (apud CANDAU, 2002, p.85) identifica dez diferentes paradigmas³ da educação multicultural, dos quais alguns ficaram mais

² Participaram vários grupos, entre os quais o Movimento de Igualdade Racial (Afromir) o Movimento Ideologia Ativa (Cufa-Sinop), o Grupo de Capoeira (Acalf), o Hip Hop, o Grupo de Pagode Sacolejo.

³ Banks elenca dez paradigmas da educação multicultural: étnico-aditivo, desenvolvimento de autoconceito, privação cultural, linguagem, racismo, radical, genético, pluralismo cultural, diferença cultural e assimilacionismo. (BANKS, 1994, apud CANDAU, 2002 p.86-89)

evidentes no curso: racismo, pluralismo cultural e diferença cultural. Com o intuito de superar algumas lacunas na formação dos professores, foram oferecidas oficinas anti-racistas e cursos de estudos étnicos, cujos conteúdos se embasavam no desenvolvimento dos princípios inerentes ao processo de ensino com o objetivo de integrar conteúdos étnicos aos conteúdos fundamentais do currículo.

O trabalho de formação continuada constitui uma tentativa de construir novas concepções teóricas, ou seja, reformular conceitos, visando novos rumos na formação de professor voltada para uma perspectiva humana. As questões raciais necessitam aflorar das relações socioculturais, que são, em geral, tratadas superficialmente, visando ao respeito à diversidade cultural e à luta contra a discriminação e a desigualdade social. Nesse sentido, segundo Candau,

Trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos involucrados e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural. (2002, p.99)

Para avançarmos no sentido de uma educação intercultural é necessário tornar evidentes diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola, bem como do sistema de ensino como um todo.

Numa primeira análise, parece simples a implantação da lei, não exigindo grandes alterações. Porém, com os questionamentos dos professores sobre como inserir a temática no dia-dia da escola, percebeu-se as dificuldades encontradas pelos órgãos oficiais de subsidiar as instituições escolares e o corpo docente com material adequado. Verificou-se também a necessidade de uma formação consistente dos professores, o que implica a mudança de comportamentos e valores da cultura dominante que estão impregnados em nossa ação pedagógica. Constatou-se, então, que era necessário ir muito além de simplesmente apresentar materiais didáticos.

A lei obriga as escolas a implantarem o ensino de conteúdos de história sobre a matriz negra africana enquanto constitutiva da nossa sociedade. Contudo, são necessárias condições para que o cumprimento da determinação da lei não seja apenas burocrático. Essa decisão deverá ajudar no reconhecimento da importância da contribuição do africano na constituição da sociedade brasileira dos pontos de vista econômico, social, político e cultural. Sem uma

análise histórica consistente e bem fundamentada, corre-se o risco de reforçar preconceitos raciais.

De um modo geral, as estruturas curriculares propiciam uma educação individualista e sectária, não favorecendo uma visão crítica de totalidade e, conseqüentemente, dificultando a mudança de visão estabelecida, tradicionalista e conservadora. Não basta falar em novas metodologias; são necessárias novas concepções pedagógicas, bem como a ruptura de paradigmas.

As questões étnicas que envolvem conflitos de raça (branca e negra), ou melhor, conflito de seres humanos iguais geneticamente e diferentes na cor da pele, são, em geral, veladas no âmbito escolar. Quando foram abordadas essas questões no curso de formação, a manifestação dos professores foi de que não há discriminação, nem racismo e preconceito no contexto escolar. Os professores são fruto da sociedade, que é conflituosa e permeada de preconceitos; por isso, têm dificuldades para perceber essas situações e trabalhar no sentido de superá-las. Determinadas representações, quando pronunciadas inúmeras vezes, tornam-se verdades. Pode-se fazer referência ao mito da democracia racial, em nome da qual são reforçados muitos preconceitos e discriminações raciais e sociais na sociedade e na sala de aula.

O foco central da pesquisa está voltado à formação de professores do ponto de vista das questões étnico-raciais. O problema a ser investigado diz respeito às dificuldades que os professores têm de mudar suas práticas e concepções em relação à história e à cultura dos afro-descendentes. Para dar conta desse estudo desenvolveu-se uma pesquisa de natureza bibliográfico-documental e uma pesquisa de campo envolvendo observação participante.

Em relação à pesquisa bibliográfico-documental, buscou-se em autores e em documentos oficiais que tratam da temática, elementos para reconstruir as principais idéias e questões relativas ao tema. Por sua vez, a observação participante ocorreu no trabalho de formação dos professores. Os diálogos com os professores foram transcritos de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, constituindo-se em instrumentos para analisar e compreender as posturas dos professores perante as questões étnico-raciais, que foram levantadas e estudadas nos grupos de estudos no Cefapro. Ao questionar os professores tentou-se evidenciar como a apropriação de saberes, diante da obrigatoriedade da implantação da lei 10 639/03, está sendo incorporada na formação.

A pesquisa bibliográfico-documental contempla, no capítulo primeiro, principalmente os estudos de Florestan Fernandes (1920-1995) sobre a formação sociocultural brasileira. Fernandes introduz uma perspectiva crítica fundamental para a compreensão da presença do

negro na história do Brasil. Seus estudos ajudam-nos a desvelar o panorama social e histórico, ampliando a visão sobre a atuação de grupos e da classe dominantes na formação e no desenvolvimento da sociedade. Esse capítulo é uma tentativa de evidenciar os fatos mais marcantes da transição do trabalho escravo para o livre, fazendo uma reflexão histórico-social crítica sobre os fatos e as novas concepções de trabalho e de produção. A nova ordem econômica capitalista que se implanta aprofunda a exclusão do negro, que não é mais escravo, mas não tem as condições básicas, especialmente a terra, para a sua sobrevivência e emancipação. As críticas que Florestan Fernandes faz à organização da sociedade brasileira revelam as complexas relações raciais e culturais construídas a partir de então. Buscou-se compreender a temática numa perspectiva dialética, na qual as contradições e conflitos socioculturais precisam ser compreendidos dentro de uma totalidade social. Procura-se estabelecer os vínculos entre o tempo passado e o tempo presente e suas conseqüências na formação de professores, que teve, historicamente, uma forte influência da ideologia dominante. Discutem-se, ainda, as influências históricas na formulação das políticas de “embranquecimento” e do “mito da democracia racial”. Também neste capítulo são apresentadas as contradições sociais e culturais existentes no Brasil. Para tanto, são organizados gráficos e tabelas com dados sobre brancos e negros no Brasil do ponto de vista das condições socioeconômicas e educacionais. Os dados contidos nos gráficos e nas tabelas evidenciam que a exclusão do negro na sociedade brasileira ainda se faz muito presente.

No capítulo segundo, denominado “Organização, movimentos de resistência, políticas de ação afirmativa e educação escolar”, aprofundou-se aspectos legais que respaldam o direito à cidadania, de modo especial a lei 10 639/2003 e os pareceres e regulamentos elaborados após a sua aprovação. Os dados revelam que, do ponto de vista formal, houve avanços importantes, mas, na realidade, os processos discriminatórios e de exclusão continuam intensos e precisam ser enfrentados. Os dois primeiros capítulos foram elaborados tendo como base a produção bibliográfica e documental e uma breve inserção de diálogos colhidos durante a observação.

O capítulo terceiro foi elaborado tendo como base a pesquisa participante. Nele realiza-se uma avaliação reflexiva e qualitativa da problemática proposta, na condição de participante do processo de formação. A observação participante vem ganhando espaço nas ciências humanas e sociais na medida em que possibilita trabalhar com os sujeitos envolvidos. Segundo Minayo,

o objeto das Ciências sociais é *histórico*. Isto significa que nas sociedades humanas existe em um determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. (2002, p. 13)

A observação participante aproxima o pesquisador do seu objeto de pesquisa visto que se dá num “ambiente natural”; por meio dela são observados e registrados os elementos que fazem parte do cotidiano e dos processos em andamento. Como o pesquisador necessita interpretar as ações, deve ter atitudes como o diálogo, que implica saber ouvir, tratar os indivíduos observados como ativos e pensantes. Nessa perspectiva, a pesquisa deve “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE, 1986, p. 1).

A pesquisa também se constitui num processo reflexivo sobre a formação de professores num diálogo construtivo com a subjetividade inerente aos processos, sujeitos e contextos envolvidos nas práticas educativas. Assim, segundo Santos e Martinez,

A ação formativa não se limita a ambiência sistematizada, mas a ela tributa papel estratégico na apropriação do saber técnico-científico, pois se processa na intersubjetividade do convívio social marcada, primordialmente, pela complexidade e pela singularidade humana constituída historicamente na simultaneidade do plano individual e social. (2007, p.7)

Santos e Martinez apoiaram seus estudos na teoria da subjetividade, elaborada por González Rey,

que coloca o sujeito como produtor de sentido e significados que o vincula de modo particular às diferentes experiências vivenciadas, nos mais diversos contextos sociais, implicando, dessa forma, na relação dialética, processual e recíproca entre a subjetividade individual e social. A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. (apud SANTOS; MARTINEZ, 2005, p.24)

Assim, mais do que categorizar o pensar e o fazer dos professores, a abordagem das representações sociais no percurso da formação dos professores possibilita conhecer e perceber de modo amplo a realidade de que as ações pedagógicas são resultantes.

As observações foram realizadas no município de Sinop no período de 22 de agosto a 30 de outubro de 2007, com 52 professores participantes do curso de formação. Os docentes foram ativamente observados nos grupos de estudos oferecidos pelo Cefapro. O curso de formação incluiu 15 encontros⁴, que foram realizados no Cefapro, essas observações foram fundamentais para a análise e a elaboração desse capítulo.

Paralelamente às observações participantes ocorreram três participações na *Sala de Professor*⁵, com grupos de estudos nas escolas, uma vez como convidada para palestrar e as outras duas vezes, como observadora. Participei, também, como palestrante e observadora no município de Cláudia, distante de Sinop 85 km, que constitui um dos 16 municípios que compõem o Pólo de Sinop. Nesse encontro participaram 140 professores do município.

Nesse processo contínuo de formação e de qualificação pessoal tive uma participação como facilitadora e coordenadora de mesa na oficina cuja temática era “As experiências pedagógicas na inclusão da história e cultura afro-brasileira”, realizada no município de Poconé/MT de 22 a 30 de outubro de 2007. Esses encontros propiciaram aumentar o espectro do que os professores pensam a respeito da educação étnico-cultural, mais especificamente sobre a lei 10 639/3, como também forneceu elementos teóricos e práticos para a realização da análise dos dados obtidos nos encontros de formação do Cefapro.

A pesquisa de campo foi realizada em diferentes etapas e com várias técnicas, que não seguiram uma ordem rígida, mas foram sendo utilizadas de acordo com o desenvolvimento dos encontros:

- questionário para realizar um estudo prévio com o objetivo de perceber o conhecimento dos professores sobre a temática (35 professores dos 54 participantes responderam, conforme Apêndice 1);
- os encontros foram gravados e transcritos e o material serviu de base para a reprodução dos relatos realizados nos encontros;

⁴ Encontro é entendido como sessão de estudo realizada periodicamente no Cefapro, tendo como intuito a formação continuada. A palavra curso foi substituída, visto ser entendido de modo pontual, fugindo da política adotada.

⁵ Sala de Professor: são grupos de estudos realizados no âmbito escolar e também fazem parte da política de formação continuada do Estado de Mato Grosso. São realizados semanalmente no cumprimento da hora atividade do total de 10 horas, sendo três horas por semana destinadas ao estudo coletivo.

- participação nos encontros de formação no Cefapro com o intuito de observar e anotar as questões relevantes.

Participações em cursos de formação como palestrante/participante:

- participação nos encontros de capacitação nas escolas, na condição de formadora e também de observadora;
- participação como facilitadora no encontro oferecido pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso.

As seguintes categorias foram base das observações:

- conhecimento teórico dos professores a respeito das questões étnico-raciais;
- tendências fundamentais na ação pedagógica dos professores;
- organização escolar quanto aos temas propostos pela lei 10639/03;
- postura do professor perante as questões de racismo, discriminação e preconceito no âmbito escolar.

A análise primou pelas interpretações e posicionamentos dos professores. Essa perspectiva se situa dentro de uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2002, p. 22), busca compreender os “significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. O grau de sensibilidade do observador deve estar de acordo com o grupo estudado, visto que nem sempre as questões de preconceito, racismo e discriminação são admitidas pelos professores. A negação é, muitas vezes, o subterfúgio usado. Por isso, a tarefa é trabalhosa, mas necessária para revelar preconceitos incorporados em nossa formação. As questões raciais perpassam a linguagem, na maioria das vezes, de modo subliminar e nem sempre exteriorizadas.

Antes de proceder à descrição e exposição dos dados coletados, houve uma preocupação em contextualizar os sujeitos e suas falas. Como diz Targuieff (1977, p. 9), é necessário “ampliar o espectro de alternativas para além do que estão explícitas, pois a grande dificuldade de detectar o objeto real de estudo é que todos os dados se metamorfoseiam, enquanto os materiais simbólicos se renovam”. O esforço foi no sentido de identificar e reconhecer as formas de reprodução e perpetuação do mito racial e a influência nas práticas pedagógicas que reforçam a discriminação e a exclusão.

Os professores inseridos nos cursos de formação continuada provinham de diferentes áreas de conhecimento, constituindo, assim, grupos bastante heterogêneos e também polêmicos. Em determinados momentos algumas disciplinas eram defendidas como sendo mais importantes do que as outras; em outros, os docentes revelavam menosprezo às áreas que não fazem parte no currículo escolar das ciências humanas e justificavam não terem condições de proporcionar o estudo da história da África e dos africanos, nem da luta dos negros no Brasil, ou da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional.

Nesse contexto, foi preciso cuidado para não melindrar nem aprofundar os conflitos que poderiam levar à recusa do estudo. Por isso, os encontros foram minuciosamente organizados. A professora formadora do Cefapro, por ter formação em história, sempre esteve aberta às sugestões e teve um papel importante na realização das observações e na participação dos estudos.

Os estudos sobre a lei 10 639/2003 fazem parte das ações de formação desenvolvidas no Cefapro desde 2005. Em 2007 o curso foi realizado com uma carga horária de 80 horas, sendo denominado “A formação docente para a pedagogia da diversidade racial”. Este curso teve como objetivo subsidiar a prática do professor e favorecer o cumprimento da lei, bem como uma formação voltada ao reconhecimento da diversidade sociocultural no âmbito escolar. Como este curso estava em andamento, favoreceu a realização da observação-participante e o levantamento de dados para a pesquisa; assim, associou-se os objetivos comuns realizando a integração entre o conteúdo estudado nos grupos de estudo e os dados observados.

1 FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma
prática incômoda para os que fundam o seu poder na
“inocência” dos explorados.
(FREIRE, 1998, p.114)

A complexidade da problemática envolvendo a influência histórico-sociocultural dos africanos no Brasil e a formação da sociedade brasileira revela algumas questões fundamentais para o estudo, entre as quais a transição do regime escravocrata para o sistema de trabalhador livre, o mito da democracia racial e a política do “embranquecimento”. Para fundamentar a análise são apresentados dados estatísticos que permitem visualizar as desigualdades sociais nos diversos segmentos da sociedade. Essas questões fazem emergir pontos de tensões que podem contribuir para o aprofundamento dos impactos desses processos nas instituições de ensino. Portanto, este primeiro capítulo tem um embasamento teórico-crítico com o intuito de estabelecer as bases para uma reflexão crítica sobre as questões étnicas na sociedade e no cotidiano escolar.

1.1 Transição do regime escravocrata para o sistema de trabalhador livre

O final do século XIX marca a extinção formal do regime escravocrata no Brasil e a transição para trabalhador livre, ponto de partida para a análise dos dados históricos que nos permitirão contextualizar, sociológica e dialeticamente, a formação histórico-cultural da sociedade brasileira. Essa transição também marca o fim do regime imperial. Esse processo é resultante de reivindicações populares que, através de mobilizações, fizeram críticas ao governo imperial e à classe senhorial, latifundiários plantadores de café e cana-de-açúcar. A princesa Isabel, mesmo tendo assinado a Lei Áurea na tentativa de agradar a população, não conseguiu apoio suficiente para manter-se no poder.

A população negra no Brasil, trazida da África como escrava, fez parte de um planejamento estratégico de produção para a exportação de açúcar, de café, etc. e foi subjugada ao regime de trabalho escravo. A exposição de fatos históricos é uma tentativa de mostrar os conflitos existentes na organização social na passagem para uma sociedade

capitalista burguesa. As questões atuais que envolvem raça, etnia, cor e posição social têm, segundo Fernandes, “raízes em um passado colonial recente e nas seqüelas que ele produziu e que ainda não foram ultrapassadas” (1989, p.7). Sobre esse período de conflito Schawarcz descreve:

O mesmo contexto que encontra em um projeto liberal a solução para sua configuração política procura nas teorias deterministas e antropológicas subsídio para transformar diferenças sociais em barreiras biológicas fundamentais. Finda a escravidão e instaurada a democracia por meio da República, toma força um discurso racial, tardio se comparado ao modelo liberal presente desde 1822. Ante a liberdade prometida pela abolição e a igualdade oferecida pela nova Constituição – que transformava todos os cidadãos –, parecia imperativo repensar a organização desse novo país. Como dizia um artigo de 21 de dezembro de 1920 do *Correio Paulistano*, “os homens não nascem iguais absolutamente, supõe-se uma igualdade presumida pela lei sem o que não haveria lei...”. Transformada em utopia pelos cientistas nacionais, a igualdade conseguida mediante conquistas políticas era negada em nome da natureza. (2001, p. 241)

A mudança de regime foi norteadada, por interesses a atender a classe mandatária do país. A nova ordem social competitiva que se instalava foi conduzida por grandes produtores de café, os quais eram donos do poder e tinham influência nas esferas econômica, social e política. Isso ajudou a marginalizar ainda mais o negro, pois, da maneira como foi extinta a escravidão, ficou com duas opções: partir para a lavoura de subsistência ou juntar-se às grandes massas que se refugiaram nas cidades. Fernandes⁶ relata:

Ambas as escolhas, de fato, tinham um conteúdo irracional extremo e apareciam como um triste desafio do destino, aos olhos dos que punham em prática. Para que o negro e o mulato pudessem evitar opções dessa natureza, seria preciso que, na transição para o novo regime jurídico-político e social, eles tivessem partido de uma situação de castas que lhe conferissem autonomia econômica, social e política, condição histórica para que fossem em algum sentido e de alguma maneira, agentes do seu destino nas transformações em processo (1978, p.50).

⁶ Florestan Fernandez (1920-1995) introduz perspectivas fundamentais para analisar a presença do negro do ponto de vista crítico na sociologia, nas ciências sociais e em outras esferas do pensamento brasileiro. Ele desvela um panorama social e histórico, ampliando a visão de sociedade, que até aquele momento era imposta pelos grupos e classes dominantes que configura um marco na história.

O autor nos leva a refletir sobre o interesse da classe dominante de ficar livre do ônus da mão-de-obra escrava. Nessa transição havia trabalhadores livres e imigrantes, que tinham outras histórias de vida e novas exigências. Quanto ao negro, competia com a sua própria situação e, em geral, não aceitava as regras de um contrato de trabalho (vincular a venda de sua mão-de-obra). Isso aprofundou, aos olhos dos proprietários, os estigmas de preguiçosos, incapazes, etc. Para o autor, os negros, em geral, queriam ter a liberdade de ir e vir sem cumprir as regras impostas pelos patrões.

Essa auto condenação ao ostracismo, à dependência e à destruição pode ser vista como um *protesto mudo* ou como efeito suicida dos complexos de *desilusão social*. Era, porém, o único e derradeiro recurso de afirmação de que dispunham os negros e os mulatos, privados historicamente dos meios para organizar a vida em liberdade segundo os ideais ou as exigências de sua concepção do mundo (FERNANDES, 1978, p.51).

Diante dessa realidade dos africanos e afro-descendentes estava o imigrante, que por razões diversas se sujeitara à imigração e acabou se tornando trabalhador braçal assalariado, operário, artesão ou pequeno empreendedor no campo e na cidade. O imigrante estabeleceu-se e “adaptou-se” à nova ordem de produção econômica, tanto nas fazendas de plantação de café quanto na cidade com a indústria. O imigrante vinha com sua história de luta, pois na Europa estavam ocorrendo grandes transformações políticas, econômicas e sociais; chegava ao Brasil com o intuito de gerir seu próprio destino, de ser sujeito de sua própria história. Essa situação se contrapunha à dos afro-brasileiros, que estavam em conflito com seus ideais de liberdade. Assinala Fernandes:

Até aos olhos do negro a comparação entre a “vida da cidade” e a “vida no cativeiro” favorece a escravidão. É provável que não contemos com outro exemplo tão dramático de desorganização da personalidade, da sociedade e da cultura no Brasil. Porque ao contrário de outros segmentos étnicos, o “escravo” e o “liberto” envolveram-se na teia dos valores sociais e morais do branco. Eles se projetaram na cena histórica como “gente”, ávidos de liberdade e de igualdade, em rebelião surda e informe por uma existência idêntica à dos brancos que contavam, ou seja, os senhores (1978, p.93).

Essa constatação nos leva a pensar sobre o quanto o negro demorou para se adaptar, visto que, primeiro, teve de “romper com as amarras” de uma herança cultural de escravo e, depois, teve de assimilar novos padrões de comportamento, sem políticas públicas que lhe dessem condições ou lhe oportunizassem uma nova vida em sociedade. Segundo Fernandes (1978, p. 95), devem-se enumerar duas situações que contextualizaram e caracterizaram a passagem do negro escravo para a integração na sociedade como liberto. A primeira “é a sua incapacidade relativa de sentir, pensar e agir socialmente como um homem livre”. Neste contexto, o Brasil passava aceleradamente para uma economia capitalista, que exigia novos significados, novas formas de organização social, política e econômica. Assim, teve de adquirir e adotar “os atributos psicossociais e morais do *chefe de família*, do *trabalhador assalariado*, do *empresário capitalista*, do *cidadão*, etc.”. O caminho foi se abrindo para que o negro, mesmo que lentamente, conseguisse a ascensão social, a primeira característica positiva que contribuiu para a sociedade de castas desaparecesse no Brasil e também para a “integração do negro sem conflitos étnicos violentos com outros grupos étnicos”.

A segunda situação “é que o negro recebeu a *exclusão* como uma afronta humilhante”. Embora só conseguisse compreendê-la e explicá-la parcialmente, ele teve sabedoria de preservar e até de fortalecer sua identificação com a ordem social existente e com alvos decorrentes de sua ambição de classificar-se dentro dela. Enfim, com todas as conseqüências, o negro descobriu, a duras penas, “que tudo lhe fora negado e que o homem só conquista aquilo que ele for capaz de construir, socialmente, como agente de sua própria história”.

Essa nova ordem social nos leva a pensar com Gramsci sobre a constituição de um bloco histórico.⁷ Segundo Gruppi (1980, p.82), um novo bloco histórico se mantém coeso não só pela influência política, mas também pela ideologia. A sociedade escravista produziu valores que representavam os interesses dos senhores de escravos. Assim, predominou uma história oficial conservadora, influenciada por estereótipos e preconceitos, encobrindo a luta dos negros e suas reivindicações voltadas aos direitos sociais e políticos. Gramsci define a ideologia como sendo

⁷ Para Gramsci, a estrutura e a superestrutura formam um “bloco histórico”, isto é, um conjunto complexo e contraditório, onde a superestrutura é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Porém, é preciso observar que a relação entre superestrutura e infra-estrutura não se dá abstratamente, ela acontece de maneira concreta, histórica e essa ligação teria de ser feita organicamente, necessariamente, e ao intelectual caberia mais essa função (além da que lhe cabe na classe social), a de realizar a vinculação dentro do bloco histórico.

[...] o que mantém coeso o bloco histórico, que solda entre si seus elementos, que permite manter unidas classes sociais diferentes e com interesses até opostos, antagônicos. A ideologia é o grande cimento do bloco histórico, faz parte de sua edificação. Esta não é só ideológica, mas cultural também, em primeiro lugar é política, mas não pode ser separada do aspecto da ideologia e das idéias (apud GRUPPI, 1980, p.82).

De uma perspectiva histórico-crítica serão abordados dois fatos que marcam a luta e a resistência negra e ajudam a compreender a tensão social existente entre a classe dominante e os negros. Trata-se do “mito da democracia racial” e dos “movimentos sociais”.

1.2 Mito da democracia racial

Um mito pode ser definido como uma imagem simplificada, ilusória, que é construída e aceita por uma coletividade e tem um papel determinante no comportamento. Partindo dessa compreensão, o mito que encobre uma realidade e certos interesses. A democracia racial é apresentada como sendo real e todos os grupos sociais são beneficiados. A realidade, no entanto, é bem diferente. Segundo Bernardino,

tal mito tem o seu nascimento quando se estabelece uma ordem, pelo menos do ponto de vista do direito, livre e minimamente igualitária. Assim, tanto a Abolição quanto a proclamação da República foram condições indispensáveis para o estabelecimento do referido mito, sem esses dois acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros no Brasil: “tal mito não possuiria sentido na sociedade escravocrata e senhorial [...] Que igualdade poderia haver entre o senhor, o escravo e o liberto?” (Fernandes, 1965: 199). Além dessa condição legal, foi de sua importância para a construção do mito da democracia racial o diálogo entre abolicionistas brasileiros e norte-americanos, no século XIX, em que se identificava a sociedade brasileira como paradisíaca frente ao inferno racial que era a sociedade norte-americana (2002, p. 251).

Essa idéia ganhou força no início do século XX, quando a instituição formal da escravatura deixou de existir. Foi preciso produzir um discurso que se tornou muito significativo e trabalhou com o conceito de uma igualdade ilusória. As novas exigências sociais, no entanto, eram de uma mão-de-obra especializada, não encontrada no ex-escravo. Para Fernandes,

ex-agentes do trabalho escravo e do tipo de trabalho manual livre que se praticava na sociedade de castas, o negro e o mulato ingressaram nesse processo com desvantagens insuperáveis. As conseqüências sociopáticas de desorganização social imperante no “meio negro” ou da integração deficiente à vida urbana concorreram para agravar o peso destrutivo dessas desvantagens, aniquilando ou concorrendo até as disposições individuais mais sólidas e honestas de projetar o “homem de cor” no aproveitamento das oportunidades em questão (1978, p. 248)

O novo contexto não absorve o negro na vida social, econômica e política. Numa sociedade que se diz democrática foram produzidos pelas classes dominantes discursos disfarçados apregoando que as oportunidades eram acessíveis a todos sem distinção de classe, cor e credo. O negro foi excluído do processo de desenvolvimento do país. “O regime extinto não desapareceu por completo após a Abolição. Persistiu na mentalidade, no comportamento e até na organização das relações sociais dos homens, mesmo daqueles que deveriam estar interessados numa subversão total do antigo regime”. (FERNANDES, 1978, p. 249)

Ao analisar as desigualdades sociais, econômicas e políticas nos dias atuais, observou-se que os mecanismos de dominação usados foram eficazes. Segundo Fernandes,

ao manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sócio-cultural, conservados em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas. Portanto, qualquer que venha a ser, posteriormente, a importância dinâmica do preconceito de cor e da discriminação racial, eles não criaram a realidade pungente que nos preocupa. Esta foi herdada, como parte de nossas dificuldades em superar os padrões de relações raciais inerentes a ordem social escravocrata e senhorial. Tinham por função defender barreiras que resguardavam, estrutural e dinamicamente, privilégios já estabelecidos e a própria posição do “branco” em face do “negro”, como *raça dominante*. (1978, p.249 – grifo do autor).

A inserção dos negros na sociedade brasileira foi, aparentemente, pacífica, sem conflitos e democrática, e não “colocou os negros, brancos e mulatos em posições antagônicas ou de luta, não houve nenhuma forma de resistência aberta, consciente e organizada” (FERNANDES, 1978, p. 250). Os negros, que há séculos se organizaram em diferentes movimentos de resistência ao regime escravocrata, confrontam-se com uma situação e sucumbem ao desejo de liberdade, que estava já nas suas mãos.

Segundo Fernandes, identificou-se dentro do contexto histórico de transição do regime escravocrata para o regime de trabalhadores livres, ações que estrategicamente beneficiaram ou resguardaram as elites, mantendo as desigualdades sociais e raciais. Fernandes aponta várias ações que evidenciam a reprodução das relações escravocratas após a abolição.

- Membros das elites tendiam a manter, diante dos problemas da “população de cor”, atitudes rígidas, incompreensivas e autoritárias;
- O “homem de cor” não era repellido frontalmente, mas não era aceito sem restrições, abertamente, de acordo com as prerrogativas sociais que decorriam de sua nova condição jurídico-política.
- Absorção gradativa pelo peneiramento e assimilação dos que se mostrassem mais identificados com os círculos dirigentes da “raça dominante” e ostentassem total lealdade a seus interesses ou valores;
- Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da “população de cor”, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais;
- Negando uma realidade racial pungente, ladeava-se a dificuldade maior, de ter de enfrentá-la e superá-la. (FERNANDES, 1978, p. 255).

O mito racial, para Florestan Fernandes, evidencia-se em três planos distintos:

Primeiro, generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do “negro” os dramas humanos da “população de cor” da cidade, com o que eles atestavam como índices insofismáveis de desigualdade econômica, social e política na ordenação das relações raciais. “Segundo, isentou o ‘branco’ de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação sócio-econômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e “brancos” através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma *consciência falsa* da realidade racial brasileira.(1978, p. 255 – grifo do autor).

Fernandes explicita a trama que se formou em torno da questão racial no país. Aqui pode-se perguntar: Quais são as perspectivas apresentadas pelos governantes em vista de um novo rumo para a história de sofrimento e exclusão dos negros no Brasil? Fernandes aprofunda o conceito de “consciência falsa” da realidade racial e elenca idéias ainda presentes com forte conotação etnocêntrica. São idéias do tipo:

- o “negro não tem problemas no Brasil”;
- pela própria índole do *Povo Brasileiro*, “não existem distinções raciais entre nós”;
- as idéias de acumulação de riqueza, de prestígio social e estilo social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial da cidade de São Paulo⁸;
- “o preto está satisfeito” com sua condição social e estilo de vida em São Paulo;
- não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema da justiça social com referência ao “negro”, excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania. (1978, p. 256).

Observa-se que essas formulações, mesmo que tenham sido sistematizadas pelo autor em 1951, continuam presentes na consciência das pessoas. O mito em questão fortaleceu as elites mandatárias, que se eximiram de responsabilidades sociais, ao mesmo tempo em que reforçam a existência de possibilidades iguais, bastando disposição e força de vontade. Os interesses econômicos sobrepõem-se aos da população historicamente excluída.

Florestan analisava a questão racial dentro de uma perspectiva de totalidade. Por isso, dizia que os primeiros protestos dos negros foram equivocados visto que isolavam raça e classe.

As categorias raciais não contêm em si e por si mesmas, uma potencialidade revolucionária. Portanto, para ser ativada pelo negro e pelo mulato, a negação do mito da democracia racial no plano prático exige uma estratégia de luta política corajosa, pela qual a fusão de raça e "classe" regule a eclosão do Povo na história. (1989, p.19 – grifo do autor).

Reconhecer esses fatos é prestar atenção às formas como a classe dominante trabalhou o mito racial. A história deve ser desvelada e reinterpretada do ponto de vista dos excluídos, sem negligenciar os episódios ocorridos.

⁸ Os estudos de Florestan Fernandes têm como base a cidade de São Paulo em 1951; o projeto de pesquisa foi realizada por Bastide e Fernandes. O preconceito racial em São Paulo, Instituto de Administração da Universidade de São Paulo.

Esse complexo contexto histórico-social faz com que o “preconceito de cor” apareça na consciência social do “branco”, tanto sob os aspectos etológicos⁹, quanto sob os aspectos eidológicos¹⁰ como se constituísse uma necessidade maldita. O negro prolonga assim, o destino do *escravo*, pois a escravidão suscitou a mesma sorte de reações estandardizadas. Temos de chamar a atenção para esse fato, porque ele é fundamental. Os que apreciam as relações raciais na superfície e não se preocupam nem com o padrão histórico-cultural de acomodação social que elas envolvam, nem com as implicações deste em termos de concentração racial e de renda, do prestígio social e do poder, bem como do modelo correspondente de dominação racial, não atinam com a existência, as ramificações profundas e as influências persistentes do fenômeno. (FERNANDES, 1978, p.347 – grifo do autor).

Reconhecer o mito racial no Brasil é também reconhecer que existe um padrão histórico-cultural construído e aceito na sociedade, que forja mecanismos para disfarçar os preconceitos sob diversos pretextos com o intuito de preservar a concentração de renda e prestígio social.

1.3 Política do “embranquecimento”

O Brasil foi o último a abolir a escravidão negra. Havia no país setores da sociedade que há muito desejavam a liberdade, no entanto muitos outros eram contrários à libertação. A população negra ganhou em 1888 o direito formal de ser cidadã. Setores da elite, quando se depararam com a nova realidade, não a admitiram nem reconheceram tal direito. Foi essa mesma elite que, baseada na idéia "científica" da inferioridade negra, criou estratégias para que houvesse um processo de branqueamento da população.

Com o incremento da política imigratória, muitos brancos europeus acorreram para o Brasil em busca de condições de sobrevivência. Em parte, esse processo tinha como objetivo reduzir a presença do elemento negro na sociedade. Para Skidmore,

no fim da década de 1880, o ideal do branqueamento aglutinara-se ao liberalismo político e econômico para produzir uma imagem nacional mais definida. Espelhava-se tal atitude através da atitude oficial em relação à imigração, na propaganda dirigida a estrangeiros pelas agências oficiais e na produção dos intelectuais que

⁹ Etologia é estudo da formação do caráter e dos costumes sociais do homem.

¹⁰ Eido: pátio; quinteiro; quintal; recinto para animais, anexo às casas aldeãs (dicionário eletrônico <http://www.priberam.pt>)

refletiam o pensamento da elite... Um país mais branco seria propício para o liberalismo, e o elemento de *laissez-faire*¹¹ da ideologia liberal fornecia uma justificação para o abandono das massas, que incluíam a maior parte dos não negros (1976, p.154).

No final do século XIX e início do século XX, o governo brasileiro incentivou a imigração, especialmente a europeia. Foram aproximadamente 4,5 milhões de imigrantes que aqui chegaram, o maior contingente de italianos, dos quais mais da metade dirigiu-se ao estado de São Paulo. Neste sentido, Bernardino defende a idéia de que

ao lado do mito da democracia racial, arquitetou-se no Brasil o ideal do branqueamento, como uma política nacional de promoção da imigração europeia que visava suprir a escassez de mão-de-obra resultante da Abolição e a modernizar o país através da atração de mão-de-obra europeia [...].A tese do branqueamento, compartilhada pela elite brasileira, era reforçada, de um lado, por uma evidente diminuição da população brasileira negra em relação à população branca devido, entre outros fatores, uma taxa de natalidade e expectativa de vida mais baixas e, por outro lado, devido ao fato da miscigenação produzir uma população gradualmente mais branca. (2002, p.253)

De outro lado, a política do governo brasileiro tinha fundamentos na doutrina positivista, que reforçava a ideologia capitalista. Essa política baseada na ordem social reforçava a estrutura de dominação racial e a política do embranquecimento. Segundo Skidmore (1976, p. 183), “a preocupação dos brasileiros aumentou durante esse período, à medida que era posta em dúvida a doutrina racial”. A ideologia permanecia amarrada ao critério biológico que fundamentava o racismo. Por conseguinte, a sociedade nega sua identidade real e produz uma outra, que afirma ser o Brasil um país harmonioso e sem conflitos raciais. A respeito Skidmore registra:

Por outro lado, há um sentimento de mal-estar que, ocasionalmente, vem à tona. O teatrólogo negro Abdias do Nascimento, por exemplo, queixou-se amargamente de que o culto brasileiro do branqueamento tenha sufocado até hoje qualquer tentativa de articular, no país, uma consciência negra. Mesmo essas discussões terminam

¹¹ *Laissez-faire* é a teoria que defende a não intervenção do Estado nas questões econômicas. Expressão de ordem do liberalismo econômico, cunhado no século XVIII pelos fisiocratas franceses, proclamando a mais absoluta liberdade de produção e comercialização de mercadorias. Em tradução direta quer dizer “deixar fazer, deixar passar”. <http://www.igf.com.br/aprende/glossario/glo_Resp.aspx?id=1762> Acesso em: 18 abr. 2008

muitas vezes com a acusação de que qualquer tentativa de aguçar a autoconsciência racial poderia ser, nela mesma, racista.

Os formadores de opinião vivem ainda com o legado intelectual do compromisso que seus pais e avôs fizeram um dia com a teoria racista. Acreditam ainda, implicitamente, num Brasil mais branco, mesmo que tenha deixado de ser respeitável falar nisso. Herdaram uma sociedade multirracial rica em complexidade, mas não conseguiram encontrar uma nova *rationale* para descrever ou justificar o seu futuro. (1976, p. 239)

Parte da sociedade brasileira branca rejeita o negro e o mulato, embora não declaradamente. Segundo Munanga (1988, p.13), o discurso da missão civilizadora busca reduzir o negro a uma situação de total inferioridade com base na “superioridade dos brancos dogmaticamente confirmados; outra, à inferioridade congênita dos negros”. O “embranquecimento” do negro ocorre, sobretudo, pela assimilação da cultura do branco.

1.4 Raça, cor, analfabetismo e renda na população brasileira: dados estatísticos

Objetiva-se analisar a relação da raça/cor e as desigualdades sociais como resultado de um processo histórico que também se revela em números. A busca desses dados é necessária para percebermos a realidade da população negra em relação à distribuição de renda, educação e, conseqüentemente, à sua ocupação no trabalho. Os dados estatísticos também são importantes para que se possam implantar políticas de superação dessas desigualdades pelos indicadores estatísticos sociais. O reconhecimento da diferença é instrumento fundamental para o alcance da igualdade e para a conseqüente aproximação dos indicadores sociais de cada um dos grupos que compõem a sociedade.

Por meio de uma breve incursão na história, com alguns recortes pontuais, pretende-se possibilitar o entendimento da inserção da mão-de-obra escrava e sua relação com as estruturas sociais e econômicas. O Brasil, na sua imensidão territorial, possui uma enorme diversidade cultural, ou seja, pode-se dizer que existem vários Brasis. A história brasileira parte do “dito” descobrimento e do conhecimento trazido pela imigração européia.

A história mostra que os interesses econômicos se fazem presente desde o início da exploração dos recursos naturais pela Metrópole portuguesa _ ainda hoje há interesses na exploração dos recursos naturais e da mão-de-obra barata. A formação da população ficou à

mercê de políticas externas, pois a aristocracia brasileira, para ser aceita na política internacional, assimilou os valores e costumes da cultura ocidental européia.

A população nativa que habitava o território brasileiro foi dominada pelos portugueses e espanhóis; depois, vieram os negros trazidos da África, que foram dominados e submetidos a barbáries pelo regime de escravidão enquanto Colônia de Portugal. No período em que se utilizou a mão-de-obra escrava, entraram no Brasil aproximadamente quatro milhões de africanos, os quais emigraram de forma involuntária e faziam parte de um forte esquema comercial lucrativo, considerados “peças” de exportação.

O Brasil possui uma população de, aproximadamente, 187.566.165 milhões de habitantes¹², distribuída pelo território brasileiro de forma irregular, pois está concentrada nos grandes centros. Os salários da maioria da população são insuficientes para satisfazer as necessidades básicas. Para o Ipea, uma minoria está na categoria de indivíduos pertencentes a famílias com renda mensal igual ou superior a quarenta salários mínimos (R\$ 16,6 mil), a qual cresceu de 0,8% para 1%. Ainda, a Fundação Getúlio Vargas define como classe média famílias que possuem renda entre R\$ 1.064 e R\$ 4.591.

As classes A e B ganham acima deste valor e somam hoje 15,52% da população brasileira. Segundo a FGV, também de 2004 a 2008, a classe D passou de 46,13% da população para 32,59%. A redução da pobreza entre 2002 e 2008 em seis regiões metropolitanas (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife e Salvador) caiu em 13,5 pontos percentuais.

Os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados mostram que só nos seis primeiros meses do ano foram gerados 1,361 milhão de novos postos de trabalho no Brasil. O IPEA registrou uma redução pela metade da população indigente: caiu de 13,7% para 6,6%. Estão nesta categoria famílias cuja renda *per capita* mensal não ultrapassa um quarto do salário mínimo, ou seja, R\$ 103,75. O IPEA espera um resultado ainda mais otimista até o fim do ano, na perspectiva de que a miséria ceda em média 43,8%, num total de 2,4 milhões de pessoas (de 5,57 milhões para 3,12 milhões de habitantes).

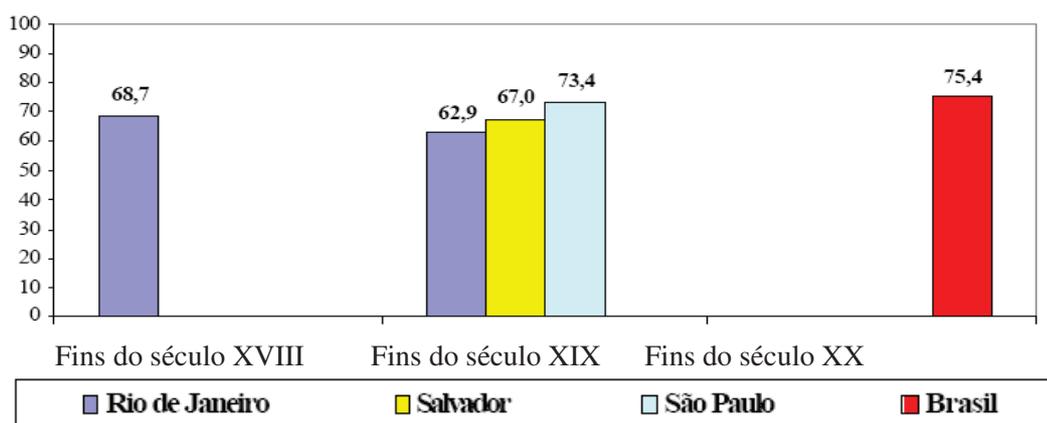
Apesar da melhora em alguns indicadores sociais, a desigualdade no Brasil se caracteriza fundamentalmente pelo empobrecimento da classe média. Nesse quadro em que se discutem igualdade social e políticas públicas, constata-se que apenas a exigência do reconhecimento e a redistribuição permitirão a realização da igualdade. “Daí a necessidade de

¹² Número estimado, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/disseminação/onlinepopclock/popclock.php> Acesso em: 2 set. 2008

uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (PIOVESAN, 2005, p. 37)

Ao observar o Figura 1, a porcentagem da concentração de renda no país, visualizando o quanto injusta é a sociedade brasileira. Como exemplo, no final do século XX apenas 10% da população detinha 75% das riquezas. Segundo Pochmann,

ao se tomar como referência alguns indicadores de concentração da riqueza no Brasil a longo prazo, percebe-se que o décimo mais rico da população mantém elevada participação no estoque da riqueza nacional. Mesmo com as mudanças no regime político e do padrão de desenvolvimento, a riqueza permanece pessimamente distribuída entre os brasileiros (2008, p.1).



Fonte: CAMPOS, André et.al. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v3, p.28.

Figura 1 - Brasil: Participação dos 10% mais ricos na riqueza total nacional e nas cidades e em períodos selecionados (em %)

Segundo dados do IBGE, a maioria dos afro-descendentes abrange os que compõem as classes pobre e miserável, comprovando a injustiça social a que foi relegada a população de cor negra no país.

A exclusão social constitui uma marca inquestionável do desenvolvimento capitalista brasileiro. Com a abolição da escravatura, os negros deixaram de ser formalmente excluídos, ainda que o país não tivesse sido capaz de oferecer nenhuma política pública de inclusão social. Dessa forma, o precário acesso dos negros aos direitos civis, no último quartel do século XIX, bem como as ocupações inferiores no mercado de trabalho, não se mostraram suficientes para a inclusão social (CAMPOS et al., 2004, p. 33).

O discurso de que o desenvolvimento humano é resultante de uma ordem natural que se sucede de fatos, explicados por relação lógica de causa e efeito, serviu para a reprodução da ideologia dominante.

Para além de uma abordagem dualista, o capitalismo no Brasil continua crescendo “por elaboração de periferias”. Os excluídos sociais, agora sediados nas grandes metrópoles, através dos baixos salários – por pressão do desemprego e pela redução dos direitos trabalhistas -, dos empregados temporários e do rebaixamento dos preços dos serviços e produtos cobrados pela multidão de trabalhadores autônomos, abrem novas formas de geração de excedente num momento em que o capital produtivo mostra-se engolfado pela dinâmica financeira. (CAMPOS et al., 2004, p.57)

Na Tabela 1 estão demonstrados os números sobre os habitantes do Brasil e sua distribuição por raça dentro dos critérios utilizados pelo IBGE, com o objetivo de caracterizar a porcentagem de negros da população brasileira no ano base 2004, quando representavam 48,0% da população, ou seja, compõem um contingente de 87.374.950 milhões de pessoas.

Tabela 1 – População brasileira por raça e sexo – 2004

Raça/Cor	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Branco	44.612.172	50.3	48.992.263	52.5	93.604.435	51.4
Negros	43.571.239	49.1	43.803.711	46.9	87.374.950	48.0
Pretos	5.346.217	6.0	5.393.492	5.8	10.739.709	5.9
Pardos	38.225.022	43.1	38.410.219	41.1	76.635.241	42.1
Amarelos	348.234	0.4	415.222	0.4	763.456	0.4
Indígenas	135.769	0.2	169.142	0.2	304.911	0.2
Ignorados	6.319	0.0	6.037	0.0	12.356	0.0
Total	88.673.733	100.0	93.386.375	100.0	182.060.108	100.0
%	48.7	-	51.3	-	100.0	0

Fonte: Microdados PNAD 2001

Elaboração: SPS/MPS

Obs: A população negra é composta de pretos e pardos

A seguir apresenta-se os dados referentes à distribuição da população por cor/raça nas regiões brasileiras, importantes para que se possam subsidiar políticas públicas com dimensões diferentes para cada região, pois a formação da sociedade brasileira estruturou-se de forma não proporcional, tendo origem no alto número de africanos trazidos como escravos para o cultivo da cana-de-açúcar, principalmente na região Nordeste.

Tabela 2 – Distribuição da população por grandes regiões, segundo cor/raça- 2004

Cor/Raça	Branca %	Negra %
Região		
Norte	24	76
Nordeste	30	70
Sudeste	61	39
Sul	83	17
Centro-Oeste	43	57

Fonte: PNAD 2004

Obs: A população negra é composta de pretos e pardos.

Seguem na Tabela 3 os números sobre a população do estado de Mato Grosso. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no último censo, mais de 50% das pessoas entrevistadas declararam-se como de cor parda. Atualmente, em Mato Grosso, ao menos 53,6% da população, num total de 2.504.353, são negros. Isso representa 1.342.333.208 habitantes, o que coloca o estado como o segundo e com maior número de pessoas declarantes como negras. Só na Grande Cuiabá (capital e Várzea Grande), segundo a Secretaria Estadual de Planejamento do Estado de Mato Grosso, aproximadamente 65% são negros. A população do estado de Mato Grosso, pela estimativa de 2007, é de 2.854.642 habitantes e, da cidade de Sinop, de 105.762 habitantes.

Os dados da Tabela 3 têm o intuito de relativizar o crescimento da população no período de sete anos. Constatou-se nas pesquisas um aumento de pessoas que se auto-declaram negras, fator que é atribuído às políticas de reconhecimento da cultura afro no estado. Porém, não encontrou-se dados relativos a cor/raça por cidade do estado de Mato Grosso.

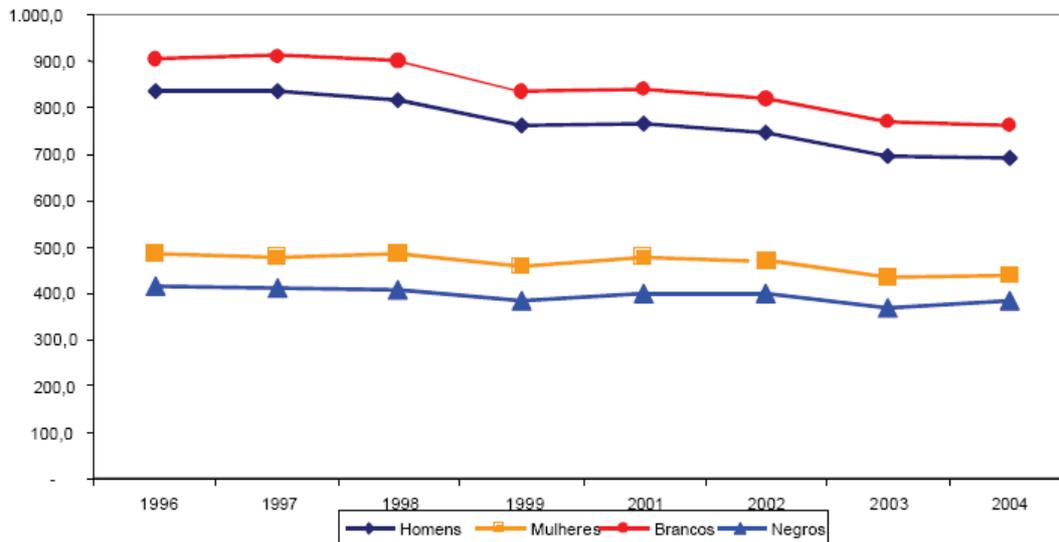
A indicação da raça/cor dos alunos a partir do Censo Escolar 2005 foi feita nas fichas de matrículas, preenchidas no início do ano letivo, as quais devem conter espaço para a autodeclaração de raça/cor do aluno, segundo determinação da portaria Inep/MEC nº 156, de 20 de outubro de 2004. A raça/cor será declarada pelo próprio aluno quando for maior de 16 anos; quando for menor, a indicação de sua raça/cor será de responsabilidade dos pais ou responsáveis.

Tabela 3 – População do estado de Mato Grosso e Sinop

Municípios	População residente, sexo e situação do domicílio					População residente de 10 anos ou mais de idade		
	Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural	Total	Alfa- betizada	Taxa de alfabe- tização (%)
Mato Grosso	2.504.353	1.287.187	1.217.166	1.987.726	516.627	1.981.816	1.761.966	88,9
Sinop	74.831	38.632	36.199	67.706	7.125	57.859	53.484	92,4

Fonte: IBGE Censo de 2000

O período analisado na Figura 2, de 1996 a 2004, demonstra que as desigualdades de renda entre brancos e negros e entre homens e mulheres se reduziram aproximadamente em 10%. Este resultado deve-se à queda mais intensa no rendimento de brancos e de homens, ou seja, o rendimento global caiu, enquanto negros e mulheres mantiveram patamares estáveis de renda.



Fonte: PNAD 1996 a 2004

Obs: A população negra é composta de pardos e pretos.

Figura 2 – Rendimento médio da ocupação principal, por sexo e cor / raça Brasil, 1996-2004 (Em R\$)

As diferenças sociais promovem a existência da escola de privilegiados e da escola dos mais ou menos excluídos, delineando, assim, o destino de quem vai ocupar os cargos de

maior *status* e os que irão fazer parte da massa dos trabalhadores com remunerações mais inferiores. Portanto, o negro no Brasil “faz parte do contingente da população oprimida por um Estado que os mantém na situação de semi-cidadãos ou cidadãos de segunda classe, com uma igualdade jurídica que é pouco mais que mera formalidade” (PIMENTA, 2008, p. 1).

Uma análise do índice de analfabetismo entre a população negra demonstra o quanto no Brasil o acesso e a permanência na escola são desiguais. Os dados revelam que, mesmo estando garantidas em lei, as políticas públicas são ineficazes para o cumprimento desse direito. Apresenta-se seguir os dados sobre o analfabetismo no Brasil.

Tabela 4 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Brasil e grandes regiões 1995 – 2006.

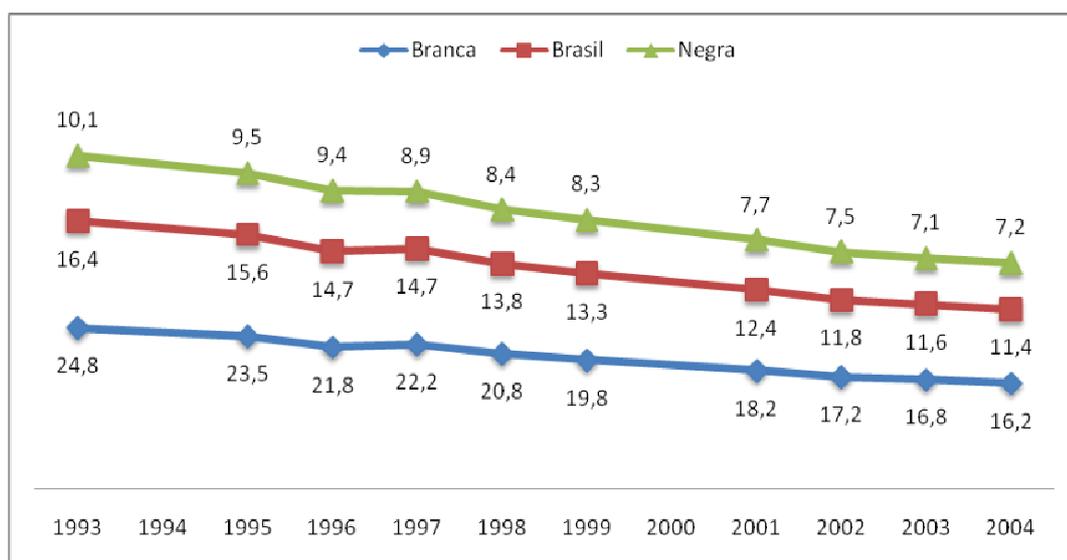
Ano	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Região											
Norte	13.3	12.4	13.5	12.6	12.3	11.2	10.4	10.5	10.2	9.4	9.1
Nordeste	30.5	28.7	29.4	27.5	26.6	24.3	23.4	23.2	22.4	21.9	20.7
Sudeste	9.3	8.7	8.6	8.1	7.8	7.5	7.2	6.8	6.6	6.5	6.0
Sul	9.1	8.9	8.3	8.1	7.8	7.1	6.7	6.4	6.3	5.9	5.7
Centro-Oeste	13.3	11.6	12.4	11.1	10.8	10.2	9.6	9.5	9.2	8.9	8.3
Brasil	15.6	14.7	14.7	13.8	13.3	12.4	11.8	11.5	11.2	10.9	10.2

Fonte: Pnad/IBGE; Elaboração: Disoc/IPEA (exclusive as áreas rurais dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima).

Conforme o estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unissem), “Retrato das Desigualdades – Raça e Gênero”, apesar do crescimento na média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais (aproximadamente 1,5 ano) ao longo da década 1993-2004, o diferencial entre negros e brancos caiu muito pouco neste período. Se em 1993 esse diferencial era de 2,1 anos a favor dos brancos, em 2004 caiu apenas para 1,9 anos.

As disparidades entre brancos e negros refletem indicadores educacionais, conforme mostra estudo divulgado (Figura 3), pelo qual se constatou que o analfabetismo dos negros

maiores de 15 anos atinge 16,8% deles, ao passo que apenas 7,1% dos brancos nessa faixa etária são analfabetos.



Fonte: PNAD 1993 a 2004

Obs: A população negra é composta de pretos e pardos

Figura 3 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por cor/raça – Brasil, 1993-2004

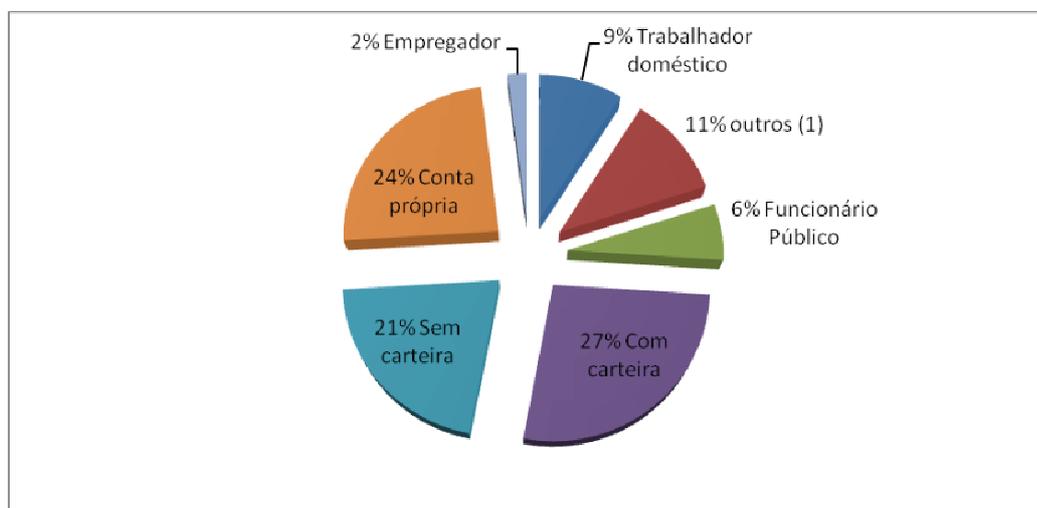
O marcante na análise dos dados de 2004 é que a raça é um diferencial muito significativo. Quando aplica-se um recorte por faixa etária, constata-se que, entre as crianças negras de 10 a 14 anos de idade, o analfabetismo chega a 5,5%, comparados a 1,8% entre as crianças brancas de mesma idade. Apesar disso, entre os mais jovens o fosso racial ainda é de menor magnitude que entre os mais velhos: em 2004, 47% dos negros com sessenta anos ou mais de idade eram analfabetos, enquanto 25% dos brancos estavam na mesma situação.

Os levantamentos de dados apontaram que as questões da desigualdade e exclusão acontecem já nos primeiros anos da vida escolar, agravadas pelo fato de as crianças não se sentirem integradas no contexto no qual estão sendo inseridas, o que as desmotiva. Crianças que chegam com sede de novas conquistas são relegadas a um destino cruel e, mais tarde, acabam fazendo parte de dados estatísticos de analfabetismo, não-permanência na escola, número de anos de escolaridade em níveis muito baixos e, conseqüentemente, exclusão do

mercado de trabalho e marginalização. Nesse contexto, é-lhe imputada a responsabilidade por estar em situações degradantes.

As desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho apontam para uma hierarquia que se repete em praticamente todos os indicadores analisados: homens e brancos estão, em geral, em melhores condições de inserção neste espaço do que mulheres e negros.

Destaca-se, ainda, que são as mulheres negras que sofrem a mais pesada carga de discriminação, vivendo uma situação de dupla diferenciação: de gênero e raça. Esta “interseccionalidade” contribui para criar um ordenamento social que coloca no topo os homens brancos, seguidos pelas mulheres brancas, os homens negros e, por fim, as mulheres negras. Dentre todos, são elas que vivenciam as piores condições de trabalho, que recebem os menores rendimentos, que mais sofrem com o desemprego e as relações informais de trabalho (e sua conseqüente ausência de proteção social tanto presente quanto futura – aposentadoria) e que ocupam as posições de menor prestígio na hierarquia profissional.



Fonte: PNAD 2004

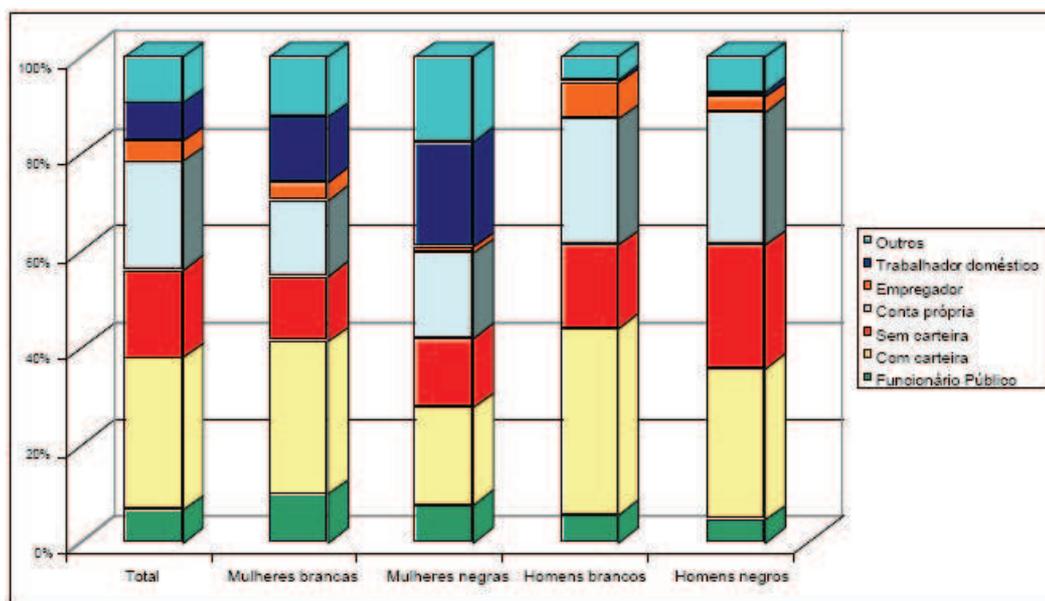
Obs: A população negra é composta de pardos e pretos.

Nota (1) Outros: trabalhador na produção para o próprio consumo, trabalhador na construção para o próprio uso, militar e não remunerado.

Figura 4 – Distribuição dos negros por ocupação – Brasil, 2004.

Nesse processo, os lugares ocupados por mulheres e negros tendem a ser mais precários do que os ocupados por homens e brancos, com menor – ou nenhum – nível de proteção social. Ao observarmos a Figura 5, é possível notar as diferenças raciais no que se

refere à qualidade dos postos de trabalho ocupados por negros e brancos, bem como os efeitos desse processo de segmentação. Com efeito, enquanto 35% dos brancos estão em ocupações com carteira assinada, entre os negros este percentual cai para 27%; De forma semelhante, 6% dos brancos ocupam a posição de empregadores e, entre os negros, apenas 2%. De outra ótica, também é possível retratar a desigualdade existente ao constatar que 21% dos negros estão concentrados em atividades sem carteira assinada e 16% dos brancos encontram-se na mesma posição. O que torna os dados ainda mais reveladores é a percepção de que essa distribuição praticamente não se alterou ao longo dos nove anos aqui analisados. A condição de informalidade e precariedade nas relações de trabalho dos negros torna-se uma característica quase que estrutural do mercado de trabalho brasileiro.



Fonte: PNAD 2004

Obs.: A população negra é composta de pardos e pretos.

Nota: (1) Outros: trabalhador na produção para o próprio consumo, trabalhador na construção para o próprio uso, militar e não remunerado.

Figura 5 – Posição na ocupação por sexo e cor/raça – Brasil, 2004

Quanto às diferenças de remuneração entre homens e mulheres e entre brancos e negros, cabe destacar que é uma das formas mais persistentes das desigualdades de gênero e raça, constituindo-se, por isso, em tema central em quase todas as discussões relativas à eliminação das discriminações no mundo do trabalho. Os dados de rendimento médio da

ocupação principal no mercado de trabalho capturam, de forma evidente, as desigualdades de gênero e raça. Como consequência das desigualdades educacionais, da segregação de mulheres e negros em postos de trabalho de menor qualidade e do próprio fenômeno social da discriminação, os rendimentos de homens e de brancos tendem a ser mais elevados do que o de mulheres e negros. Com efeito, em 2004, os homens recebiam, em média, R\$ 692,00 ao mês, ao passo que as mulheres percebiam apenas R\$440,50, o que equivale a cerca de dois terços do salário masculino.

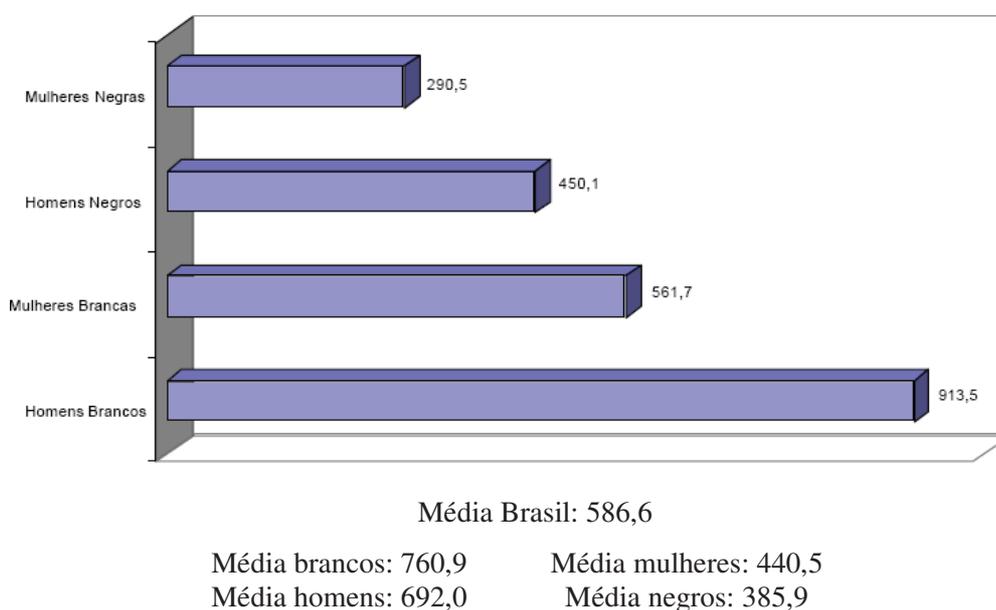


Figura 6 – Rendimento médio mensal do trabalho, segundo sexo e cor/raça
Brasil, 2004 (Em R\$)

Os diferenciais de remuneração entre os grupos aqui analisados vêm caindo ao longo dos anos. De fato, somente entre 1996 e 2004, período analisado neste trabalho, as desigualdades de renda entre brancos e negros e entre homens e mulheres se reduziram em aproximadamente 10%. No entanto, tal resultado se deve à queda mais intensa no rendimento de brancos e de homens (Fig. 2), ou seja, o rendimento global caiu, porém, enquanto negros e mulheres mantiveram patamares estáveis de renda, foram os brancos e os negros os grupos que sofreram uma perda maior, o que levou a uma maior igualdade, mas em uma situação de queda nos rendimentos.

Dessa forma, é possível compreender a exclusão do negro na dimensão socioeconômica com o agravante da exclusão escolar. Segundo Santos,

[...] a função da escola é produzir e preservar uma hierarquia das ocupações no interior da estrutura social. As desigualdades sociais, nesta perspectiva, estão na origem da sociedade moderna e capitalista, uma vez que a estratificação social se dá em função da existência de uma dominação de classes. Sendo assim, a escola funciona como meio de reprodução das desigualdades. Isto ocorre à medida que os bens culturais são distribuídos desigualmente pelo sistema de ensino, fazendo com que os indivíduos tenham acesso desigual a eles. A estratificação, então ocorre nos mais variados níveis de vida social, gerando uma estratificação racial, sexual e etária permanentemente produzida e reproduzida pelo sistema de ensino através da escola. (2002, p.113.)

Ressalta-se a necessidade de serem alterados os mecanismos que caracterizam essa realidade na escola, reconhecendo determinadas transformações quanto às iniciativas de combate ao racismo e à discriminação e o comprometimento de ações governamentais.

2 ORGANIZAÇÃO, MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA, POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Se a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão.

(FREIRE, 1981, p.20).

No decorrer deste capítulo abordam-se alguns temas relativos à construção da cidadania pelos afro-descendentes por meio de lutas, reivindicações de direitos, igualdade social. Os fenômenos culturais são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos. A dificuldade de estudar a influência dos movimentos negros nas políticas educacionais se deve, em parte, à diversidade étnico-cultural. No entanto, é fundamental compreender que as políticas são resultantes de pressões sociais, no caso, dos movimentos negros.

2.1 Organização e resistência dos movimentos sociais

As transformações histórico-sociais e culturais que ocorreram na sociedade brasileira com a inserção do escravo liberto no mercado competitivo exigiram uma mudança na ordem social, por terem relação com a classe dominante do antigo regime que utilizava mão-de-obra escrava e passou a contar com os trabalhadores remunerados e livres. A elite teimava em manter seus privilégios; os grandes mandatários do país mantiveram o domínio e o poder, numa pseudodemocracia racial e social. A elite sofreu alterações na sua forma de conduzir as relações de trabalho, mão-de-obra e capital, pois o sistema capitalista exigiu reformulação e transformação. Segundo Fernandes,

a elite acostumada ao mando arbitrário e a obediência passiva, não aprendera a lidar com o comportamento coletivo e com os movimentos sociais autônomos, tendo ainda de aprender a enfrentá-los com equilíbrio, serenidade e ânimo construtivo. Além disso, ninguém sabia ao certo o que poderia ocorrer na cidade se se acendesse um estopim em torno de “questões raciais”. Duvidava-se da lealdade dos imigrantes aos interesses e aos valores das camadas dominantes, receando-se, em especial, que agitações em torno desses problemas fomentassem inquietações bem mais graves e incontroláveis entre os operários. (1978, p.260).

Não se deve esquecer que toda ação leva a uma reação, positiva ou não. Assim, aos negros excluídos do processo social e econômico criaram mecanismos de sobrevivência. Gramsci, analisando a luta operária na Itália, afirma que para enfrentar hegemonicamente uma nova situação não só se desencadeiam lutas de resistência imediatas, “mas também elabora uma linha política e uma concepção de mundo, uma nova moral que se contrapõe aos valores e à moral da sociedade dominante” (apud GRUPPI, 1980, p. 82). Ainda para Gramsci,

[...] o processo da hegemonia é então um processo de unificação do pensamento e da ação, as classes subalternas têm uma filosofia real, que é a da sua ação, do seu comportamento. Elas têm também uma filosofia declarada, que vive na consciência, a qual está em contradição com a filosofia real. Segundo Gramsci para que haja uma ruptura no sistema e uma mudança de comportamento dentro de um processo de educação crítica é necessário juntar os dois elementos, a filosofia real de cada um, sua política, se torne também a filosofia consciente, a filosofia declarada. O fim é chegar a esse processo de unificação de teoria e prática de construção de uma cultura nova, revolucionária, de reforma intelectual e moral. As duas coisas para Gramsci são estritamente ligadas (apud GRUPPI, 1980, p.83).

Na história dos movimentos sociais surgiram intelectuais negros que ajudaram a construir uma consciência da situação do negro na sociedade brasileira, não apenas pela sua inserção no mercado de trabalho, mas também no social e político. Assim, os negros passaram a reivindicar seus direitos como cidadãos. Contudo, a trajetória é lenta: primeiro, houve uma abolição que demorou a se concretizar para retirá-los do cativo e trabalho servil; o segundo movimento de libertação ocorreu com a construção de uma consciência coletiva, que possibilitasse meios para sua emancipação política e social e reconhecimento como cidadão.

No final da Primeira Guerra Mundial começaram a surgir as primeiras manifestações de organizações partidárias da classe operária que reivindicavam melhores condições de trabalho. Os partidos com ideologias socialistas começaram a ser fundados na Europa e, no Brasil, e uniram-se a brancos, em sua maioria imigrantes europeus, que tinham a mesma vontade de enfrentar o capitalismo e a força burguesa imperialista.

Dessa forma, a negação dos direitos civis aos negros e as ocupações inferiores no mercado de trabalho não se mostraram suficientes para a inclusão social. Os cidadãos negros, mesmo conseguindo ascensão social, mantinham-se isolados e não conseguiam desfrutar do

status conquistado. Fernandes apresenta os aspectos que a situação histórico-social não propiciava à população negra:

[...] desenvolvesse qualquer espécie de reação conjugada e consciente aos problemas sociais que a afligiam. De um lado, o pauperismo e a anomia social conduziam à desilusão coletiva e ao desalento crônico. De outro, a preponderância da “raça branca” operava-se de modo a manter os modelos arcaicos de ajustamento racial, com todos os ônus que eles envolviam para o “negro”, da passividade à percepção deformada da realidade (1978, p.12).

Ainda segundo o mesmo autor,

A massa da “população de cor” esbarrava contra dificuldades sucessivas às aspirações de classificação social; era quase impossível conquistar, manter e melhorar um meio de ganho conspícuo, tanto quanto era implacável fazê-lo render, depois de conquistado, os mesmos proventos materiais, morais e políticos que tais meios proporcionavam aos “brancos” (1978b, p.13).

Uma pequena elite negra conseguia ascensão social, mas sempre no plano individual. O mais relevante, nesse momento, segundo Fernandes, é caracterizar que “aqui se encontrava a verdadeira fonte social das insatisfações, das fricções e das tensões do negro e do mulato diante dos mecanismos imperantes de ordenação societária das relações raciais” (1978, p.15)

Então, a população negra começou a observar a forma de organização coletiva dos imigrantes, tentando estabelecer novos padrões sociais, mas não ambicionava prestígio como os empresários e fazendeiros. Atuando em outras funções sociais, que lhes proporcionariam também condições de viver com dignidade, saírem da situação de trabalhadores servis.

Cabe ressaltar que a transição do trabalho escravista para uma nova ordem social que se caracteriza por um sistema de controle dominante e pela relação de poder de tomadas de decisões dos monopólios, sempre favoreceu o mais forte em detrimento dos fracos. Esta organização ocorreu de maneiras diferentes nos mais diversos pontos do Brasil, pois dependia do tipo das transações comerciais locais.

A leitura e o recorte aqui realizados trazem uma realidade que nos possibilita observar características predominantes e que serve de subsídio para a análise de outras cidades brasileiras onde a mão-de-obra escrava e a presença do negro foram utilizadas como principal

meio de produção e sobrevivência nos períodos que antecederam a abolição oficial dos escravos.

Como vimos, o sentimento individualista de busca de ascensão social da população negra provocava um isolamento social, pois o que a impulsionava era aproximar-se dos padrões estabelecidos pela classe dominante, negando sua origem e se afastando o máximo possível dos familiares e amigos negros. Contudo, para os brancos continuava a ser um negro. Conseqüentemente, esse fenômeno social de intranqüilidade e insatisfação despertou uma vontade coletiva de transformar a realidade, a qual não mais atendia às expectativas da população negra. No relato de Fernandes:

Essa revolta reprimida trabalhava de forma latente os espíritos. A passagem do que essa revolta representava como desespero, vergonha ou humilhação pessoais, para modos socialmente integrados e conscientes de rebelião dependia, apenas da existência de catalisadores psicossociais. Por isso, durante um tempo ela se exprimiu de maneira negativa: pela fuga ao trabalho, pela transgressão às expectativas de comportamento da sociedade inclusiva ou pelos ajustamentos divergentes do malandro, da prostituta e do criminoso profissional (1978, p.17).

Nesse contexto, intelectuais negros promoveram mobilizações mais organizadas e grupos se fortaleceram sentindo a necessidade de um movimento de identidade étnica. Para enfrentar esse desafio, fundou-se uma imprensa alternativa, na qual os seus desejos, as denúncias contra o racismo, bem como a sua vida associativa, cultural e social, poderiam ser tratados. Segundo Moura,

[...] o primeiro desses órgãos foi *O Menelick*, que conseguiu grande prestígio na comunidade negra, difundindo aquilo que os seus redatores achavam mais interessantes para a vida social e cultural dos negros. Após o primeiro, outros se sucederam na seguinte ordem: *A rua* e *O Xauter*, 1916; *O Alfinete*, 1918; *O Bandeirante*, 1919; *A Liberdade*, 1919; *A Sentinela*, 1920; *O Kosmos*, 1922; *O Getulino*, 1923; *O Clarim da Alvorada* e *Elite*, 1924; *Auriverde*, *O Patrocínio* e *O Progresso*, 1928; *Chibata*, 1932; *A Evolução* e *A Voz da Raça*, 1933; *O Clarim*, *O Estímulo*, *A Raça* e *Tribuna Negra*, 1935; *A Alvorada*, 1936; *Senzala*, 1946; *Mundo Novo*, 1950; *O Novo Horizonte*, 1954; *Notícias de Ébano*, 1957; *O Mutirão*, 1958; *Hifen e Niger*, 1960; *Nosso Jornal*, 1961; e *Correio d'Ébano*, 1963 (1992).

Segundo Guimarães (2005, p. 226), “a mobilização coletiva dos negros brasileiros, neste século, começa com a Frente Negra dos anos 30, em São Paulo, que tem como alvo

principal a luta contra a segregação espacial e social dos negros, registrada sistematicamente nos fatos correntes de discriminação racial informal e ilegal.” Esses movimentos viram ruir seus ideais com a ditadura do Estado Novo, em 1937. Segundo Fernandes,

O Estado Novo pôs fim a tais modalidades de insatisfação e de inquietações raciais, que incomodaram os brancos das classes dominantes (que enxergavam nos acontecimentos o despertar de um "racismo negro" e não chegaram a contar com a simpatia dos outros estratos da população branca (inclusive os partidos de esquerda, que viam o "problema negro" como uma questão exclusivamente de classe e, portanto, como um "problema social"). O movimento não morre. Eleiberna, sob a pressão externa da ditadura, que de ato recompôs a capacidade de dominação oligárquica das classes sociais dominantes e da raça branca (1978, p.39 – grifo do autor).

Após a Segunda Guerra Mundial, com as novas oportunidades de trabalho, surgiu o "novo negro", que se constituiu junto a essas novas oportunidades em conformidade com as transformações de desenvolvimento econômico industrial do país. Este pretendia a igualdade social conquistada pela luta, uma vez que com poder aquisitivo ampliado teria acesso a melhores condições sociais; voltava-se para si próprio, para a consolidação da família, a educação dos filhos, o ideal de comprar casa própria, a disposição de excluir de suas relações "negros inferiores", de visibilidade social negativa, e afastava-se dos brancos como símbolo de aquisição de *status* social e prestígio.

Alguns negros absorvem a ordem social imposta pelos padrões eurocêntricos capitalistas, fantasiam a realidade e o sonho da insurgência negra independente; outros, mais enfronhados na prática e teoria revolucionárias, associam raça e classe e apontam como saída não a reforma social, mas a revolução contra a ordem, na qual o elemento raça encontra seu lugar próprio, como acelerador e aprofundador da transformação da sociedade.

O cenário político do país no período de 1964 a 1981 foi marcado por ações de repressão, violência, cassação de direitos políticos, tortura resultantes do golpe militar, “embora a luta dos negros contra a discriminação tenha sido constante, ela saiu de cena, assim como outros movimentos políticos”. (VALENTE, 1987, p. 47)

O poder ditatorial resultante do golpe de 1964, segundo Coutinho, interpretando Florestan, desdobrou-se em três complexos problemáticos estreitamente articulados entre si:

No primeiro deles, Florestan dissecou as lutas de classe que culminam no golpe de 1964, por ele corretamente definido como contra-revolução preventiva, desfechada por uma burguesia finalmente unificada pelo temor comum de seus vários segmentos à tumultuosa ascensão dos movimentos populares no início dos anos 60. No segundo, ele conceitua os principais traços político-institucionais do regime que resultou do golpe, regime ao qual dá o nome de autocracia burguesa; segundo Florestan, esse regime – que Gramsci certamente subsumiria sob o tipo geral definido por ele como “ditadura em hegemonia” – seria a expressão da impossibilidade estrutural da burguesia brasileira de ampliar minimamente suas bases de consenso junto aos segmentos subalternos, o que obrigaria a recorrer de modo sistemático e permanente à coerção aberta contra os de “baixo”. Finalmente, no terceiro de tais complexos problemáticos, Florestan já revela capaz – embora estivesse escrevendo em 1973-74 – de apontar as principais características do “projeto de abertura” que então apenas iniciava, um projeto proposto pelo regime militar para enfrentar as crescentes dificuldades econômicas e políticas em que estava sendo envolvido... Ou seja: mediante um processo que Gramsci chamaria de “transformismo”, o regime buscava perpetuar-se no poder por meio de cooptação de alguns segmentos moderados de oposição, mas sem abandonar – um fato sobre o qual o nosso autor insistia sem vacilações – a sua natureza essencialmente autocrática... a burguesia brasileira seria incapaz de renunciar a estrutura autocrática de dominação, já que tal renúncia poria seriamente em risco não só o seu poder, mas a sua própria existência como classe (COUTINHO, 2000, p. 257 – grifo do autor).

No Brasil, a partir da década de 1970, os movimentos sociais tiveram papel muito importante na destituição do regime militar, uma vez que, em conjunto com a Igreja Católica, como também com a Teologia da Libertação, fizeram fortes críticas ao regime militar, culminando na conquista dos direitos civis e redemocratizando o país. Nesse contexto, vários direitos sociais foram incorporados na nova Constituição de 1988 por pressão dos movimentos sociais. Na década de 1990 houve uma mudança significativa no cenário sociopolítico do país, visto que muitos movimentos desapareceram e outros perderam força. Novos movimentos sociais surgiram e ganharam maior destaque ao longo da década de 1990, como, por exemplo, as organizações não governamentais (ONGs), que surgem da luta de movimentos sociais, porém possuem objetivos e atribuições diferentes.

A luta anti-racista ressurgiu na década de 1970, com discursos e prática não apenas de denúncia do racismo, mas de defesa e valorização da “identidade” e da “cultura” negras e de exigência de processos de inclusão social não subordinada de negros e negras na sociedade brasileira, por meio de diversas organizações e grupos militantes; o Movimento Negro Unificado surgiu, em 1978, com o objetivo de lutar contra o preconceito e a discriminação raciais, bem como unificar os vários grupos negros existentes.

2.2 Políticas de ação afirmativa¹³ e movimento negro

O movimento negro teve participação ativa na inclusão de textos decisivos na “Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o objetivo de desacreditar a ideologia da democracia racial reeditada até então na orientação de leis e diretrizes das políticas públicas” (RODRIGUES, 2005, p. 2). Nesse período implementaram-se instituições como a Fundação Palmares no Ministério da Cultura, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em São Paulo, a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras no Rio de Janeiro e a Lei Caó¹⁴. Contudo, a chamada “questão racial” só entraria de fato na agenda de debates das políticas públicas na metade da década de 1990.

Afirma-se que na década de 1990 a sociedade, o governo da União, as escolas e universidades, a mídia e outras instituições estatais e privadas passaram a discutir mais profundamente o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade racial. Esse fato é resultado da luta histórica do movimento social negro.

No final da década de 1980 e início da seguinte, muitas organizações negras modificaram-se ou surgiram, tomando forma de organizações não governamentais, financiadas, às vezes, por agências de cooperação internacional e com equipes profissionais remuneradas. Essas instituições rapidamente se expandiram, ocuparam um grande espaço político e passaram a liderar a luta anti-racista e “representar” os interesses da população negra em diversos campos, como cultura, educação, pesquisas, trabalho, assistência a mulheres, crianças e adolescentes, defesa jurídica e participação política.

Podem-se citar algumas dessas organizações: a Casa Dandara, criada em 1987, em Belo Horizonte; O Geledés – Instituto da Mulher Negra, criado em 1988 em São Paulo; O

¹³ Ações afirmativas podem ser compreendidas como ações públicas ou privadas, ou, ainda, como programas que buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas pertencentes a grupos específicos alvo de discriminação. Tais ações têm como objetivo garantir o acesso a recursos, e remediar uma situação de desigualdade considerada socialmente indesejável. Para isso, instituem um “tratamento preferencial” que pode ter diferentes perfis. A instituição de metas ou cotas é um dos recursos de correção ou compensação aos mecanismos de discriminação.
<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_15/11_igualdaderacial.pdf>

¹⁴ Lei Caó: Lei nº 7 437, de 20 de dezembro de 1985, inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à lei nº 1 390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos.

Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (Ceap), criado em 1989 no Rio de Janeiro; O Centro de Estudos de Relações Trabalho e Desigualdade (Ceert), em 1990 em São Paulo; A Criola, criada em 1992 no Rio de Janeiro.

Em 1992 e 1993 começaram a surgir vários cursos pré-vestibulares para estudantes negros (Instituto Steve Biko na Bahia em 1992; Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Rio de Janeiro em 1993; Curso do Núcleo de Consciência Negra da USP em São Paulo em 1994; Zumbi dos Palmares no Rio Grande do Sul em 1995; Educafro, criado em 1997 em São Paulo), com o objetivo de aumentar o número de estudantes negros nas universidades brasileiras, sobretudo nas universidades públicas, historicamente ocupadas por estudantes brancos e oriundos de famílias das classes média e alta. O mais conhecido desses cursos, o atualmente denominado Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (Pvnc), iniciou um processo de articulação e divulgação que fez fortalecer a exigência de políticas de acesso e permanência para estudantes negros e de baixa renda ao ensino superior público e fez surgir o que hoje se denomina “Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares”.

Na década de 1990, em resposta às lutas anti-racistas, sobretudo à da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida”, de 1995, o Estado brasileiro decidiu reconhecer publicamente a existência do racismo e suas conseqüências no Brasil e iniciar um processo de discussão sobre o problema, implementando algumas medidas de combate ao racismo. A primeira medida concreta data de 20 de novembro de 1995.

Em 1996, foi promovido e organizado pelo Ministério da Justiça o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, com o objetivo de recolher subsídios para a formulação e organização de políticas públicas para a população negra. Foi a primeira atividade oficial de discussão de ações afirmativas para negros no Brasil e proporcionou ao movimento negro mais motivos ainda para pressionar o Estado brasileiro, já que o discurso oficial passou a ser o da necessidade de criar estratégias e estabelecer medidas de combate ao racismo.

No mesmo ano de 1996, o governo da União lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos, que estabeleceu várias metas, de curto, médio e longo prazo, para promoção dos direitos humanos. Constam dessas metas várias proposições de ações afirmativas para negros e outras propostas de políticas públicas e ações governamentais para a superação da problemática da discriminação e exclusão que impedem muitos brasileiros de se tornarem cidadãos. O documento apresenta como objetivo geral apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para a redução das grandes desigualdades

econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país, visando à plena realização do direito ao desenvolvimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997, enfatizam a questão da pluralidade cultural, oferecendo elementos que contribuem para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.

Entretanto, não foram feitos esforços pelo governo federal para pôr em prática as medidas propostas, tanto pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) quanto pelo Plano Nacional de Direitos Humanos. Na ONU - III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância foram apresentadas algumas medidas para serem implantadas até 2001. Portanto, somente em 2001, após a conferência, começaram a surgir no Brasil, no âmbito das políticas públicas, as primeiras políticas concretas de ação afirmativa. A pressão do movimento negro, que submeteu o Estado brasileiro a um constrangimento no cenário internacional ao denunciar o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizar uma manifestação durante a conferência, em Durban, exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades, foi decisiva. Das primeiras medidas implementadas, cita-se a Política de Cotas para estudantes de escolas públicas e para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Norte Fluminense, a primeira experiência de cotas para negros em universidades públicas no Brasil; as políticas de cotas do Ministério do Desenvolvimento Agrário e o programa Diversidade na Universidade. Este último não tinha o apoio de boa parte da militância, pois foi apresentado pelo então ministro da Educação como “uma alternativa à política de cotas”, já que resistia à implementação de cotas.

A partir daquela conferência mundial consolidou-se na agenda política o tema das ações afirmativas como políticas de promoção de igualdade racial. A partir de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente da República, o debate sobre ações afirmativas ganhou mais destaque no âmbito do governo da União. E nunca é demais lembrar que tal destaque se deve muito à pressão da militância negra do Partido dos Trabalhadores e dos movimentos sociais.

Os primeiros atos governamentais concretos foram a sanção da lei 10 639/2003, em janeiro, e a criação, em março, de um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial, a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Seppir). A partir daí, foram instituídos conselhos, fóruns e comissões, criados programas governamentais em alguns ministérios e proposições legislativas foram apresentadas ao Congresso Nacional. O

ano de 2005 foi declarado como o “Ano da Igualdade Racial” e, também, realizada a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

Entretanto, apesar dos avanços, as políticas até 2005 não atenderam às demandas de igualdade racial e, de fato, são insuficientes. Esse fato teve conseqüências no movimento negro, pois sua militância nos quadros do governo federal dividiu-se. No relato de Nascimento:

O ano de 2005 deveria ter sido o ano da “Marcha Zumbi dos Palmares+10”, tal como em 1995, o que aconteceu, mas com o movimento negro dividido. Duas marchas foram realizadas em novembro de 2005, nos dias 16 e 22. Muito menos expressivas que a marcha de 1995, as marchas de 2005 expressaram concepções divergentes e a divisão no movimento - um bloco aliado e outro de oposição ao governo; o bloco aliado fazendo críticas ao Estado Brasileiro, propondo uma política estatal, mas sem críticas ao governo; e o bloco de oposição fazendo críticas ao governo e denunciando a falta de disposição deste em implementar políticas e a cooptação de setores do movimento negro (2007, p. 9).

Nesse contexto e com fortes pressões da militância negra, por meio de ações em seus âmbitos de atuação (educação, governos, empresas, Poder Judiciário, imprensa e outros), de projetos, seminários, pesquisas, publicações e reuniões, a expressão “ação afirmativa” ganhou espaço e passou a fazer parte do debate, tanto por parte da militância do movimento negro como de setores acadêmicos, políticos e da imprensa, que compreendem o racismo como uma questão presente nas relações sociais, determinante de desigualdades entre negros e brancos; portanto, como uma questão a ser tratada de forma específica e com políticas específicas. Há, contudo, setores, também militantes, acadêmicos, políticos e da mídia, que vêem na política de ação afirmativa para negros um perigo, um erro, uma forma de “racismo ao contrário”, etc.

Nesse debate, a grande polêmica concentra-se na proposta de políticas de cotas e de reparação financeira. Ao se chegar a esse ponto, não mais é possível negar as desigualdades raciais e que a promoção da igualdade e equidade racial passa a ser reconhecida como uma necessidade para a construção democrática. Portanto, o termo “ação afirmativa” integrou-se ao debate sobre a busca de novos caminhos.

2.3 Educação e políticas afirmativas

Os sistemas de educação do país têm sido alvo de constantes reformas, que ocorrem de maneira superficial, sem mudanças efetivas e pautadas pela descontinuidade administrativa, conseqüência da não-participação da comunidade escolar nas decisões. Prevalece, portanto, a visão de uma educação individualista e sectária.

O combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito na escola, em conseqüência de grande mobilização dos movimentos negros, pressiona o Estado para que cumpra o seu dever de garantir educação pública, gratuita e de bom nível para toda a população. Com esses movimentos foram obtidos resultados positivos, como a implantação de políticas afirmativas por meio do sistema de cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades e a implantação da lei 10639/03.

Assim, o tema das relações étnicas deverá ser incorporado na estrutura curricular das escolas de maneira que o resgate da cultura afro-brasileira represente a emancipação do negro-cidadão.

Não é causalidade que historicamente, haja uma relação entre a ascensão das lutas populares e o crescimento da escola pública e inversamente entre o refluxo do movimento popular e o crescimento da escola privada e da comercialização da educação. As lutas populares são necessárias para impor o direito universal à educação e à escola pública. A educação popular, por sua vez, é um instrumento de base fundamental para a organização das lutas dos setores populares contra a exclusão e pela construção de alternativas ao modelo liberal globalizador. Essa relação também tem um valor pedagógico: por um lado, na luta, educa-se e aprende-se; por outro, a memória dos movimentos populares e de lutas integra o patrimônio que, por meio da educação, deve ser transmitido de geração para geração. (CHARLOT, 2005, p.150).

É fundamental salientar que os cidadãos devem participar ativamente, por meio do debate público, do confronto de opiniões e de interesses na formulação, execução e controle das políticas educativas.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, traz em seu bojo uma série de preceitos que buscam garantir a igualdade entre todos e a não-discriminação por motivos de qualquer natureza. O artigo 5º da CF é um dos exemplos que ilustram essa preocupação: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer

natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade ...”. A Constituição deixa claro, também, que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações [...]”. No art. 7º, inciso XXX, encontra-se ainda: “proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil”.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9 394/96) estabelece:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.

Com a Constituição Federal houve um avanço na questão racial, obtendo-se, por meio de reivindicações dos movimentos negros, mais espaço para continuar a mobilização, conquistando respaldo quando o Estado admitiu a existência de discriminação racial e racismo. Segundo Rodrigues,

embora possamos reconhecer algumas mudanças na ação do Estado – como, as que foram efetivadas pelo Poder Público na área educacional, voltadas para o combate ao preconceito e às discriminações raciais nas escolas, como se observa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no manual Superando o racismo na escola -, essas iniciativas devem ser consideradas paliativas, dado seu caráter restrito e pontual, ante a necessidade de ações estruturais que expressem um compromisso da política educacional com o combate ao racismo e à discriminação (2005, p.262).

A Constituição tem um caráter universal. Para firmar o direito de ser representado o movimento negro elaborou reivindicações e mobilizações, conseguindo legitimar-se. A lei 10 639/03 possibilitou alterações na LDB. Segundo Perelman, “toda sociedade organizada é

regida por leis e regulamentos que se referem não só de fundo, mas também aos procedimentos reconhecidos para modificar e aplicar suas leis”. (2000, p. 174).

Após a aprovação da lei 10 639/03, o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer 003/2004, que trata de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento constitui-se num marco fundamental da política educacional brasileira, visto que, pela primeira vez, há o tratamento explícito da dinâmica das relações raciais nos sistemas de ensino, bem como sobre a inserção no currículo escolar da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O texto do documento salienta:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.10).

A Constituição da República, no art. 3º, estabelece

[...] como objetivos fundamentais do Estado brasileiro a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia ao desenvolvimento; a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; e, por fim, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Sob outro prisma, ao versar sobre os direitos fundamentais, a Carta Suprema, no art. 5º, *caput*, reafirma a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Confirma-se, em tais circunstâncias, que a Constituição da República de 1988 instituiu o princípio da igualdade como um de seus alicerces na estrutura do Estado democrático.

Neste sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as ações afirmativas. Estas ações constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos.

As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório cumpre uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, 2005, p.39)

Portanto, faz-se necessário discutir a desigualdade racial brasileira numa perspectiva que demonstre a real dimensão, pois exige uma política pública afirmativa que enfrente o desafio de integrar as perspectivas “universalista” e “diferencialista” na construção de uma política educacional anti-racista orientada pelos valores da diversidade e direito à diferença. O artigo 206 da Constituição de 1988 trata dos princípios de igualdade e da qualidade:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.

Em 2005 a Unesco adotou os princípios da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. A organização trabalhou na elaboração de conceitos, metas e políticas em favor da diversidade cultural, com ênfase no pluralismo, no diálogo entre as culturas, nos diversos credos e nas políticas de desenvolvimento.

No ano seguinte, 2006 a Convenção da Unesco sobre Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais foi aprovada pelo Senado brasileiro, menos de um mês após sua aprovação na Câmara Federal. Atualmente, 45 Estados-membros da Unesco são partidários da convenção, pelo depósito de seus instrumentos de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão. A legitimação da convenção será diretamente proporcional ao número de países que manifestem sua opção – o conjunto de países já pronunciados inclui, além do Brasil, Panamá, Uruguai, Noruega, Grécia, Irlanda, África do Sul, Canadá, Espanha, França, Suécia, Dinamarca, Índia, Peru, Equador, Croácia, Bolívia e México, dentre outros.

Em relação aos princípios diretores da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, propõe-se examinar os elementos e combinações que permitem subsidiar a formação de professores, com a convicção de que esses princípios são essenciais na formação de professores, visto que professores pertencem a grupos humanos diferenciados. Assim, há necessidade de desenvolver ações pedagógicas que impliquem educação para a diversidade cultural.

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano, quanto à diversidade biológica o é para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (UNESCO, 2005)¹⁵

Nessa direção, parecem ser necessárias algumas considerações. A primeira delas se refere à diversidade cultural, que para Souza (2002, p.57) apresenta-se nas diferentes formas que vão assumindo, ao longo dos tempos e dos espaços, as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, os quais formam a sociedade, esta com toda a complexidade e contradições que constituem o ser humano. A outra, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.15), “pluralidade cultural”, diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, buscando explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe e compreender suas relações. Pode-se afirmar, então, que pluralidade cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional. Os diferentes modos de pensar e agir no mundo, expressos nas artes, nos ritos, nos mitos, nas formas do trabalho, da comunicação, revelam uma pluralidade cultural. A diversidade cultural é a expressão mais radical da condição criadora e transformadora do ser humano; é o mais surpreendente patrimônio da humanidade. Abaixo destacam-se os princípios diretores da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais:

¹⁵ Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas, 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005. Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006. (UNESCO).

Artigo 2 – Princípios diretores

1. Princípio do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais

A diversidade cultural somente poderá ser protegida e promovida se estiverem garantidos os direitos humanos e as liberdades fundamentais, tais como a liberdade de expressão, informação e comunicação, bem como a possibilidade dos indivíduos de escolherem expressões culturais. Ninguém poderá invocar as disposições da presente Convenção para atentar contra os direitos do homem e as liberdades fundamentais consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e garantidas pelo direito internacional, ou para limitar o âmbito de sua aplicação.

O primeiro princípio leva a refletir que os direitos são garantidos por leis nas mais diversas instâncias governamentais. Este princípio demonstra que a diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade e, dessa forma, deve estar disponível e acessível a todos.

2. Princípio da soberania

De acordo com a Carta das Nações Unidas e com os princípios do direito internacional, os Estados têm o direito soberano de adotar medidas e políticas para a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais em seus respectivos territórios.

A diversidade cultural garante a soberania territorial, visto que um povo conhecedor de sua história e respeitador das diferenças gera um fator diferencial para que haja outras novas possibilidades de desenvolvimento.

3. Princípio da igual dignidade e do respeito por todas as culturas

A proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais pressupõem o reconhecimento da igual dignidade e o respeito por todas as culturas, incluindo as das pessoas pertencentes a minorias e as dos povos indígenas.

Esse princípio revela um aspecto pedagógico importante, pois a educação deve ter o papel de proteger e promover as diferentes expressões culturais. Entretanto, isso somente ocorrerá se a formação estiver voltada à busca de reconhecê-las e respeitá-las como fator de interação no cenário escolar.

4. Princípio da solidariedade e cooperação internacionais

A cooperação e a solidariedade internacionais devem permitir a todos os países, em particular os países em desenvolvimento, criarem e fortalecerem os meios necessários a sua expressão cultural – incluindo as indústrias culturais, sejam elas nascentes ou estabelecidas – nos planos local, nacional e internacional.

5. Princípio da complementaridade dos aspectos econômicos e culturais do desenvolvimento

Sendo a cultura um dos motores fundamentais do desenvolvimento, os aspectos culturais deste são tão importantes quanto os seus aspectos econômicos, e os indivíduos e povos têm o direito fundamental de dele participarem e se beneficiarem.

6. Princípio do desenvolvimento sustentável

A diversidade cultural constitui grande riqueza para os indivíduos e as sociedades. A proteção, promoção e manutenção da diversidade cultural é condição essencial para o desenvolvimento sustentável em benefício das gerações atuais e futuras.

Esses princípios fazem parte das políticas públicas voltadas para uma formação humana, criando situações para que o Estado, aberto e pluralista, em seu dever, possibilite meios para que haja organizações culturais apoiando uma sociedade civil autônoma e dinâmica, portanto, verdadeiramente democrática, na qual os indivíduos sejam parte integrante na produção cultural da sociedade.

7. Princípio do acesso equitativo

O acesso equitativo a uma rica e diversificada gama de expressões culturais provenientes de todo o mundo e o acesso das culturas aos meios de expressão e de difusão constituem importantes elementos para a valorização da diversidade cultural e o incentivo ao entendimento mútuo.

Aqui o termo “expressão cultural” resulta da criatividade de indivíduos, grupos e sociedades e que possuem conteúdo cultural. As políticas de formação devem estar voltadas para o reconhecimento das diferenças, não no sentido de igualdade como vem se tentando fazer, mas no sentido de equivalência. A integração das culturas deve ser limitada pelo direito da não-descaracterização, significando revigorar a discussão dos princípios e valores e definir princípios de justiça coerentes e consistentes nos quais se apoiar, além de operacionalizá-los de forma efetiva. Esse princípio nas questões étnicas supre as deficiências do Poder Legislativo, pois, quando há uma transição política, a lei, por si só, não basta; é necessário um

corretivo à justiça legal. Portanto, equidade é um princípio ético, um modelo ideal de justiça, orientando a aplicação do direito de modo a evitar eventual injustiça ou desigualdade.

8. Princípio da abertura e do equilíbrio

Ao adotarem medidas para favorecer a diversidade das expressões culturais, os Estados buscarão promover, de modo apropriado, a abertura a outras culturas do mundo e garantir que tais medidas estejam em conformidade com os objetivos perseguidos pela presente Convenção.

A releitura histórica sobre a formação cultural constitui importante contraposição à cultura hegemônica e leva-nos a um campo de investigação vastíssimo à procura de uma alternativa para uma vida mais harmoniosa, solidária e emancipada, com todas as espécies de vida no globo e, em especial, com relação às questões étnico-raciais na formação de professores.

Esses princípios se constituem num marco referencial para que os sistemas de ensino tenham a possibilidade de assegurar, em conformidade com os componentes estruturais da agenda estratégica da Unesco, uma educação de qualidade para todos. Estes correspondem à exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana- 2004. Quanto ao fortalecimento de identidades e de direitos, os princípios devem orientar:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas “periferias urbanas” e nas zonas rurais.

Nesse sentido, as pressões do movimento negro, associadas a uma legislação internacional que, dentre outras, assinala a necessidade de se promoverem políticas públicas visando à garantia do pluralismo cultural, constituíram o pano de fundo que possibilitou a promulgação da lei 10 693/03. Após a aprovação da lei, criou-se, em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e instituiu-se a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Dessa forma, recolocou-se a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos foi promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e seguir rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Entretanto, a implementação dessas ações e políticas, assim como do processo de consolidação da temática das desigualdades raciais no conjunto das políticas públicas e, em especial, nas sociais, tem se revelado um processo complexo e de difícil coordenação, tanto no que diz respeito ao enfrentamento do racismo e da discriminação quanto à promoção da igualdade racial. As dificuldades observadas têm várias causas, mas cabe destacar a que se origina da natureza transversal dessas políticas.

De fato, a transversalidade é um dos grandes desafios apresentados à implementação de uma política de igualdade racial. Essa política, pretendendo enfrentar desigualdades que derivam de um amplo processo de exclusão social, não pode se restringir a ações de responsabilidade de uma única instituição; ao contrário, deve integrar nesse esforço um extenso conjunto de políticas públicas, o que depende da mobilização dos organismos e agentes públicos para a incorporação da perspectiva da igualdade racial, ao lado da formação de um núcleo articulador e coordenador da política. Destaca-se os desafios que essa tarefa vem impondo aos organismos de mobilização e coordenação da política de igualdade racial, quais sejam, a Seppir, o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir) ou Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Cnpir).

Em fevereiro de 2007 foi decretada a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Pnpct), decreto nº 6 040/2007, cujo principal objetivo é promover o desenvolvimento sustentável, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, a suas formas de organização e instituições. Esse decreto define os povos tradicionais como “grupos culturalmente

diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”.

A Pnpct representa mais um passo para a consolidação dos direitos das comunidades quilombolas, sobretudo no que se refere à titulação de suas terras. No entanto, a implementação da política depende não apenas do trabalho da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, também instituídas pelo decreto, mas também da constituição dos planos de desenvolvimento sustentável e dos fóruns regionais e locais de desenvolvimento sustentável, igualmente previstos.

Em 2005 e 2006, o Ministério da Saúde implementa o Programa de Combate ao Racismo Institucional (Pcri), que foi extinto em 2006. Tal programa, operado por meio de uma parceria institucional do ministério com a Seppir, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional (Dfid), visava fortalecer o setor público para a identificação e prevenção do racismo institucional, além de pretender fomentar o diálogo da sociedade civil organizada com os órgãos públicos para a formulação de políticas públicas no campo da igualdade racial. Como resultado, observou-se a ampliação do debate sobre o racismo institucional tanto no governo federal como em administrações municipais e no Ministério Público.

No plano educacional ressalta-se que as questões raciais, em 2007, não tiveram sua importância destacada nas metas governamentais. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual congrega um conjunto de ações desenvolvidas pelo governo federal em diversos níveis, não faz alusão à questão das desigualdades raciais. No tratamento da educação superior, o PDE cita os problemas da expansão de vagas, da qualidade, das desigualdades territoriais e da exclusão econômica dos jovens, sem referência à temática racial. Mesmo iniciativas importantes em curso, como o Programa Diversidade na Universidade, não encontram metas no PDE.

No que se refere ao combate às desigualdades raciais, constata-se que, assim como entre as ações federais reunidas no PDE, as metas elencadas nos demais programas, como o Reuni e o plano de metas, tampouco tratam das desigualdades étnica e racial no acesso, na permanência e na progressão dentro do sistema de ensino. No tocante à expansão da rede pública de ensino superior, observa-se que, dadas as iniquidades atualmente existentes entre a população branca e negra, a não-inserção da necessidade de adoção de ações afirmativas pode inibir iniciativas de uma real democratização do acesso das diversas juventudes brasileiras às

universidades federais. A demanda geral não atendida, mesmo para a população branca, conjugada aos mecanismos de exclusão da população negra do ensino superior, pode resultar na manutenção ou mesmo na ampliação da falta de equidade educacionais entre brancos e negros.

Nesse sentido, ações afirmativas no ensino superior correspondem ao estabelecimento de dispositivos que promovam o acesso e a manutenção, nas universidades, de estudantes pertencentes a grupos sociais que historicamente têm sido discriminados. Tais ações têm se desenvolvido por meio de diferentes instrumentos, organizados ou não pelo sistema de cotas.

Entretanto, cabe destacar que o sistema de cotas é a modalidade de ação afirmativa que mais tem se expandido dentro das universidades públicas brasileiras. Esse modelo, como se verá a seguir, vem se expandindo nesta década de 2000 e já opera em 43 universidades, garantindo o acesso desses grupos ao ensino superior público no país.

Tabela 5 – Universidades públicas que implementaram programas de cotas para o ingresso de estudantes negros no ensino superior, por tipo de programa, ano e número de vagas

Ano de implementação	Cotas sociais e raciais independentes	Cotas raciais	Cotas sociais e raciais sobrepostas	Total de universidades por ano	Total de universidades – acumulado no período	Número de novas vagas para estudantes negros por ano	Total de vagas para estudantes negros – acumulado no período ³
2001	0	0	2	2	2	1.147	1.147
2002 ¹	1	0	0	1	3	0	2.294
2003	1	0	1	2	5	2.073	5.514
2004	2	1	2	5	10	2.238	10.972
2005	1	0	6	7	17	2.269	17.552
2006	0	2	5	7	24	4.592	28.724
2007	0	2	3	5	29	2.785	40.608
2008 ²	0	2	2	4	33	1.621	51.875
Total	5	7	21	33	-	-	-

Fonte: Editais dos processos seletivos para início em 2008 e questionários.

Elaboração: Disoc/Ipea.¹⁶

Notas:

¹⁶Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_15/11_igualdaderacial.pdf
Acesso em: 24 set 2008.

1 Nesse ano foi implementado apenas um sistema de ações afirmativas destinado à reserva de vagas para indígenas. Não houve disponibilização de novas vagas para alunos negros.

2 Instituições que estão em fase de implementação de programas de cotas nos processos seletivos para o ingresso em 2008.

3 Estimativa do número de vagas ofertadas tendo por base a reserva de vaga para o ano de 2008. O cálculo considera fato a média de quatro anos para a conclusão.

Considerando os dados obtidos sobre os programas das universidades que implantaram as cotas, ressalta-se que a maior parte das vagas abertas ocorreu entre 2005 e 2008, quando 23 instituições passaram a implementar tais programas (o que indica o quão recentes são essas mudanças). Em média, durante o período indicado na Tabela 5, cerca de 7.850 estudantes negros poderiam ser matriculados, a cada ano, nas universidades públicas em razão das cotas. As universidades públicas brasileiras realizam anualmente 331 mil matrículas, conforme dados do Censo Educacional de 2005 do MEC, o que demonstra a ainda restrita relevância numérica das novas vagas abertas pelos sistemas de cotas. Essas vagas correspondem, na atualidade, a aproximadamente 2,37% do total das matrículas anuais. Se a totalidade das vagas potenciais fosse preenchida, de 2001 a 2008 pouco mais que 51 mil indivíduos teriam sido beneficiados, número pouco expressivo em face dos 1,2 milhões de alunos matriculados em 2006 na rede pública de ensino superior. A limitação de vagas oferecidas pelos sistemas de cotas (e também de bonificações) indica o tamanho do desafio para a inserção da população negra no ensino superior público.

Entretanto, são muitas as análises que vêm destacando a necessidade de que as universidades federais se abram a projetos de democratização, efetivando sua responsabilidade no que se refere à promoção de maior igualdade social e racial. A demanda por ampliação do contingente de estudantes negros nas universidades públicas impõe-se como uma questão legítima, fundada na necessidade de enfrentamento do progressivo aumento das desigualdades raciais no ensino superior do país. Os dados do ensino superior apontam para as diferenças no acesso a alunos negros e brancos no período anterior à implementação de políticas de ações afirmativas. Outro aspecto que vem sendo destacado é o tempo que seria necessário para que a distância entre estudantes brancos e negros no acesso às universidades brasileiras fosse reduzida, caso seu enfrentamento dependesse apenas de melhorias no ensino fundamental.

Segundo Munanga (2001, p. 33), tendo por base estudos sobre a educação brasileira e as desigualdades raciais, os alunos negros levariam, aproximadamente, 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos, se dependessem apenas das melhorias observadas na qualidade

do ensino fundamental. Políticas de ação afirmativa e de indução ao acesso de estudantes negros no ensino superior tornam-se, assim, fundamentais.

Alguns debates vêm marcando essa rica experiência de adoção de ações afirmativas nas universidades brasileiras. A questão do desempenho dos alunos cotistas é um dos principais temas, pois o argumento de que a qualidade do ensino ficaria prejudicada com a adoção dessa política foi bastante enfatizado pelos que se levantaram contra as ações afirmativas. Contudo, o desenvolvimento das diversas experiências permitiu que esse receio fosse definitivamente superado. Diferentes exemplos vêm mostrando que alunos cotistas negros e de escola pública não apresentaram diferencial significativo de aproveitamento em relação aos não-cotistas, indicando que as ações afirmativas não eliminam o mérito nem comprometem a qualidade do ensino.

O impacto dessas iniciativas na composição do corpo discente e, em consequência, na formação de um novo perfil da elite profissional brasileira é também um aspecto importante nesse debate. Na maioria das instituições, mesmo quando as vagas destinadas aos jovens negros não são preenchidas, as ações afirmativas tornaram-se significativas na democratização do acesso ao ensino superior, incrementando de forma expressiva a presença desse segmento no corpo discente e promovendo a redução da desigualdade racial nas instituições de ensino superior.

Outro desafio que se apresenta para as instituições que possuem alunos cotistas é a questão da permanência. A ausência de uma política de assistência estudantil representa uma efetiva dificuldade para a manutenção de estudantes carentes no ensino superior, quase em sua totalidade oriundos dos programas de ações afirmativas.

Entretanto, cabe lembrar que algumas experiências vêm sendo desenvolvidas nesse âmbito. Um exemplo de ações bem-sucedidas no âmbito do governo federal foi o Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros (Brasil AfroAtitude), resultante da parceria entre o Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST/Aids) do Ministério da Saúde e de universidades que adotam ações afirmativas para o ingresso de negros nos cursos de graduação na modalidade de cotas. É um programa muito bem avaliado, em que pese possuir alcance limitado em face do contingente de alunos cotistas negros.

No campo das ações institucionais, cabe destacar iniciativas importantes, como no caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de São Paulo e Escola Paulista de Medicina, que, ao se definirem pela implementação de cotas, fizeram-no em articulação com um sistema de bolsas de permanência para todos os alunos cotistas. No entanto, essas instituições vêm encontrando dificuldades na efetivação de recursos para esses

programas, cabendo destacar a necessidade de uma inserção dos governos federal e estaduais na formulação e implantação de políticas de permanência.

Por fim, ressaltam-se as mudanças institucionais ocorridas em quase todas as universidades em consequência da implementação da política de cotas. Na maioria dos casos, as instituições não se detiveram apenas nas medidas de ingresso, mas criaram novas disciplinas, programas de apoio acadêmico ou espaços de promoção da integração dos alunos cotistas à vida acadêmica, elementos primordiais para que se concretize a permanência com qualidade.

Apesar de muito significativas, as iniciativas de adoção de cotas ainda são pouco expressivas em face do objetivo de inserção da juventude negra no ensino superior. Isso se deve ao fato de essas instituições públicas representarem apenas 20% das vagas oferecidas na educação superior. Também contribui para essa baixa expressão o reduzido número de instituições que implementaram tais ações, menos de 12% das 256 instituições públicas existentes no Brasil, conforme Censo do Ensino Superior de 2005, do MEC.

Seria, entretanto, um engano pensar que o ineditismo da adoção de políticas de ação afirmativa estaria na racialização das relações sociais no Brasil, posto que já estejam racializadas, por exemplo, da alterclassificação negativa (ou racismo) direcionada à população preta e parda. Porém, o que há de singular nessa situação é que o Estado, mediante suas políticas, estaria criando nos indivíduos classificados como pretos e pardos um senso de pertencimento ao grupo racial negro pela via positiva. Com isso pretende-se dizer que as ações afirmativas não são a causa do uso de categorias raciais ou de cor no Brasil, mas a consequência de atitudes negativas direcionadas à população preta e parda, já que são políticas voltadas para a correção do racismo.

Na tentativa de incluir mais alunos negros nas universidades destaca-se o ProUni¹⁷, iniciativa destinada a ampliar o ingresso dos estudantes de baixa renda, propiciando o acesso e a permanência em instituições privadas de ensino que vem atuando de forma efetiva na inserção de estudantes negros. Os dados a seguir trazem não apenas os aspectos referentes ao funcionamento do programa, como também se analisou sua relevância para o ingresso da população negra no ensino superior.

¹⁷ Foi instituído pela medida provisória no 213, de 10 de setembro de 2004, e teve sua regulamentação publicada no *Diário Oficial da União* do dia 18 de outubro do mesmo ano e institucionalizada pela lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Desde sua criação, a legislação que regulamenta o ProUni passou por diversas mudanças.

Tabela 6 – Evolução do número de bolsas oferecidas pelo ProUni por região,
Evolução do número de bolsas oferecidas pelo ProUni por região,
ano e tipo de bolsa (2005-2007)

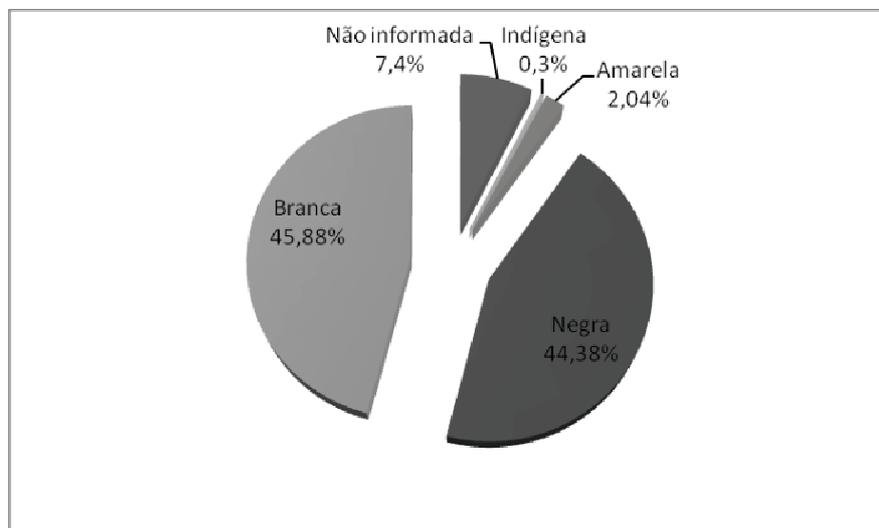
Ano / tipo de bolsa		Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Brasil
Bolsas em 2005	Integral	3.269	12.852	5.637	37.030	13.117	71.905
	Parcial	2.504	5.430	3.697	22.335	6.404	40.370
	Total	5.773	18.282	9.334	59.365	19.521	112.275
Bolsas em 2006	Integral	5.849	12.467	8.837	51.039	20.506	98.698
	Parcial	1.372	6.073	4.643	18.045	9.837	39.970
	Total	7.221	18.540	13.480	69.084	30.343	138.668
Bolsas em 2007	Integral	4.268	16.521	8.147	50.868	17.827	97.631
	Parcial	2.689	8.513	6.998	29.767	18.256	66.223
	Total	6.957	25.034	15.145	80.635	36.083	163.854
Total de bolsas em 3 anos	Integral	13.386	41.840	22.621	138.937	51.450	268.234
	Parcial	6.565	20.016	15.338	70.147	34.497	146.563
	Total	19.951	61.856	37.959	209.084	85.947	414.797

Fonte: SisProUni/MEC, 2007.

Elaboração: Disoc/Ipea.

Até o ano de 2007 o ProUni ofereceu um total de 414 mil bolsas, sendo 268 mil integrais e 146 mil parciais; para 2008 serão oferecidas 180 mil bolsas. A meta do programa é ofertar, nos próximos quatro anos, quatrocentas mil novas bolsas de estudo. Quando se analisa a evolução dos beneficiários, percebe-se que o programa vem aumentando o número de bolsas oferecidas a cada ano. Pelas estimativas do governo federal, o ProUni será responsável, até 2011, pela concessão de quase um milhão de bolsas para alunos, que, sem o programa, provavelmente, não teriam condições de freqüentar o ensino superior.

De acordo com os dados disponibilizados pelo Sistema do Pro Uni (SisProUni/MEC), no período 2005-2007 mais de 130 mil alunos negros foram beneficiados com bolsas do ProUni. Isso representa 44,38% do total de bolsistas do programa. Tendo por base a aplicação das regras do programa com relação à proporcionalidade de alunos negros em cada estado, estima-se que até 2011 esse número ultrapasse 350 mil bolsas, contingente expressivo e inédito na história do ensino superior brasileiro no que se refere à inserção da população negra.



Fonte: SisProUni/MEC.
Elaboração: Disoc/Ipea.

Figura7 - Bolsistas do ProUni por raça (2005-2007) Em %
Bolsistas do ProUni por raça (2005-2007) Em %

Os programas de ação afirmativa adotados até hoje – as cotas e as bonificações na rede pública e o ProUni na rede privada – ainda não nos permitem condições de avaliar até que ponto têm alterado a composição racial do conjunto dos estudantes do ensino superior. Os dados sobre as matrículas estão disponíveis apenas para 2006 e anos anteriores. Se ainda é cedo para julgar os efeitos das ações afirmativas nas instituições de ensino superior, não parece haver dúvidas sobre o fato de que tais iniciativas têm representado um importante mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior para a população negra.

Certamente, o Brasil tem um longo caminho a percorrer para superar os problemas das desigualdades estruturais que têm raízes na escravidão. Iniciativas como da implantação da lei 10639/03, a instituição de cotas nas universidades para afro-descendentes, no contexto das políticas de ação afirmativas, buscam num determinado prazo aumentar o acesso do número de alunos negros. A educação tem papel preponderante nessa questão, com medidas efetivas principalmente na formação de professores; deve-se rever o caráter ideológico e filosófico dos currículos; o ciclo que se formou deve ser rompido para que possam surgir novos conceitos e novos paradigmas sejam estabelecidos.

3 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No presente capítulo pretende-se aprofundar a relação e a influência da formação continuada de professores dando ênfase nos princípios que a lei 10639/03 estabelece tendo como base a pesquisa de campo. As observações participantes foram realizadas nos encontros de formação, gravadas e transcritas. Buscou-se compreender o pensamento do professor, sua atuação no processo educacional, o percurso de sua formação, as concepções adotadas em sua prática ao tratar as questões étnicas, ou seja, os pontos relevantes que devem ser trabalhados na formação dos professores para que se sensibilizem e se sintam desafiados a desenvolver novas metodologias educacionais.

Os professores, em sua maioria, reconhecem que existem preconceito, racismo e discriminação na sala de aula. Contudo, seus relatos indicam que muitas vezes não estão atentos a esses problemas, o que reforça aspectos negativos no desenvolvimento de crianças, que se sentem muitas vezes marginalizadas no contexto escolar.

O trabalho de pesquisa voltado à formação continuada evidencia que mudanças qualitativas dependem do envolvimento e da transformação do professorado e que políticas públicas devem estar voltadas à atuação dos professores e sua formação, pois reconhecer que os docentes têm concepções, crenças, respeitar suas experiências e hipóteses que fazem sobre a sua formação é o primeiro passo para o sucesso na implantação do currículo que a lei 10 639/03 estabelece, visando ao aperfeiçoamento do trabalho docente.

A presente pesquisa reconhece o caráter dinâmico das relações existentes no âmbito escolar, distinguindo o contexto social ao relacionar uma realidade histórica que atua diretamente nas ações realizadas no estudo dos fenômenos educacionais. Esse desafio vai ao encontro das questões raciais e da formação de professores e permeará a minha posição como pesquisadora. Uma outra questão relativa à pesquisa refere-se à subjetividade, pois trata-se de avaliar o contexto social e a interação com os outros. Nessa perspectiva, recorre-se à teoria da subjetividade social, que, para Santos e Martinez, constitui-se

[...] a partir da ação do sujeito em determinado contexto social, que estabelece inusitadas reações e relações com os outros sujeitos e elementos de sentidos recebidos de outros âmbitos sociais, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto “[...]como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços. (González, 2003, p. 203). A formação, enquanto conteúdo e forma cultural, participa de um jeito muito particular e inusitado nas configurações subjetivas do professor, que ao integrar dialeticamente as experiências oriundas de tempos e espaços diferenciados da trajetória do sujeito, gera sentidos subjetivos próprios para cada situação vivenciada e compartilhada. (2007, p. 7)

Na realização da pesquisa o contato direto com os professores foi essencial, pois possibilitou descrever detalhadamente as ações desenvolvidas por eles e captar o sentido das ações dos envolvidos nos cursos de formação continuada¹⁸, bem como a sua atuação como professores, os processos ideológicos herdados da formação social, os posicionamentos político e cultural.

A atuação como pesquisadora e observadora do grupo de estudo foi revelada aos participantes. A maioria das pessoas me conhecia como diretora do Cefapro e que estava em licença para qualificação; conseqüentemente, o relacionamento que se estabelece foi aberto à colaboração dos professores, como também, como a professora que coordenou os grupos, foi fundamental para que os elementos observados fluíssem de forma a revelar com menos constrangimentos os conflitos da nossa formação. Os valores, percepções, concepções de mundo constituem a complexidade dinâmica das relações humanas, e sua atuação no que concerne à teia de relações na comunidade escolar caracteriza também a complexidade da pesquisa.

Os encontros de formação continuada dentro da proposta pedagógica dos centros de formação do estado de Mato Grosso favorecem uma reflexão da ação pedagógica. Assim, verificou-se que os professores, no decorrer dos encontros, foram modificando sua atuação em sala e começaram a cobrar das direções e coordenações ações mais eficazes, influenciando nas atividades da escola e, sobretudo, no relacionamento com os alunos. Na pesquisa foram destacadas as seguintes categorias que serão a base da discussão:

- conhecimento teórico dos professores a respeito das questões étnico-raciais;

¹⁸ O termo “formação continuada” vem acompanhado do conceito de formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.227).

- tendências fundamentais na ação pedagógica dos professores;
- organização escolar quanto aos temas propostos pela lei 10 639/03;
- postura do professor perante as questões de racismo, discriminação e preconceito no âmbito escolar.

3.1 Políticas de formação de professores

Pensar em educação e refletir sobre as questões que a envolvem é tentar compreender as contradições que permeiam o sistema de ensino, as quais podem ajudar a transformar a realidade, principalmente nesse período em que algumas mudanças são rápidas, especialmente as reguladas pela economia global e pelas tecnologias de informação, que interferem nas tomadas decisões públicas e privadas, locais e regionais. Para melhor compreender essas contradições Bruner denomina-as de “antinomia”, ou seja, contradições entre dois princípios na tentativa de entender a complexidade dos objetivos educacionais.

A primeira antinomia, segundo Bruner (2001, p. 72), refere-se ao desenvolvimento do potencial de cada um dos seres humanos e à preservação da cultura estabelecida. “O ensino pode ser interpretado como instrumento de realização individual e, ao mesmo tempo como a técnica reprodutiva para a manutenção e a disseminação de uma cultura”. A segunda antinomia “reflete duas visões contraditórias sobre a natureza e os usos da mente”, ou seja, como se dá a apropriação do saber, os talentos individuais inatos e as possibilidades. A terceira antinomia “é raramente colocada de forma explícita na discussão sobre a educação. Ela trata de como as formas de pensar, de construir o significado e as formas de experimentar o mundo devem ser julgadas, por quais padrões e por quem”, do direito de ter acesso aos instrumentos da cultura; do saber local e do saber universal. Portanto, segundo Bruner,

[...] temos três antinomias: a antinomia da realização individual *versus* a antinomia da preservação da cultura; a antinomia centrada no talento *versus* a antinomia centrada na ferramenta; e a antinomia do particularismo *versus* a antinomia do universalismo.... Precisamos perceber o potencial humano, mas também precisamos manter a integridade e a estabilidade de uma cultura. Precisamos reconhecer o talento inato diferente, mas precisamos equipar todos com as ferramentas da cultura. Precisamos respeitar o caráter ímpar de identidades e experiências locais. (2001, p. 73).

Para Bruner (2001, p. 85), há necessidade de uma transformação da escola como uma cultura de aprendizagem, mas também de transformação do papel do professor nesta cultura da aprendizagem. Neste ponto, destaca-se a assimilação por parte dos professores de novas metodologias, incluindo também as questões étnico-culturais. Os professores, nos seus depoimentos, demonstraram fragilidade em relação ao seu papel diante das questões étnicas. “Há necessidade de preparar melhor os professores. Eles não estão preparados para trabalhar com textos mais críticos. Às vezes, os professores têm visão limitada e daí não têm condições de fazer um trabalho diferenciado.” (Professora B - Relato do Encontro do dia 26/09/ 2007 – Manhã). Isso nos leva a pensar com Freire (1998, p. 93) que “nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos”.

O depoimento da professora nos conduz a refletir sobre a disposição para enfrentar mudanças, pois a atitude de reproduzir a cultura tal qual tem sido feita é uma característica predominante. Segundo Freire (1998, p. 94), “fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos”.

A escola é cenário das ações e relações humanas, de experiências sociais, políticas, econômicas, culturais, de classe, ideológicas. Para Freire (1998, p. 94), “somos programados, mas não determinados, somos condicionados, mas, ao mesmo tempo conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada”. O esforço deve direcionar-se para a superação de heranças culturais que podem levar a enganos e perpetuar ações discriminatórias na escola. É preciso práticas pedagógicas abertas ao diálogo entre as culturas, que sejam capazes de contribuir para a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura e para o enriquecimento cultural. Freire ressalta que a classe dominante,

[...] devido a seu próprio poder de perfilar a classe dominada, primeiro recusa a diferença, mas, segundo, não pretende ficar igual ao diferente; terceiro, não tem a intenção de que o diferente fique igual a ela. O que ela pretende é, mantendo a diferença e guardando a distância, admitir e enfatizar na prática, a inferioridade dos dominados. (1998, p. 94).

O desafio dos professores é a realização de uma prática educativa compreensiva e consciente de sua dimensão política, pois se torna incompreensível o pensar teórico dissociado do contexto em que estão inseridos os alunos. Reconhece-se aqui o pensamento dialético, que, ao romper padrões e rotinas consideradas imutáveis, pode levar a uma mudança qualitativa e crítica. Segundo Freire,

perguntar-nos em torno das relações entre identidade cultural que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem. (1998, p.93).

Conhecer, reconhecer e trabalhar a realidade dos alunos não significa negar os conhecimentos universais. O conhecimento pode ser um dos meios para diminuir a desigualdade social. Portanto, a forma como este conhecimento é apresentado deverá ser diferente. Ensinar, aprender e conhecer não está associado à imposição de conteúdos, mas a uma prática de reconhecimento do diferente, do semelhante, do contexto dos alunos e do refazer diante do desafio de transformar a escola num meio de superação das desigualdades.

Aos professores que estavam envolvidos nos cursos de formação continuada do Cefapro foi perguntado que alterações teriam ocorrido em suas práticas pedagógicas em decorrência da participação dos encontros de formação. Eles elencaram os seguintes itens:

- aprofundamento teórico;
- troca de experiências;
- percepção das manifestações de racismo, discriminação e preconceito em sala de aula, alterando a forma de agir, pensar e falar;
- estímulo à sensibilidade, proporcionando maior habilidade quando se detectam atitudes de racismo, discriminação e preconceito;
- propiciou mudança de postura na convivência com as diferenças.

Os depoimentos revelam a necessidade de uma formação cultural voltada ao reconhecimento e ao respeito das diferenças. Isso contribui para a mudança de posturas e a

alteração de valores, abrindo caminho para que a educação engendre perspectivas menos individualistas, reordenando a compreensão de mundo.

Na seqüência perguntou-se: “Qual a maior dificuldade na aplicação da lei 10 639/03?” No geral, os professores responderam que não tinham conhecimento da lei. Então se questionou: “Por que a escola estava refazendo sua programação curricular incluindo as questões étnicas?” A falta de objetivos específicos e conhecimento das propostas de ação a serem inseridas nas escolas deixaram transparecer o quanto alguns professores não têm conhecimento das exigências e mudanças que são sugeridas pela Seduc.

Verificou-se essa questão na pergunta nº5 do questionário: A direção e a coordenação da escola favorecem a aplicação da lei? Das 11 escolas representadas no curso de formação, os professores de 8 delas relataram que não há conhecimento das diretrizes estabelecidas pela lei.

Atribui-se isso, segundo Roldão (2001, p. 114), “à organização estrutural da instituição escolar – que socialmente continua a configurar-se como instituição curricular, isto é, responsável pela garantia da apropriação de um conjunto de aprendizagens e sua organização – permanece concebida em torno dos seguintes princípios: homogeneidade, segmentação, seqüencialidade e conformidade”. Dentro dessa estrutura os professores desempenham sua ação profissional com práticas docentes homogêneas, associadas à transmissão de um determinado conhecimento científico, em conformidade com a norma e o currículo concebido por outros; há segmentação, individualismo do trabalho docente e a seqüencialidade no intuito de cumprimento seqüencial de conteúdos programáticos. Essa forma de organização não favorece uma organização progressiva nem a construção de novos conhecimentos. Vejamos um depoimento nesse sentido:

As pessoas já possuem seu próprio pensamento a respeito do assunto e não buscam mudar suas opiniões. Sabemos que só haverá mudanças se tiverem contato com outros pensamentos, só consegue-se por meio de estudos e debates (Professora 19, Pergunta 4, ago. 2007).

Essa professora expôs um dos principais aspectos que deve subsidiar a prática do professor, ou seja, o professor reflexivo, investigativo, mediante uma auto-análise sistemática. Em contrapartida, necessita-se de organizações escolares mais democráticas, reflexivas, rápidas, eficazes, flexíveis, persistentes e capazes de vencer as dificuldades e obstáculos, por

mais fortes e traumáticos que sejam, pois a complexidade educacional é reflexo da organização da sociedade.

Portanto, os encontros de formação continuada são condição para o processo de reorientação curricular da escola. A diversidade étnico-cultural se faz presente em todas as relações da sociedade; por isso, é necessário entender como se dá a construção social e cultural dos professores como sujeitos. Esses espaços de discussões e vivências possibilitam momentos formadores, em que estejam presentes as reflexões sobre o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade.

Dessa forma, a educação escolar deve estar compreendida como um processo de formação. Os envolvidos são parte constituinte e ativa, visto que a dinâmica educacional é desenvolvida pelos mecanismos sociais que são parte integrante de cada um, com suas peculiaridades e formando o todo, com todas as suas contradições.

A pesquisa destaca, para superação das dificuldades na formação continuada dos professores, posturas que devem nortear as metas das políticas de formação continuada. Segundo Garrido (2005, p. 43), o professor deve investigar sua prática passando de professor reflexivo a professor intelectual crítico-reflexivo; da epistemologia da prática à práxis e à análise crítica da prática, buscando na teoria a ressignificação da prática (práxis). No trabalho conjunto entre escolas, os centros de formação e as universidades, buscam-se alternativas para a superação dos problemas, por meio de pesquisas dentro do espaço escolar; instigando os professores por meio de práticas coletivas para um aprimoramento profissional, ou seja, a formação continuada, como resultado de um processo de formação. A formação continuada subsidia a formação individual no sentido da valorização individual profissional no coletivo dos professores e da escola.

Ao descrever os diálogos dos professores observou-se que, enquanto não houver uma interação nos processos de formação continuada considerando as próprias experiências com suas práticas pedagógicas e o envolvimento de todo o contexto escolar, não haverá mudanças estruturais na escola e nem a melhora na qualidade do ensino e atendimento à diversidade étnico-cultural.

3.2 Tendências teóricas e a educação étnico-cultural

Florestan Fernandes, como vimos no capítulo primeiro, ajuda-nos a revelar as desigualdades entre brancos e negros e interpretar as relações raciais no período pós-abolicionista como resquício do antigo regime, e nas incompatíveis com a nova ordem social que se configura numa sociedade competitiva e de classes. Porém, outras correntes de pensamento contrárias, como a de Rosemberg (1998, p. 74), assumem uma perspectiva otimista, ao considerar que a discriminação racial tenderia a desaparecer com o desenvolvimento da industrialização. Essa idéia influenciou o pensamento educacional brasileiro, que, ao reconhecer a concentração maciça de alunos negros nas camadas mais pobres da população, identifica as dificuldades interpostas à escolaridade da população negra relacionadas com os problemas decorrentes da pobreza, não considerando a especificidade do pertencimento racial.

Um dos temas apresentados pela professora formadora nos encontros foi o de ideologia. A tentativa era de que os professores identificassem na sua formação as influências que subsidiam a sua ação pedagógica e a forma de interpretar as influências na maneira de atuar em sala. Nessa perspectiva, perguntou-se: “A escola está a serviço de quem? Para que e para quem estamos educando nossos alunos? Quais os interesses que estão colocados nos livros didáticos?” Muitos professores ficaram intrigados ao se depararem com essas perguntas, visto que nunca haviam se auto-questionado e reproduziam em sala de aula, o que os livros didáticos trazem como verdade.

Assim, o caráter crítico que deveria existir na escola, como espaço de produção e reprodução do conhecimento, cede lugar à mera transmissão de informações, sem questionamentos. Os alunos, por sua vez, não se identificam com os conteúdos programáticos e a escola passa a ser vista como uma obrigação.

Com base nessas colocações, pode-se considerar que a cultura de determinada sociedade, em cada momento histórico, é determinada pelos grupos ou classes dominantes, que influenciam a seleção de conteúdo e a ação pedagógica; assim, prevalecem seus interesses e sua cultura. As instituições de ensino, por sua vez, assumem o papel de disseminar os valores desse grupo. “O saber escolar reproduz a cultura dominante, mas o faz de uma forma específica, pois se fundamenta numa complexidade e abstração maiores que as representações cotidianas - senso comum.” (VIANA, 2002, p. 128). A escola pode e deve favorecer uma formação que proporcione a construção de identidade a todas as crianças, uma vez que,

quando não as realiza, a discriminação sentencia os alunos à exclusão desde a educação infantil.

Para entender os desafios enfrentados pela escola, bem como para localizar as dificuldades que estas enfrentam para modificar seus currículos, cabe analisar suas condições. Nesse contexto, questiona-se a tendência das atuais políticas públicas, os reais objetivos e metas. “Como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio, e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornou impronunciáveis? Como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente à linguagem hegemônica que pretende fazê-lo falar?” (LAMPERT, 2005, p. 17).

Nesse aspecto observa-se a complexidade das relações, pois cada um traz consigo um cabedal de informações capazes de gerar uma mudança subjetiva na percepção. Nesse percurso, os professores devem ser capacitados para proporcionar meios que conjuguem valores e princípios, os quais envolvem a ação pedagógica, culminando numa formação de valorização humana. A diversidade não pode ser usada para desagregar; quando se tem o propósito de impor costumes e formas de vida, incorre-se no erro de homogeneizar ou relativizar tudo. Para Marcon,

[...] É necessário fundamentar perspectivas que afirmem a diversidade, sem cair numa fragmentação da realidade ou na afirmação de particularismos que tendem ao dogmatismo¹⁹. A afirmação das identidades – reivindicação de diferentes grupos sociais – não pode ser deslocada dos contextos das relações onde esses mesmos grupos vivem e se constroem. (2004, p.55).

Para Freire (1992, p. 156), “a diversidade cultural, na busca da construção da multiculturalidade²⁰ e da interculturalidade²¹, é desafiante e necessita de uma criteriosa

¹⁹ Dogmatismo é uma atitude presunçosa dos que querem que sua doutrina ou suas afirmações sejam tidas como verdades incontestáveis. (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2000).

²⁰ O termo “multicultural” tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de coexistência de diferentes grupos culturais num mesmo contexto social. Também tem se referido a diferentes perspectivas de respostas a esta realidade social multicultural. Pode, inclusive, representar concepções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças etnoculturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes. (FLEURI, 2005, p. 2).

²¹ Interculturalidade é um termo usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade; ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. O termo tem origem e vem sendo utilizado com frequência nas teorias e ações pedagógicas, mas saiu do contexto educacional e ganhou maior amplitude, passando a referir-se também a práticas culturais e políticas públicas. (FLEURI, 2005, p 2).

análise, a fim de que não se confunda na justaposição de culturas, muito menos no poder uma sobre as outras”. O autor ressalta a importância de serem trabalhadas as semelhanças entre si, não só as diferenças, para, assim, criar a unidade da diversidade, a luta por ela como processo, o que significa o começo da multiculturalidade.

A importância de estimular a reflexão do professor sobre as diferenças étnico-raciais, tendo como objetivo a formação do indivíduo e o respeito a diversidade de tradições culturais e costumes, foi o que se pretendeu com a incorporação de modo sistemático das reflexões realizadas nos encontros de formação. Portanto retomando as respostas dos professores que se faziam presentes no encontro do Cefapro, na pergunta 2 do questionário:

- Pode descrever a importância de participar dessa formação?

Das resposta dos 35 professores apareceram 7 vezes a palavra preconceito e outras 16 vezes nas demais perguntas.

Pode-se então pensar que o preconceito é evidenciado pelos professores onde, em geral, não se reconhece o preconceito racial, bem como nas mais diversas expressões de manifestações preconceituosas como se observa no seguinte relato:

- Preconceito existe também quando a criança é gorda, na minha escola a maioria das crianças é loira, mas não acontece somente pela cor, há vários tipos de preconceitos não somente pela cor na escola. (Professora C)

Portanto, frente ao preconceito os professores tendem quando instigados a enfrentar a situação, têm-se exemplos positivos relatados pelas professoras:

- Na cidade de Rondonópolis há muitos negros, o que ajudou muito na auto-estima dos alunos foi o projeto Genoma. Para que os alunos entendessem que as pessoas são iguais, foi realizado através dos conteúdos de biologia mediante o estudo dos tipos sanguíneo demonstrou-se que geneticamente somos todos iguais, a cor da pele é apenas um diferencial exterior. O cabelo e o nariz ficaram com as características de hoje devido a uma adaptação das condições climáticas. No decorrer do projeto os alunos começaram a ter orgulho de serem negros e no final do projeto os adolescentes já se auto-declaravam negros e com orgulho. Colegas que antes tinham preconceito começaram a se aproximar uns dos outros, A ciência, muitas vezes pode derrubar as questões do preconceito. (Professora A)

O grupo fez uma discussão bem proveitosa percebeu-se que os professores já perderam certos pudores para falar no assunto e começaram a desvestir seus próprios preconceitos, admitindo sua limitação quanto ao conhecimento do assunto, porém rompendo

com suas próprias dificuldades e buscando inovações para incorporarem no dia-a-dia da escola.

Quando questionados sobre qual a sua maior dificuldade na aplicação da Lei? destacaram-se as seguintes respostas:

- O preconceito que as pessoas possuem. (Professor 5)
- O preconceito dissimulado. (Professor 6)
- O preconceito dos próprios alunos ante sua raça de origem. (Professor 14)
- As pessoas já possuem seu próprio pensamento a respeito do assunto e não buscam mudar suas opiniões. Sabemos que só haverá mudanças se tiverem contato com outros pensamentos que só conseguem por meio de estudos e debates. (Professor 19)
- A questão do preconceito que ainda hoje é vista como algo inaceitável para muitas pessoas, pois depende muito da forma que cada um encara essa realidade. (Professor 20).
- As pessoas conhecem a Lei, mas não estão dispostas a cumprir, às vezes o preconceito é maior. (Professor 28).
- Nenhuma, pois nunca tive preconceito ou discriminação com a cultura negra. (Professor 29)
- A não aceitação por parte da sociedade e principalmente as chacotas e os pensamentos deturpados que muitos colegas de trabalho têm, por falta de conhecimento. (Professor 34)

As respostas acima associadas aos relatos transcritos como o que se segue demonstram o fato de que os professores ao aprofundarem seus conhecimentos vão aumentando a percepção quanto às questões étnicas em sala de aula:

- Na turma da tarde uma professora que atua como articuladora relatou um problema com um aluno que não sabia ler aos 15 anos ele só decodificava, como ela estava fazendo o curso aqui e o menino era negro ela começou a investigar para ver se havia relação, além da leitura ele em sala de aula sempre perturbava fazendo muitas gracinhas, falando o tempo todo, foi a casa do aluno observar a família e perguntar a mãe como ele era em casa, a mãe falou que ele era muito alegre, e era danado mesmo. Enfim, ao chegar na escola tomou a seguinte providência separou o aluno dos outros colegas e começou a fazer um trabalho individual, começou a investigar e descobriu que na verdade este comportamento era para se defender antes que eles o chamassem de buiu, mussum etc ele já começava apelidar os outros.

Hoje ele já está lendo melhor e seu comportamento mudou, vocês concordam com a atitude dela? (Professora Formadora)

- Ela está certa, na verdade o contato com aluno, a aproximação faz a diferença. (Professora A)

A escola deve estar atenta às diferenças que constituem a comunidade escolar. Ao analisar e observar o contexto, não se pode valorizar determinadas culturas em detrimento de outras. Ao implantar as diretrizes da lei 10 630/03, deve-se ter a capacidade de discutir, estudar e revelar uma história que foi encoberta por interesses específicos de uma determinada parcela da população e que se tornaram insustentáveis diante do quadro de desigualdades do país. Esta lei vem para “restaurar a verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, a desmistificação do eurocentrismo e a garantia da educação como um dos principais instrumentos de cidadania”. (RODRIGUES, 2005, p. 257).

3.3 A organização da escola e a Lei 10 639/03

Os projetos político-pedagógicos das escolas estão baseados na diversidade. Para tanto, cada escola é resultado de suas contradições. Não há duas escolas iguais. Assim, necessita-se de que ela tenha autonomia para estabelecer seu projeto tanto na execução quanto na sua avaliação. A organização da escola deve estar baseada nos princípios democráticos que envolvem a gestão participativa de todos os segmentos da comunidade escolar. Para Bruner,

Nenhuma reforma de ensino pode ser bem-sucedida sem que um adulto participe de forma ativa e honesta – um professor disposto é preparado para dar e receber ajuda, para confortar e apoiar. A aprendizagem em sua complexidade plena envolve a criação a negociação de significado em uma cultura mais ampla, e o professor é o representante da cultura em geral. Não se pode fazer um currículo sem incluir o professor, da mesma forma que não se pode fazer um currículo sem incluir o aluno, da mesma forma que não se pode ter uma família sem os pais. Incluir os professores na discussão e na elaboração da mudança, pois eles constituem afinal, os agentes da mudança. (2001, p. 84)

Além disso, o desafio das escolas é trabalhar com metodologias que favoreçam as contribuições étnico-culturais de conteúdos educativos, propiciando no processo escolar

critérios de argumentação. Logo, os alunos como sujeitos ativos não aguardam apenas as indicações dos professores, mas, sim, passam a propor atividades e sugestões para as situações cotidianas. Segundo Marcon,

A consciência da diferença e da diversidade é um ponto de partida, não para a afirmação de identidades individuais ou grupais, mas para que, pelo reconhecimento da diferença, todos possam crescer. O diálogo somente pode existir como potencialidade pedagógica onde houver diferença e onde os envolvidos se proponham a crescer. (2006, p.324).

Ao perguntar para os professores: No projeto político-pedagógico da escola consta como meta a inserção dos conteúdos relativos à História da África e dos Afro-descendentes no Brasil? Dos 35 professores 9 disseram que constava no PPP, mas desconheciam a maneira de executar a proposta, 12 afirmaram que os PPP estavam sendo elaborados ou reformulados e que a temática constava na disciplina de história e 7 declararam não participar da elaboração do projeto, visto que foi formulado somente pela direção e coordenações. Neste ponto, indaga-se a escola é democrática ou se forja mecanismos de participação. Mesmo alguns ressaltarem a sua importância e relatarem que estavam sendo reelaborados.

Nos encontros em que a professora formadora utilizou como texto base a lei e o currículo salienta-se o seguinte parágrafo:

A reflexão estará em consonância com o *princípio da igualdade* como base, traduzido na idéia de que *somos todos humanos* como norteadora das ações e reflexões metodológicas. Quando se estabelecem princípios²² antes de se pensar em objetivos, a organização dos conteúdos, das atividades, das estratégias didáticas e as sempre necessárias correções de rotas ficam mais coerentes e integradas. (Anexo D)

²² Princípio é o que está na origem, na base. O princípio remete a uma ordem ideal, não a uma sucessão real e cronológica. No sentido filosófico, é “o que dá conta de uma coisa, que contém ou que faz compreender suas propriedades essenciais”; é o que permite julgar a realidade e a pertinência de uma criação humana em relação ao que constitui sua razão de ser. No sentido polêmico, um princípio é chamado à ordem. Assim, ao enunciar um princípio, pode-se fingir ignorar as contingências, os desconfortos, as pressões e as contradições que obstaculizam sua implementação. Mas o enunciado de um princípio obriga a erguer a cabeça, a colocar a questão das finalidades e a questionar os arranjos inevitáveis da ação cotidiana. Sem princípio a ação humana resvala no empirismo, torna-se uma bricolagem, sem horizonte e, portanto, sem amanhã. (MEIRIEU, 2005, p.21).

A professora formadora fez vários questionamentos, entre os quais: “Como estabelecemos princípios antes de pensar em objetivos? Para a elaboração do PPP - projeto político pedagógico e dos conteúdos programáticos como também na elaboração dos planos anuais curriculares, como são inseridos os princípios e os objetivos? O que é princípio e o que é objetivo na questão metodológica? Até onde um é mais forte que o outro?”

Os professores tiveram muitas dificuldades em conceituar o que era “princípio” e “objetivo”, prática comum nos grupos de estudo quando se solicita o significado de qualquer conceito. Por isso, ao perceber essa característica na formação de professores, procura-se instigar a sua curiosidade para que construíssem ou reconstruíssem seu próprio conceito. Como resultado obteve-se as seguintes definições:

– O princípio não é sobre aquilo que você quer falar? Por exemplo, a questão racial é um princípio, depois você vai detalhar e em cima desse princípio faz os objetivos que você quer alcançar. (Professora H)

– Princípio seria o tema? (Professora Formadora)

– Tema seria um princípio, depois você coloca os objetivos, como você quer chegar. (Professora I)

– Quando você sabe qual o objetivo que você quer alcançar fica melhor para você saber o que quer, e estabelece os princípios, mas o texto fala contrário. (Professora J)

– O que eu quero o que eu vou precisar para alcançar e traçamos os objetivos, na minha escola os professores se reúnem por área e determinamos os conteúdos a serem trabalhados, traçamos os princípios daí determinamos qual a área ficou meio ambiente saúde e cultura falamos com os alunos e eles foram elencando o que cada disciplina pode fazer melhor e distribuindo por área. (Professora L)

– Nada impede que durante o ano não se corrija a rota. (Professora M)

– O princípio é o início. (Professora N)

– Eu dou aula para a 1ª série daí estabelece do dia tal a tal esses temas primeiro a gente vai estabelece o objetivo, as atividade, sobre aqueles temas os princípio são os temas. (Professora O)

Quais os tópicos que a gente pode trabalhar, princípio é tema, é o objeto de estudo isto é princípio. (Professora P)

– Acredito que a abordagem que se faz com a palavra princípio está ligada ao universo que cada um tem aquilo que você acredita, e o objetivo é a maneira com que você faz como executo como você trabalha. (Professora Q)

– A gente fica provocando, porque de fato eu fiquei instigando, provocando, justamente para chegarmos a isso, porque mais acima no texto está escrito:

Trabalhar o mais coletivamente possível, buscar pares na escola que queiram enfrentar o desafio de revisitar e reaprender a história, a cultura, a literatura brasileira sob a perspectiva da população negra como sujeito, pode ser uma maneira competente e facilitadora na

construção de conteúdos e metodologias mais adequados às diferentes faixas de idades e níveis de ensino. (Professora Formadora)

Pode-se, portanto, observar que a prática do professor é desvinculada de seus aspectos teóricos, dificultando-lhe, assim, vincular à realidade as reflexões e os debates propostos. Nesse sentido, o curso tenta favorecer a construção de conhecimentos respeitando a diversidade dos saberes construídos social e historicamente por eles.

A parte mais importante do curso foi a constatação da dificuldade do professor em saber e definir o que era princípio, de questionar e parar para pensar sobre o que se está fazendo. Com isso, acabam reproduzindo valores e princípios dominantes. O desafio é avançar na conscientização. Para Gadotti,

a conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento dessa realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser dessa situação para constituir-se em ação transformadora dessa realidade. (2000, p.103).

As questões elencadas pela professora formadora no encontro que discutiu a elaboração do projeto político-pedagógico e sua importância na escola reforçaram que a construção deveria ser coletiva. Constatou-se a falta de participação pela maioria dos professores na sua elaboração, visto muitas vezes apenas como cumprimento de uma norma burocrática. No entanto, foi salientada a importância de haver momentos de encontros pedagógicos na escola, pois, em geral, as reuniões acabam apenas servindo para transmitir avisos e normativas, ou seja, são reuniões meramente administrativas.

A questão acima se confirmou nas respostas do questionário da pergunta nº 5: A direção e coordenação da escola favorecem a aplicação da Lei? Das 14 escolas representadas apenas 2 afirmaram que havia um projeto pedagógico que permitia a execução de projetos dando ênfase à temática que permeia a Lei 10 639/03.

Na pergunta 6 questionou-se: A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso providenciou subsídios para a realização da aplicação da Lei? Quais? Nessa questão, das 35 respostas 4 delas afirmaram que não, 10 que não tinham conhecimento, 9 reconhecem os cursos do CEFAPRO como ação da SEDUC e 12 estavam informadas dos livros, porém

reivindicam, vídeos e eventos como seminários para mais informação e aprofundamento sobre o assunto.

O trabalho de observação nos encontros de formação continuada evidenciou a postura da professora formadora, na tentativa de desvelar a ideologia que se faz presente na prática dos professores. A intenção era de que o próprio professor se sentisse estimulado a construir novos conceitos. O texto²³ denominado “Identidade, estigmas e estereótipos sobre o negro no Brasil”, apresentou alguns conceitos que foram didaticamente introduzidos e refletidos em grupo. Após ler um trecho do texto de Boni (2007, p.1)²⁴, a professora formadora perguntou: Como vocês entendem essa questão? Como ocorre a interiorização do discurso? Como é o trabalho no coletivo? Qual é o papel que vocês colocam como ideologia? Qual a função social? As respostas a esses questionamentos foram diversas, entre as quais se podem destacar:

- Convencer sem agredir, ela convence usando na sutileza (Professora A)
- O caráter de assimilação, colocado de forma que as pessoas se identifiquem e queiram participar desse grupo, aquilo que é considerado como o melhor, vai sendo assimilado, como, por exemplo: a igualdade, existe uma igualdade em termos de lei, mas que na prática ela é colocada em termos sociais e não raciais essa desigualdade social ela perpassa pela racial, a dificuldade de ascensão social, esse desnivelamento devido à cor da pele não lhe permitem as mesmas oportunidades. (Professora Formadora)
- Uma professora de minha escola se intimidou em se candidatar à direção da escola quando percebeu que uma colega branca, sulista, ia se candidatar e falou: - “Você acha que quando compararem eu com vão falar o quê? Você acha que eu vou conseguir”? E ela aparentemente não tem problemas quanto a sua cor, ela é uma pessoa consciente. (Professora B)
- Se julga pela aparência e não pela competência. (Professora Formadora)
- Eu estava em sala falando da política de branqueamento e um aluno olhou para mim e falou: - “Professora o seu pai e sua mãe fez seu branqueamento, mas meu pai e minha mãe não fizeram o meu. Agora cabe a eu fazer”. (Professora C)

²³ Anexo D: Texto “Identidade, Estigmas e Estereótipos sobre o negro no Brasil”.

²⁴ “A ideologia cuida em definir bem a diferença entre os brancos e negros, reservando ao negro uma posição de submissão, mas, essa ideologia atua de forma dissimulada, onde o preconceito racial continuou a ser exteriorizado de maneira branda e discreta. Existindo em todo o país e penetrando em maior ou menor grau em todas as camadas sociais, sem, contudo associar-se com manifestações ostensivas”.

Ainda a professora formadora perguntou: como o negro foi inserido no contexto Estado-nação quando ele foi liberto? Qual foi o sentimento que houve nessa época? O que ocorreu nessa transição do negro escravo para o negro liberto?

- A ele foi vedado o acesso de se integrar, não podia ser proprietário não podia adquirir bens. (Professora D)

- Em relação à escravidão, hoje se questiona muito a questão: por que o Brasil está assim em relação à discriminação, social e racial, isto, foi sendo construído desde época dos índios, continuou com os negros. Depois, mais tarde, quando foram fazer a reforma de São Paulo e Rio de Janeiro, quando houve a urbanização, os pobres foram retirados e expulsos, acabaram com os cortiços e criaram as favela em morros. As coisas acontecem ainda da mesma forma, é duro que hoje somos conscientes e deixamos acontecer. (Professora E)

- É herança da ditadura, também, vou deixar quieto porque fulano pode me prejudicar lá na frente e deixamos as coisas acontecerem, é esse Brasil que estamos deixando para nossos filhos e alunos, a gente aceita tudo. (Professora F)

Professora formadora afirma: a vítima se torna réu, fizeram isso com o negro, ele foi perdendo a identidade, o fato de ser negro era depreciativo; se incutiu que ele era menos inteligente, não tinha a mesma capacidade intelectual, no processo de branqueando você vai se aproximando do ideal. Se observarmos quando um indivíduo negro consegue uma ascensão social e isso se observa em cantores, atores, jogadores de futebol famosos, eles procuram se relacionar com pessoas brancas para que, inconscientemente, ou consciente, seus filhos não sofram o mesmo percurso que eles, pois você não quer se identificar com aquilo que é considerado negativo na sociedade. O próprio negro, infelizmente, acaba disseminando a idéia de inferioridade, quando a nossa colega Y alegou que minha avó é negra, eu sou descendente de negros e eu tenho preconceito. Fomos educados condicionados a difundir essas idéias, e ela diz tenho dificuldade de lidar com isso foram relegando a origem e perdendo sua identidade, pois tudo que é ruim de atrasado é relativo a negros. Com isso eu nego meu pertencimento, não querendo fazer parte desse grupo. Se estereótipo e preconceito estão no campo das idéias, discriminação é uma atitude. Como Mandela nos diz se “somos ensinados a amar, também somos ensinados a odiar”. Como a ideologia se utiliza de uma forma sórdida, distorcida no seu discurso competéssimo de mostrar que existe uma hierarquia que um grupo é superior a outro, pode-se, então, usar a mesma arma de forma contrária porque eu posso ensinar que o respeito, o amor, pode unir, agregar, caminhar na contra mão do discurso ideológico que nos é imposto como absoluto, verdadeiro. A diferença é algo a acrescentar.

- Eu tinha uma avó negra e uma branca. Quando minha avó negra ia nos visitar minha mãe tinha a xícara para negros, ela não misturava a louça. Sofria quando via isso acontecer, pois eu adorava minha avó. (Professora H), (Encontro do dia 29/08/2007 - Parte A – Tarde)

O encontro foi direcionado para a reflexão sobre o que é identidade, estigma e estereótipo. São questões que envolvem muitas vezes sentimentos que se prefere não enxergar. Desvelar esses sentimentos faz surgir conflitos e, se há conflito, há crise interna o que obriga a mudança de atitude. Assim, retomam-se atitudes, mudam-se valores e ações que alteram o cotidiano; verifica-se o não enfrentamento, o não querer ver sentimentos e atitudes que são condenáveis por si mesmo. Porém, essas são praticadas muitas vezes por omissão, reforçando e reproduzindo uma ordem social imposta e estabelecida, causando conseqüentemente, desigualdade social e racial.

Cabem neste momento os seguintes questionamentos para refletir sobre a prática pedagógica e estar atento para uma educação diferente para os jovens: a quem a escola está servindo? A ideologia que se pratica está atendendo as necessidades dos alunos e da comunidade escolar? Ou está legitimando uma ordem social competitiva que estabelece uma sociedade sectária e de exclusão?

O cotidiano escolar é permeado de relações que envolvem diferentes dimensões familiares, de trabalho, social, econômica, política e cultural. Em determinados momentos há interação e, em outros, conflitos. A partir da interação desenvolve-se a capacidade ou não de diálogo, de espanto ou de acomodação.

No curso de formação de professores, num dos diálogos sobre mito racial e ideologia, uma professora relatou um fato que ocorreu com seus alunos quando abordou o tema em sala de aula.

- O mito é muito forte e a escola reproduz o próprio sistema. Uma professora de língua portuguesa comentou que ao trabalhar a questão da igualdade em sala um dos alunos falou: “Quando eu crescer vou casar com uma negra bem ‘bundudinha’.” Foi uma criança branca que falou. Logo em seguida a criança negra falou. “Pois eu vou casar com uma bem loirinha, bem branquinha, pois chega de negro em casa: meu pai é negro, minha mãe é branca”. Como a criança ainda não sabe o que está por trás de seu comportamento, na sua ingenuidade eles expressaram a ideologia do branqueamento e o outro o imaginário do erotismo e da sexualidade que envolve a mulher negra - alunos da 1ª fase, 2º ciclo - (Professora C)

Sendo assim, mais uma vez a professora formadora faz aflorar a questão da ideologia fazendo uma série de questionamentos: A questão cultural, a ideologia que está incutida, deve ser levantada para enfrentarmos as questões raciais em sala de aula. Até que ponto de fato eu reconheço a contribuição dos africanos na cultura brasileira? Como a gente vê questão do negro como sujeito? Nós, em nossa formação, também não vemos o negro como objeto, como mão-de-obra produtiva, valor mercantil, e como se explica toda a influência na formação da cultura brasileira? E nós que estamos nesse curso de formação conseguimos perceber quanto, de certa forma, fomos influenciados? Conseguimos fazer essa avaliação dessa estrutura ideológica?

Outro fato marcante foi que os encontros de formação coincidiram com as comemorações de aniversário da cidade de Sinop, ocasião em que foi produzido um *folder* onde aparecem crianças representando os vários segmentos étnicos da sociedade.



Figura 8 – Folder de comemoração do aniversário de Sinop – 2007

- Vocês acham que, em termos de secretaria, pessoas que trabalham com marketing, isto de fato pode não ter passado pela questão da consciência, são pessoas que trabalham com a mídia. Pode ter sido uma coisa intencional ou não? Como vocês vêem isso? Professora Formadora

- Eu acho que não foi proposital. Professora A (Relato do Encontro do dia - 26/09/2007 - Parte B – Tarde)

Sobre o folder, a professora formadora perguntou:

- Vocês viram os cartazes de propaganda alusivos às comemorações do aniversário da cidade que estão espalhados, onde as crianças representam as profissões e a sociedade de Sinop? Onde colocam crianças vestidas um de policial, uma médica, e um outro engenheiro e a criança negra como operário, o único negro vestido de operário? Olhem a força da ideologia através da imagem, a simbologia imagética é fantástica, é um dos meios onde a ideologia tem campo fértil. (Relato do Encontro do dia - 30/08/2007 – Noite)

A reflexão sobre o *folder* iniciou com a pergunta: “As pessoas que estavam envolvidas na execução das comemorações têm ou não consciência ao colocar as imagens das crianças representando profissões?”

Para alguns professores foi uma infeliz coincidência, não uma ação proposital. A discussão foi enriquecedora quando o grupo assumiu que é tão natural vermos o negro em profissões de categorias menos remuneradas que a situação não poderia ser diferente. O *folder* foi distribuído como convite às pessoas para participarem da programação do evento em comemoração ao aniversário da cidade. Além disso, foram fixados em locais estratégicos cartazes de propaganda e *outdoors* com as mesmas imagens; nos *outdoors* a criança negra está colocada na frente de casas populares.

A reflexão em torno da questão foi muito além da sala de estudo. Os professores demonstraram indignação com o fato e assumiram uma posição crítica perante a situação. A passividade deu lugar à reação, que resultou numa ação coletiva.

- Uma pessoa que teve esta idéia passou a idéia cada um representando segmento da sociedade e não se ateu a este detalhe, passa aos outros, mas ninguém viu e aprovaram. (Professora B)
 - Porque as coisas acontecem como coisa natural, banalizada, compra a idéia como sendo certa. (Professora Formadora)
 - A primeira coisa que se quer passar que Sinop é representada pela mistura de todas as raças. Ninguém se ateu para a condição do menino negro, Nós aqui estamos atentos porque estamos estudando. Se nós não estivéssemos estudando não nos incomodaríamos, ainda falávamos que bonitinho o negrinho. (Professora C)
 - Para a equipe do município não cabe a ingenuidade, foi proposital, quem está na propaganda e marketing deve se deter aos fatos. (Professora Formadora)
 - As pessoas que vêem não a maioria, não percebem. (Professora D)
 - Quem trabalha com publicidade é ingênuo? (Professora Formadora)
- Relato do Encontro do dia - 30/08/2007 – Noite

Neste ponto revela-se a ação do diálogo. Podendo questionar: Como pessoas que pensam de modos tão diferentes, com opiniões contrárias, podem chegar a um objetivo comum, a uma construção coletiva de opinião?

- Caberia a nós fazermos uma moção de repúdio ao município em relação a este folder. (Professora E)
- A maioria das pessoas está condicionada e não enxerga, não percebe, pois fomos preparados, educados a achar as coisas naturais. Nós, que estamos estudando, já conseguimos ter outro olhar, outra leitura. (Professora Formadora)

O reconhecimento da reformulação de conceitos por meio de uma prática reflexiva leva a resultados como a fala da Professora F: “Antes de estar aqui fazendo o curso eu não conseguiria ter essa interpretação”. Após essa constatação, o grupo foi amadurecendo e percebeu que, para inverter a ideologia que envolve nosso imaginário, é necessário mudar a lógica do sistema. Como ação dos professores foi enviada uma moção de repúdio, ação que deve ser registrada, pois que demonstrou não somente consciência ideológica, mas política. Para Freire (1992, p. 156), “além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a ‘cor da ideologia’”. A Professora M, na sua fala, faz uma análise crítica da situação da escola em que trabalha:

Eu penso assim, esta discussão, pouca gente discute um assunto tão importante. Tem que ser discutida na escola toda, com cada um dos colegas. A resistência é grande toda vez que faço empenho em trabalhar a questão da negritude na escola, questões afro. Eu enfrentei uma confusão muito grande, mas, como eu não sei esperar o consenso da maioria, eu vou minando pelas salas de aula. Já levei mãe de santo na escola, benzedeira, jogador de capoeira, búzios, de repente não tem ninguém em sala de aula está todo mundo no ginásio. Se você pedir autorização da direção da escola não se mobiliza. Não existe, ninguém quer se impor. Se perguntar se está no PPP, e adianta estar no PPP? Está escrito lá bonitinho, mas ninguém comenta. No ano passado fiquei na espreita, esperando ver como iam trabalhar o Dia da Consciência Negra. Ninguém comentou, ninguém providenciou nada. Em 2005 fiz uma grande festa com comidas típicas, feijoada e buchada. Mas fica como uma iniciativa isolada de um professor dentro de uma estrutura imensa da escola. Ninguém quer assumir, pois dá trabalho. (Professora M) (Relato do Encontro do dia - 30/08/2007 – Noite)

A professora formadora enfocou, na seqüência, três aspectos que estão envolvidos no processo de formação do professor, entendendo-se como o percurso escolar: o primeiro, como

se transmitiu a idéia da escravatura; segundo, como se transmitiu a luta do negro; terceiro, como se idealizou a sua vinda para o Brasil. Solicitou, então, que os professores recordassem como os conteúdos relativos aos africanos lhes tinham sido transmitidos: “Como vocês, professores, estudaram através dos livros didáticos de história o negro no ensino fundamental e médio?” (Professora Formadora) Relato do Encontro do dia 26/09/ 2007 – Manhã. Vejamos os depoimentos:

- O negro era escravo, a idéia que o lugar de onde vinham era muito pobre muita miséria e eles vinham aqui para trabalhar. Não dava para ter a idéia de que vinham aqui “tão forçados”, muito pelo contrário, eles vinham nos porões porque vinham escondidos, como se fugindo do lugar. Não ficava elucidado o motivo a intenção do negro em “vir” ao Brasil. Quando eu fiz o ensino fundamental, a posição do africano nos livros didáticos não retratava o quê e por que eles vinham ao Brasil. Relacionava negro ao carnaval, a dança na cultura. De história africana nunca houve intenção, não tenho lembrança. (Professora A)
 - Relacionava o negro à mão-de-obra, não tinha outra importância social. (Professora B)
 - Quando eu fiz ensino fundamental e médio, não faziam a relação com África e o Brasil. Não se aprendeu como eles chegaram, não demonstrava a relação comercial dos europeus com o continente africano. Mais tarde, na universidade, foi onde eu fui conhecer a história dos africanos no Brasil. (Professora C)
 - Diz que tinha a visão que eram pegos a laço. Considerava que podiam ser pessoas que tivessem posições sociais de prestígio (príncipes) em relação à sociedade africana. Também fala que o que mais a chocava era o transporte com os chamados “navios negreiros”, pois pensava nas condições de higiene dos navios. Essa era uma questão que a perturbava, pois para ela sempre foi uma questão muito importante, principalmente na questão das necessidades fisiológicas. Estudou que ficavam doentes com peste bubônica e eram jogados ao mar. Quando chegavam ao Brasil ficavam amarrados no tronco. São cenas que permeiam seu imaginário até hoje. (Professora D)
- Neste ponto a professora reforçou os questionamentos: “Que conceitos vocês têm dos negros, dos escravos rebeldes ou pessoas submissas? Das lutas dos negros, como recebemos esse conhecimento?”
- Que os negros eram rebeldes, não por uma luta para reivindicar seus direitos. (Professora A)
 - Eram ingratos (Professora B)
 - Durante ensino fundamental e médio foi sempre tratado bem superficial, no ensino superior que obtive conhecimento (Professora C)
 - Era transmitido os conteúdos na época de maneira de datas e fatos sem refletir as causas, sem fundamento, somente na decoreba. (Professora D)

Ainda questionou: “A vinda deles para cá como vocês viam, como era escrito nos livros?”

- Uma luta mostrada como nos versos de Castro Alves não era estudada. (Professora B)
- A leitura que fazemos a 10anos não é a mesma de 30 anos atrás? (Professora C)

Reafirmando o questionamento, a professora formadora perguntou: “A maioria de nós recebeu uma formação tradicionalista, conteudista, o não-refletir o não-pensar, não perceber o caráter ideológico. Foi esta educação que tivemos e, hoje, como nós colocamos as questões sociais? Existe a preocupação nas nossas práticas em sala ou continuamos a reproduzir da mesma maneira como recebemos a formação? Como ensinamos os nossos alunos hoje?”

- Procuo trabalhar a realidade. Hoje os livros já trazem mais criticamente os assuntos, inclusive as questões étnicas, de forma mais elaborada. Os livros estão bem melhores, mais elaborados. (Professora A) Relato do Encontro do dia 26/09/ 2007 – Manhã
- Talvez fuja um pouco mas acho que é interessante. Quando trabalhei o Egito, citei a Cleópatra. O livro traz a figura da Elizabeth Taylor, mostrei filme, mapas da região e pedi para eles verem as características das pessoas que lá vivem. Quando a gente trabalhou a parte dos hebreus, Jerusalém: “Vocês conhecem, alguém que nasceu e morreu nessa região? Todo mundo respondeu Jesus perguntei sobre as guerras e conflitos dessa região”. Pedi para descrever as pessoas eles falaram pessoas bem morenas. Aí perguntei: “Vocês acham que alguém que nasceu nessa parte do continente é loiro de olhos azuis? Será que Jesus era como vemos nas pinturas e gravuras?” Passaram-se uns dias e, na outra aula, um dos alunos me falou: “Professora, Jesus é assim porque é filho de Deus, ele é Jesus”. (Professora L)

Muitas outras questões foram levantadas para reflexão. Por exemplo: “Como são os papéis destinados aos negros nas novelas e filmes e nas figuras dos livros didáticos?” “Como e o quê vocês estudaram sobre os negros na escola?” “O que vocês lembram ter aprendido?” (Professora Formadora)

- Somente do dia 13 de maio que falava da libertação dos escravos, e não falava nada dos negros e, sim, da princesa Isabel, que libertou os escravos e que subentende que o escravo era negro. Havia gravuras de telas como de Portinari, Debret, que hoje eu sei os nomes dos artistas, mas na época não. Havia um negro tomando a palmatória, no tronco sendo açoitado. No final do livro, bem no cantinho, o negro com as mãos para cima e dois elos de corrente cortados. A negra sempre com

um cesto na cabeça. Estas são as imagens que me deixou gravada na memória. (Professora A)

A professora formadora continuou: “E da luta dos negros no Brasil, como o negro era visto? Qual a idéia que vocês faziam?” A Professora C declarou: “Nunca ouvi falar no Zumbi, eles não agüentavam mais e aconteceu a libertação”. Com essas indagações a intenção era levar os professores, a partir de suas memórias, a resgatarem os conceitos que reproduziram ao longo de sua formação: “Como vocês professores estudaram através dos livros didáticos de história o negro no ensino fundamental e médio?” (Professora Formadora) Relato do Encontro do dia 26/09/ 2007 – Manhã

Comparando as respostas, nota-se que o relato da Professora D tem um cunho mais reflexivo, ao passo que os primeiros depoimentos tentam *disfarçar e encobrir* os fatos. Porém, mesmo na tentativa de evidenciar uma história respaldada em fatos históricos, constata-se que não houve a preocupação de demonstrar que os negros africanos resistiram a sua captura e que, no Brasil, não se submeteram sem resistência. A representação social ainda é negativa do ponto de vista do estereótipo e do estigma criado em torno da escravidão no Brasil. A imagem construída é a de submissão e subserviência.

Continuando, a professora formadora falou: “Nós líamos que os negros eram trazidos como se fossem convidados. Na verdade, eles foram seqüestrados. Essa visão também vocês acham que mudou ou ainda se tem a impressão que eles vieram de livre e espontânea vontade”.

- A situação deles era insalubre, que sofriam todas as privações e os que adoeciam eram jogados ao mar. (Professora D)
- No encontro da manhã uma professora chamou atenção quanto à questão da higiene e quando era criança ela pensava na situação deles nos navios negreiros. (Professora Formadora), (Relato do Encontro do dia 27/09/2007 - Parte A – Noite)

Foi importante essa parte do encontro porque estimulou os professores a verem as questões do livro didático na ótica de como a formação deles foi construída. Nesta perspectiva, foi possível estabelecer relação com a realidade a que eles foram submetidos e a atual realidade dos alunos e apontar algumas das principais mudanças que a lei exige para a implantação dos currículos. Aqui se evidenciou uma prática constante que os professores formadores do Cefapro utilizam nos grupos de estudo: a problematização de práticas docentes, partindo das experiências dos próprios professores. Trata-se de causar estranhamento ao corriqueiro, provocando, assim, uma atitude para além do senso comum.

Ainda no mesmo dia, a professora formadora questionou os docentes: “O que vocês acham do inciso 2º do art. 26 da lei 10 639/03 que traz no seu texto: ‘Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras?’”

A Professora A respondeu:

- Isto acaba fechando não deveria ser em especial, todas as áreas podem inserir os conteúdos.

Então a professora formadora falou:

- A escola Rosa dos Ventos pediu para os irmos falar de currículo na escola e como inserir os conteúdos afros. Pensamos, então, em levar uma coisa diferente, os jogos de origem africana, para instigar a curiosidade dos professores quanto ao continente africano. Seus jogos são muito antigos e usam a lógica o binário 0 e 1 como são nossos computadores hoje. O búzios utiliza o 16, que também é uma linguagem dos computadores, é um jogo matemático e, para aprender a jogá-lo, leva-se anos de estudo. Os jogos matemáticos africanos desenvolvem a lógica matemática. A mancala que tem 16 variações e dá para construir em sala de aula com os alunos. Assim entramos na etno-matemática e aqui, no caso, etno-afro-matemática. Nós também achamos que não deveria ter sido colocado este em especial, pelo menos a geografia deveria estar aqui ,como também a língua portuguesa, sem separar a literatura de gramática, produção de texto.

Nos seus depoimentos os professores disseram:

- Por que a geografia e a história colocam os conteúdos da África no final do livro? (Professora E)
 - É proposital, pois assim nunca é estudado se não houver cumprimento do planejamento fica o estudo da África sem ser estudado. (Professora A)

A professora formadora questionou:

- Por que o artigo 79-B traz o dia 20 de novembro e não dia 13 de maio como dia da consciência negra? (Art. 79-B. “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’ - lei 10 639/03)

A Professora F respondeu:

- No calendário escolar consta que no estado do Mato Grosso é feriado.

Segundo a professora formadora:

Os movimentos negros não reconhecem 13 de maio este é considerado um dia oficial a Lei Áurea foi assinada por imposição política e o dia 20 de novembro lembra a luta de Zumbi uma conquista, reivindicação ai nós temos um caráter ideológico. (Relato do Encontro do dia 27/09/2007 - Parte A – Noite)

Evidenciou-se que a consagração de um dia do ano como *Dia da Consciência Negra* para marcar uma luta social deve ser realizada para promover uma forma de vida diferente. Sua presença no calendário escolar pode representar um esforço sistemático no sentido de trazer à tona temas como discriminação, preconceito, racismo e a condição do negro na história do Brasil, fundamentais para uma educação comprometida com os ideais de igualdade e solidariedade. Faz-se necessário ressaltar que ações pontuais tendem a ser insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é o cultivo de valores, os quais se traduzam num modo de vida, ou seja, uma formação voltada para uma ação que respeite a diversidade respaldada nos princípios éticos.

Nesta etapa do encontro ficou visível que as escolas, em sua maioria, cumprem o dia 20 de novembro como uma obrigação, ou seja, não fazem deste dia um meio de repensar os valores, de transformar um sonho de igualdade e justiça num exercício político e profissional capaz de superar as desigualdades e a exploração humana. Nesse contexto, a professora formadora perguntou: “O que é cumprir burocraticamente a lei?”

- Eu escrevo no currículo que nós planejamentos, mas não executo passa batido sem os conteúdos serem realmente trabalhados. (Professora A)

Ainda a professora formadora: Por que da importância de recuperar esses conteúdos?

- Tem muito pouca gente envolvida na escola. (Professora A)
A professora formadora complementou: “Recuperar os conteúdos auxilia na transformação social, cultural da sociedade.”
- O processo de recuperação é de no mínimo 20 anos como é o caso da cotas e isto se houver empenho de todos os segmentos escolares e sociais. (Professora A)

- Às vezes o professor até tem boa vontade, mas sem políticas efetivas fica difícil, se tivesse um material livro didático, favorecimento de pesquisas ao professor que ele possa estar incrementando suas aulas ajudaria no andamento como montar apostilas. (Professora G)

O grupo conseguiu expressar melhor suas dificuldades. A ausência de materiais concretos foi uma constante nas reclamações dos professores, mesmo sabendo que mais do que materiais concretos o professor precisa ser instigado a buscar a base teórica para suas práticas. Nesse sentido, o Cefapro procura contribuir para que haja uma mudança significativa e atualizada na prática docente. Reforça-se aqui novamente que essa mudança só ocorre se o professor assumir uma postura e reconhecer o que se está apresentando; em caso contrário, ele se oporá a qualquer alteração proposta.

Ressalta-se, também, que os professores formadores têm dificuldades e seu trabalho muitas vezes não atende às expectativas pela falta de uma política efetiva de formação, que ofereça uma formação paralela e contínua, o acesso às informações e a busca de inovação. Assim, trabalha-se muitas vezes em ações isoladas.

Os Cefapros, nestes últimos seis anos, receberam atenção especial da Secretaria de Educação, porém ainda é necessária uma estrutura que possibilite dar suporte pedagógico aos professores de maneira sistemática e contínua, sem interrupções causadas por falta liberação de verbas e de professores formadores. As ações dos Cefapros, além de seguirem as diretrizes da Secretaria da Educação, devem ter autonomia e flexibilidade no seu planejamento para atender de forma diferenciada às necessidades das escolas que constituem a abrangência de seus pólos.

Assim, buscou-se levantar questões que foram vivenciadas na pesquisa, mais do que indicar soluções acabadas, evidenciando as questões teórico-metodológicas centrais que possibilitem a reflexão sobre a trajetória da formação do professor e sua prática pedagógica, no sentido de encontrar soluções que possam subsidiar a orientação de políticas e práticas educacionais. Segundo Alarcão,

O modo como se investiga a realidade, as relações assumidas pelo investigador diante da realidade que se quer conhecer e a posição entre realidade e representação da mesma têm estado na base de posições investigativas diferenciadas. Menos estudado tem sido o modo que intervém na realidade e como se difunde o saber. (2001, p. 136).

A discussão diz respeito ao caráter pedagógico que as questões étnico-culturais, aqui, em especial, às questões do racismo, discriminação e preconceito relativo aos negros na formação da sociedade brasileira, que influenciam e influenciaram na formação de professores e, conseqüentemente, na sua atuação profissional. São questões que até a bem pouco tempo não eram consideradas. Portanto, mais do que uma temática, precisam ser articuladas à formação de professores.

Entre as mediações analisadas foram destacados aspectos relacionados ao papel das crenças e valores preconcebidos e à forma pela qual os professores se apropriam e constroem os saberes que determinam sua prática. É preciso defender a implementação de políticas que, para além de combater manifestações racistas explícitas ou veladas em todas as dimensões da vida, promovam ativamente uma imagem positiva dos negros no imaginário social, destacando tanto a sua participação decisiva na construção da nacionalidade quanto a sua presença na sociedade atual.

Somente uma honesta reconsideração da concepção dialética da história, uma crítica da ideologia e da centralidade do mundo do trabalho e da ação humana pode encaminhar uma forma de superação política desta mistificação conceitual. A escola, como uma instituição social, é mutável e permanentemente confrontada. Os sistemas de educação devem repensar e transformar muitas de suas práticas pedagógicas; devem possibilitar às crianças e jovens a apropriação dos saberes pelos quais subsidiem a trajetória de sua formação preparando-os para o mundo.

O desafio da “educação ao longo de toda vida deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo pelo qual a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o tempo e espaço”. (DELORS, 1998, p. 105). Desse modo, captar os modos de apropriação que os professores fazem em torno das questões políticas, sociais e culturais e suas conexões históricas é uma tentativa de evidenciar as estruturas internas. Portanto, considerando que a educação é uma atividade especificamente humana, é no entendimento da realidade humana que se deve buscar o entendimento da educação.

A experiência na construção desse objeto de pesquisa em educação serviu para aprofundar um processo de autocrítica sobre as condições em que a formação produz e reproduz conhecimento na formação de professores. O desafio foi refletir sobre o tema numa perspectiva histórico-crítica enquanto expressão teórica, voltada ao campo de educação, mais especificamente, da formação de professores.

A educação não revela autonomia, ao contrário: está subordinada pela política, que se baseia na divisão de classes e na submissão. Portanto, para que a educação cumpra seu papel de revelar a verdade e exercer um papel político, deve socializar o conhecimento. Segundo Libâneo (2006, p. 299), o Estado deve ter participação efetiva junto às decisões na escola, porém essa participação deve partir do princípio democrático, ou seja, tanto a escola como o Estado devem compatibilizar as decisões, um não deve exercer hegemonicamente o poder sobre o outro.

Por outro lado, a escola, como representante social no seu conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações, apropria-se e reconstrói a mesma lógica de mercado que está instituída na sociedade, reproduzindo os interesses das classes favorecidas pelo sistema. Contudo, seu papel deveria ser o de abrir oportunidades aos jovens e adultos que são repelidos e excluídos diariamente do mundo competitivo de produção e consumo.

Na última pergunta do questionário onde se solicitou sugestões para encaminhamento das questões étnico-culturais na escola os professores suscitaram as seguintes questões:

- Que a lei seja realmente aplicada e não seja só mais uma das tantas existentes no nosso país;
- Sugiro que o pessoal de “luta” que está à frente desses grupos anti-racistas façam palestras nas escolas, pois, por mais que nós professores realizemos o trabalho voltado a essas questões ainda é pouco.
- Que o professor tenha um tempo destinado na escola para a sua formação continuada (sendo ele contratado ou efetivo), para que o estudo seja mais aprofundado;
- Ter contato, através de cursos, palestras, com pessoas que conhecem e tem maior conhecimento da lei 10 630/03.
- Que o professor tenha mais tempo para planejar. Mais estudos sobre esse assunto para assim melhor conhecer a lei.
- Que se divulgue a lei para toda a população nunca é demais conhecer, para poder usufruir.
- Que esse tema seja trabalhado dentro de uma disciplina que fará parte da “grade” curricular.
- Perguntar aos professores se realmente o que se aprende é repassado aos alunos, ou simplesmente vem estudar pelo motivo de receber certificado.
- Sobre a cota de negros para ingressar nas universidades é importante a opinião das pessoas para você ter uma estatística.
- Investigar se presenciou ou sofreu algum constrangimento no âmbito escolar.
- Qual sua opinião sobre o negro?
- Por que o negro é tão discriminado?

- Deveria ser abordado com ênfase na sala dos professores, pois é o momento de trabalho e estudo. Então eu acredito que dessa forma poderá atingir um público maior.

Ao analisar as questões acima conclui-se que o trabalho de formação continuada é relevante ao tratar da educação anti-racista, dando ênfase à importância da Lei 10 639/03 e sua implantação, mas por si só não gera transformação. São as pessoas e suas ações que fazem as mudanças acontecerem. Pois, a percepção dos professores resgata a sua trajetória somando com as novas informações, nesse caso favorece ou não no resultado de novos conceitos, o qual dependerá do grau de sensibilidade e suscetibilidade quanto a problemática que se propõe estudar.

Representações construídas ao longo da formação do profissional da educação levam a posições equivocadas e muitas vezes se cometem erros quando não se atenta para a complexidade que o trabalho do professor exige todos os dias nas ações educativas junto aos seus alunos. O olhar do professor deveria ser sempre um olhar de investigação, ou seja, investigar pela ação, nunca um olhar pelo olhar.

Mediante um trabalho pedagógico mais eficaz voltado à formação de professores, pode-se compreender as causas dos insucessos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, tratar das diferenças sem as transformar em desigualdades, pois o princípio que deve nortear a ação educativa é o da equidade, ou, melhor dizendo, da justiça. Portanto, precisa-se de políticas públicas voltadas ao reconhecimento das diferenças, não no sentido de igualdade, como se está tentando fazer, mas no sentido de equivalência; a integração das culturas deve ser limitada pelo direito da não-descaracterização.

É preciso valorizar todas as etnias, resguardando a importância das culturas que formam uma sociedade, no caso a brasileira, bem como reconhecer e avaliar ações que resultaram na miscigenação, mas também de discriminações. Toda mudança causa confrontos e polêmicos. A reflexão sobre a complexa realidade da prática educativa requer diálogos, debate e expectativas. Ao pular etapas, corre-se o risco de inculcar outros valores que não os princípios da lei 10 639/03. A história nos ensina que quando não há uma base ideológica consistente, a práxis humana fica submetida a desvios de ideais contrários, que não aceitam mudanças e sentem-se ameaçados e visam, exclusivamente, à permanência no poder das classes dominantes.

A pesquisa reflete as peculiaridades do grupo social estudado. Segundo Becker, “a mesma realidade pode ser descrita de maneiras diferentes visto que descrições podem ser respostas para qualquer uma dentre uma multidão de questões” (1999, p. 152). Ao discutir o

campo teórico relacionado com a prática dos professores em sala de aula, ou melhor, com o contexto organizacional que foram os grupos de estudo compostos com o objetivo de estudar a lei 10 639/03, pretendeu-se aprofundar a percepção de professores em relação a diversidade e a educação das relações étnico-raciais na formação e na atuação profissional

CONCLUSÃO

Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o 'homem de cor' aos grilhões invisíveis do seu passado, a uma condição subumana de existência e a uma disfarçada servidão eterna.

(FERNANDES, 1978, p.253)

Considerar um trabalho concluído é pretender dar um ponto final às questões levantadas. Não é o caso da presente pesquisa que aponta para novas indagações e investigações. A constante inquietação de investigar a realidade na perspectiva histórico-social crítica dos fatos delineou a pesquisa com o objetivo de entender o processo de formação dos professores e, assim, contribuir para a compreensão da atuação como sujeitos históricos e agentes na formação da sociedade brasileira.

A análise bibliográfico-documental, associada a uma pesquisa de campo com observação participante propiciou ficar mais próximo dos problemas com os quais se defrontam os professores no cotidiano das salas de aula. Através da teorização pode-se estender as reflexões para outros contextos, contribuindo, desse modo, para a construção de conhecimentos.

O estudo da lei 10 639/03, que tem como principal objetivo a inclusão dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira, indicou o direcionamento da investigação, porém constatou-se que mais do que artigos, a lei põe em discussão uma bagagem histórica alicerçada em interesses de determinadas classes sociais que sobrepuseram aos interesses de uma imensa população, a qual ficou à margem da sociedade.

Com a transição do trabalhador escravo para livre, analisa-se o processo histórico, permitindo avaliar o processo de exclusão do negro das atividades produtivas do Brasil. Constata-se, então, que, mesmo após 120 anos da extinção do trabalho escravo no país, as conseqüências desse período ainda estão presentes nos dias atuais. O estudo revelou que na escola ainda perpetua-se a cultura dominante que reafirma preconceitos e legitima discriminações, no caso do negro.

Percorrendo esse caminho, identificam-se dois fenômenos sociais que favoreceram as ideologias dominantes serem transmitidas de geração para geração: o mito da democracia racial e a política do embranquecimento. A raiz desses fenômenos está profundamente incutida na formação dos preconceitos raciais. A atribuição de conceitos e valores produz uma

dimensão subjetiva da não-visibilidade da discriminação, do preconceito e do racismo. Ao não deixar transparecer, criou-se a imagem de um Brasil de convivência pacífica, sem conflitos étnicos, resultando desse processo de exclusão manter o negro o mais distante possível daquilo que pode vincular ao seu pertencimento étnico, negando, assim, sua cor e sua origem.

Para complementar a análise, recorreu-se a dados estatísticos, os quais demonstram a posição da população negra na sociedade, comprovando que o número de negros é praticamente igual ao dos brancos, porém, este contingente populacional não se faz presente em todos os segmentos da sociedade na mesma proporção. Nesse contexto, há um crescimento do desemprego e da exclusão social reforçando aspectos negativos da formação da sociedade brasileira e evidenciando que os cidadãos afro-descendentes são os que fazem parte em maior número desse quadro. Isso fica agravado com as políticas econômicas e as ações discriminadoras e intransigentes. Os dados refletem o desequilíbrio social no Brasil e o círculo vicioso que, no decorrer da nossa história, foi se constituindo por várias forças governamentais, do Estado e por iniciativas privadas, as quais não visavam ao bem-estar coletivo, mas, tão somente, preservar os interesses de grupos que em determinado momento histórico estavam no poder. Assim, foi se delineando e se constituindo uma grande massa de excluídos do processo de crescimento e desenvolvimento do país.

Cabe destacar que nos últimos anos ocorreram avanços sociais, porém, o aumento da escolaridade não é garantia de conquista de melhores condições de vida, pois o número de pessoas a serem inseridas por ano no mercado de trabalho é superior aos postos de trabalhos oferecidos. Portanto, após analisar os dados por cor/raça, educação e renda, pode-se concluir que não há aumento de renda, e, sim, uma queda dos valores médios de rendimento, porque o que caracteriza o sistema econômico do Brasil é a concentração de renda.

A grande massa não participa desse processo e se reflete também no alto índice de desempregos a partir dos dezoito anos, quando, por lei, o indivíduo alcança sua maioridade e o direito de obter um emprego. Muitas vezes o argumento é de que o jovem não tem qualificação adequada. No caso dos jovens negros e pobres a situação é mais precária porque a eles restam os trabalhos mais pesados que precisam desenvolver, em geral, ainda quando crianças para contribuir no sustento da família. Atuam, então, nas mais diversas atividades informais, legais ou não; assim, na maturidade o destino lhe reserva, pela sua não-inserção no mundo letrado, é a negação do direito a uma vida digna.

Os estudos demonstram que, em contraponto à ideologia dominante, estruturaram-se no país organizações e movimentos sociais negros que lutam e resistem, as quais foram

responsáveis pela edificação do reconhecimento da cultura afro-brasileira, presentes desde a luta para a abolição dos escravos, ainda que seja difícil transpor as barreiras sociais imputadas ao negro ao longo da história no Brasil. Com a luta dos movimentos negros começa-se a construir uma consciência da situação do negro na sociedade brasileira, não apenas quanto à inserção no mercado de trabalho, mas também no social e político. Nesse longo processo, a partir de 2003, começaram ser implantadas efetivamente políticas de ação afirmativas, entre as quais, a lei 10 639/03. Essas ações constituem-se num avanço social, porém seus resultados só serão observados daqui a alguns anos, pois dependem de um processo de mobilidade nos diversos segmentos da sociedade.

Portanto, neste momento cabe refletir sobre qual é o papel e a contribuição da escola nesse processo? Até que ponto a formação dos professores interfere no avanço ou não das discussões sobre preconceitos, discriminações, etc.? As práticas docentes estão de acordo com o que propõe a lei e as necessidades dos alunos e da sociedade?

O trabalho de formação através de um método participativo, segundo relatos transcritos, permite compreender melhor hábitos, formas de pensar, ideologias, concepções políticas, culturais e econômicas que fazem parte da compreensão dos professores nos grupos de estudo de formação continuada. Dentro do trabalho de formação foram destacadas algumas categorias que foram analisadas nos cursos de formação continuada do Cefapro: conhecimento teórico dos professores a respeito das questões étnico-raciais; tendências fundamentais na ação pedagógica dos professores; organização escolar quanto aos temas propostos pela lei 10 639/03; postura do professor diante das questões de racismo, discriminação e preconceito no âmbito escolar.

As falas de professores evidenciam que a maioria das abordagens pedagógicas que subsidiam as práticas evidencia uma variedade de opções de trabalho, ora revelando um discurso inovador, ora refletindo práticas tradicionais, conservadoras. A importância na identificação das concepções metodológicas se justifica porque permite questionar as implicações sociais, culturais, pedagógicas e políticas. Através de um trabalho em grupo, do diálogo e da reflexão crítica pode-se pensar alternativas transformadoras. As questões étnico-raciais exigem soluções e procedimentos coletivos. Daí a necessidade de superação das práticas tradicionais, para as quais a relação é unilateral e se desconsideram emoções e diferenças individuais, não possibilitando compreender os contextos. Conseqüentemente, fica difícil tratar das diferenças sem transformá-las em desigualdades. O desafio é trabalhar a diferença visando a superação das desigualdades.

A educação na perspectiva das relações étnico-raciais implica em concepções que requerem mudanças na formulação de conceitos, valores, atitudes que, por sua vez, exigem uma retomada do processo de formação. As percepções dos professores quanto às questões de racismo, discriminação e preconceito na escola variam de acordo com as experiências de cada um, porém, constata-se que a formação inicial, de modo geral, não habilita o professor a uma tomada de consciência crítica. A pesquisa revela a resistência de professores em mudarem seus valores e romperem seus paradigmas. A formação inicial é permeada de conceitos teóricos e ideológicos voltados a uma organização social e política que busca manter as classes mais favorecidas no poder.

O diálogo com os professores deixa transparecer que, enquanto não houver interação nos processos de formação continuada confrontando as experiências reais com as práticas pedagógicas e todo o contexto escolar, não haverá mudanças estruturais na escola nem a melhora na qualidade do ensino e o atendimento às exigências de uma educação étnico-cultural. Verificou-se que a formação continuada a partir das exigências da Lei 10.639/03 não deve simplesmente sanar ou suprir lacunas da formação inicial dos professores. A Lei exige muito mais e requer uma vinculação entre a teoria e a prática e uma auto-reflexão crítica que explicita os pressupostos assumidos e suas implicações teóricas, práticas e políticas.

A análise empreendida nesta dissertação procurou trazer presente as contradições históricas que se estendem aos dias atuais que excluem grande parte da população, sendo a maioria dos excluídos, negros. O aprofundamento da Lei e seus desdobramentos permitirão subsidiar uma proposta de educação das relações étnico-raciais crítica e reflexiva. Para tanto, as políticas públicas devem estar dirigidas de forma consciente, com o intuito de criar uma consciência social abrangente envolvendo os elementos políticos e culturais, além de construir pensamentos que direcionem ações efetivamente de transformação que coloquem em evidência o caráter ideológico que discrimina, além de elaborar estratégias que resultem em mudanças paradigmáticas e permitam emergir novas concepções pedagógicas, voltadas à formação humana. As políticas de ação afirmativa são complexas porque tratam de temas e realidades complexas. Daí as implicações nos desdobramentos visando a implementação. Mesmo sabendo dessa complexidade, é fundamental avançar e buscar nas ações coletivas elementos, experiências e energia para torná-las efetivas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisas em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERNARDINO, Joaze. *Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil*. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 2, pp. 247-273, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eaa/v24n2/a02v24n2.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2008.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Modos de ver: saberes e fazeres. Projeto A Cor da Cultura Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 1.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. VII – Comissão da Ordem Social: Anteprojeto da Comissão. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de novembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

_____. Lei nº10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultrura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

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

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

CAMPOS, André, et.al. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.v.2.

_____. *Atlas da exclusão social no Brasil*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.v.3.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artimed, 2005.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: Unesco, 1998.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v.1 e v.2.

_____. *Significado do protesto negro.*, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo,33).

FLEURI, Reinaldo Matias, *Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil*. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-set. 2005., <http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf> Acesso: em 27 set. 2008

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FUNDAÇÃO FLORESTAN FERNANDES, *Uma vida de luta e construção*. Disponível em: <http://br.geocities.com/dce_ielusc/biografia_florestan.htm>. Acesso em: 26 jun. 2007.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petrolina Beatriz. (Org.). O desafio da diversidade. In: *Experiências étnicas culturais para formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo . *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*, tradução e edição do texto de Dario Canali. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*, Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. In: SALES, Augusto do Santos (Org.). *Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

IPEA Instituto Econômica Aplicada. *Políticas sociais – acompanhamento e análise*. 2008. <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_15/11_igualdaderacial.pdf> Acesso em 4 set.2008

LAMPERT, Ernani. (Org.). *Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRIEU, Philippe, *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre : Artmed, 2005.

MARCON, Telmo (Org.). Dossiê Educação Intercultural In: *Desafios da educação intercultural*. Revista Grifos, Chapecó: Argos, 2004 . n.15,p.49-67.

_____(Coord.). Educação intercultural diversidade e tolerância. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir. *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p.313-326.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, Clóvis. *As Injustiças de Clio: O negro na historiografia brasileira*, Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

_____. *A imprensa negra, história do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1992 Disponível em: <http://www.terrabrasileira.net/folclore/origens/africana/imprensa.html>. Acesso em: 21 abr. 2008

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Políticas de ações afirmativas em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *Sociedade e Cultura*, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://200.137.221.132/index.php/fchf/article/view/515/464>> Acesso em 09 set. 2008. v. 4, n. 2, p. 31-43.

NASCIMENTO, Abdias. *O modelo brasileiro e latino: um paradigma das formas contemporâneas do racismo*. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2001/11/11332.shtml>> 2001. Acesso em: 16 de abr. 2008.

NASCIMENTO, Alexandre do. *Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares.*, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007, Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais, Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, UFSC, Florianópolis, Brasil. p. 1-33. Disponível em: < http://www.sociologia.ufsc.br/npms/alexandre_do_nascimento.pdf>. Acesso em 17 de set. 2008.

PIMENTA, Rui Costa, *A luta do negro e a ditadura do proletariado*. <http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=5730> Acesso em: 21 maio 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. In: SALES, Augusto do Santos (Org.). *Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Coleção Educação para Todos
- POCHMANN, Márcio, et al. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil: Os ricos no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 3
- _____, Desigualdade e justiça tributária. IPEA Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/DesigualdadeJusticaTributaria_CDES.pdf> Acesso em 16 jun. 2008.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, PINTO, Regina Pahim (Org.). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.
- _____. *Movimento Negro, Raça e Política Educacional*. GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21. Agência Financiadora: Ação Educativa - Fundação Ford. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambú, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt211249int.rtf>> Acesso em: 05 fev. 2008.
- ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- ROSSI, Júlio César. *Ações afirmativas e o sistema de cotas*. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7611>> , 2005. Acesso em: 5 jul. 2008.
- SANTOS, Cleito Pereira dos. Educação, Estrutura e Desigualdades Sociais. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (Org.). *Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.
- SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTINEZ, Albertina Maritjans. *Formação de Professores: propondo novos diálogos*. In: I Encontro Regional de Ciências e Tecnologia - 9 e 10 de agosto de 2007 - Tauá-CE. Disponível em: http://www.taua.ce.gov.br/secret/sedete/encct/cdrom/c_humanas.htm. Acesso em : 28 set. 2008.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. v. 5, 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições em questão racial no Brasil – 1870-1930*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SKDIMORE, Thomaz; *O preto no branco*; Rio de Janeiro; Paz e Terra; 1976.

SOUZA, João Francisco de. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2002. Biblioteca Paulo Freire. v. 3.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1987.

VIANA, Nildo. Violência e Escola. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (Org.). *Educação, Cultura e Sociedade: Abordagens Críticas da Escola*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

UNESCO. Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais. BR/2007/PI/H/1. 2005. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2007

_____. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos - EPT 2005.

UNIFEM Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, IPEA Instituto Econômica Aplicada. *Retrato das desigualdades*, 2 ed. Brasília/set. 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Resolução N° 204/06

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N° 204/06

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, no uso de suas atribuições legais e considerando a Lei n. 10.639/03 que altera a Lei n° 9.394/96, com o acréscimo dos Arts. 26-A, 79-A e 79-B, regulamentada pelo Parecer CNE/CP n° 03 de 10 de março de 2004 e Resolução CNE/CP n° 01 de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei Estadual n° 7.775 de 26 de novembro de 2002, a Lei Complementar n° 49, de 01 de outubro de 1998, e a Lei Complementar n° 209, de 12 de janeiro de 2005 e,

- Considerando que o *Parecer n° 234/06-CEE/MT*, aprovado em Sessão Plenária de 05/09/2006, orienta o Sistema Estadual de Ensino a promover e incentivar políticas educacionais que valorizem a diversidade dos grupos étnicos que compõem a população brasileira e em especial a matogrossense, no sentido de corrigir as desigualdades e discriminação racial, sobretudo as praticadas nas escolas;
- Considerando que a educação tem papel preponderante na formação de cidadãos que respeitem as diferenças e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história;
- Considerando a necessidade premente de medidas reparatórias para com os afro-brasileiros e seus descendentes, pela privação dos direitos observados pelo Estatuto da Igualdade Racial, sobretudo o estabelecido no Cap. II, pela discriminação racial e por todos os tipos de preconceitos sofridos ao longo do processo histórico político e cultural do nosso país;
- Considerando que a escola não pode ficar alheia ao reconhecimento das múltiplas “identidades” e às diferentes culturas dos vários segmentos que historicamente integram a formação do Brasil, uma vez que esta é a tarefa indispensável para o exercício da cidadania;

RESOLVE:

Art. 1° - Estabelecer a obrigatoriedade do cumprimento do **Parecer n° 234/06-CEE/MT**, em todas as escolas públicas e privadas que integram o Sistema Estadual de Ensino;

Art. 2° - As instituições de ensino deverão estruturar os Currículos de todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, para a inclusão dos conteúdos obrigatórios instruídos pela Lei n. 10.639/03, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o **Parecer n° 234/06-CEE/MT**.

Art. 3° - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.
REGISTRADA, PUBLICADA, CUMPRA-SE.

Cuiabá, 05 de setembro de 2006

Alaídes Alves Mendieta

ANEXO B – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Ministro da Educação em de 2004,

RESOLVE

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10.639/2003,

no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Art. 4º Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também frequentarem estabelecimentos de ensino que contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 9º Nos fins, responsabilidades e tarefas dos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, será previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: As situações de racismo serão tratadas como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 10 Os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino desenvolverão a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, obedecendo as diretrizes do Parecer CNE/CP 003/2004, o que será considerado na avaliação de suas condições de funcionamento.

Art. 11 Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 12 Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão para que a edição de livros e de outros materiais didáticos atenda ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004, no cumprimento da legislação em vigor.

Art. 13 Aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios caberá aclimatar as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 14 Os sistemas de ensino promoverão junto com ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicarão, de forma detalhada, os resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília(DF), 10 de março de 2004.

ANEXO C – A Lei e o Currículo
 Curso de Formação em História e Cultura Afro-brasileira e Africana
 www.ensinobrasil.org.br
 UNIDADE 2 - Currículo, Escola e Relações Étnico-Raciais

Profa. Ana Lucia Lopes

Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9394, 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”.

“Art. 1º - A Lei Nº 9.394/1996 passa a vigorar acrescida dos seguintes Arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

[Grifos nossos]

A lei deixa nítida a obrigatoriedade do ensino de conteúdos sobre a matriz negra africana na constituição da nossa sociedade no âmbito de **todo** o currículo escolar e sugere as áreas de História, Literatura e Educação Artística como áreas especiais para o tratamento desse conteúdo, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Entretanto, como já foi antes enfatizado, é preciso que estejamos *convencidos* da urgência e da importância de recuperar esses conteúdos, na história da sociedade brasileira e nos currículos escolares. Pois sem o pleno entendimento do *por que* esses conteúdos são fundamentais, corre-se o risco de cumprir a lei burocraticamente e, com isso, reforçar situações de preconceito racial ao qual estamos submetidos.

Desta perspectiva, apresentamos a seguir algumas considerações, tratando de cuidados e abordagens do ponto de vista metodológico, mais que de uma seleção programática para as diversas áreas. A reflexão estará em consonância com o *princípio da igualdade* como base, traduzido na idéia de que *somos todos humanos* como norteadora das ações e reflexões metodológicas. Quando se estabelecem princípios antes de se pensar em objetivos, a organização dos conteúdos, das atividades, das estratégias didáticas e as sempre necessárias correções de rotas ficam mais coerentes e integradas.

Não é fundamentalmente na escolha dos temas que se pode escorregar pela via do preconceito, mas, sobretudo, na abordagem, na escolha de materiais, no cuidado com a construção dos argumentos, no grau de conhecimento sobre o assunto ensinado, na resistência às situações cotidianas em que o preconceito se expressa, tanto na sala de aula como nos outros espaços e momentos escolares. Trabalhar o mais

coletivamente possível, buscar pares na escola que queiram enfrentar o desafio de re-visitar e reaprender a história, a cultura, a literatura brasileira sob a perspectiva da população negra como

sujeito, pode ser uma maneira competente e facilitadora na construção de conteúdos e metodologias mais adequados às diferentes faixas de idades e níveis de ensino.

Um exemplo de deslize pela via do preconceito é o que vem sendo dito, de forma superficial, em alguns materiais impressos e cursos de formação para professores, sobre o processo de escravidão no Brasil. Os estudos revelam que muitos dos africanos que foram seqüestrados para o Brasil já estavam escravizados por nações inimigas ou rivais no Continente Africano. Essa informação tem funcionado, em muitos casos, para aplacar o mal-estar sobre o processo de escravidão aqui ocorrido. Comentários como “*lá eles já eram escravos; os africanos escravizavam os próprios africanos; eram os africanos que vendiam os seus irmãos*” são freqüentemente utilizados para justificar a escravidão como fazendo parte da lógica africana. O que assim se revela é uma profunda ignorância da diferença entre as formas de escravidão que ocorriam nas terras africanas e a escravidão mercantil, que transforma homem em peça e mercadoria, destituindo-o de sua humanidade, e que organiza uma sociedade, no caso a brasileira, tendo essa relação como base.

Desta forma, um estudo que envolva os diferentes processos de escravidão pelos quais a humanidade já passou, considerando os povos dos continentes europeu, americano, africano e asiático, se torna imprescindível, para então se compreender a especificidade do tráfico negreiro do Atlântico, que marca a inauguração de um novo sistema de relações econômicas e políticas no cenário ocidental.

Essa situação não é apenas pontual, ela revela a ação profunda do preconceito racial: ao se tomar conhecimento de uma escravidão anterior no continente africano, a primeira atitude não é investigativa, no sentido de se indagar sobre a natureza dessa escravidão, e sim compreensiva no mal sentido, pois a “interpretação” que assim é feita se acomoda ao argumento da “inferioridade natural” do negro.

É a essa perspectiva de tratamento cuidadoso e amplo dos conteúdos que não podemos deixar de estar atentos. Um outro exemplo do mesmo tipo de deslize pelo terreno do preconceito pode ser visto em uma abordagem quase oposta, traduzida em certo modismo de exagerada empolgação sobre a África. No seu avesso, ele reafirma o preconceito, na medida em que admira como “essencialmente africanas” experiências também vividas por povos de outros continentes, deixando assim de reconhecer o status de igualdade dos africanos em relação aos demais povos. Assim, é freqüente encontrar nesse tipo de abordagem o argumento de que é preciso valorizar a *tradição oral*, porque ela é característica dos povos africanos. A força da tradição oral nas sociedades africanas é incontestável. Contudo, a oralidade é da natureza dos grupos humanos. Os mitos gregos, a *Odisséia*, os mitos dos diversos grupos indígenas das diferentes Américas, os contos hindus, entre outros, construíram a memória e a identidade dos seus respectivos povos sob a forma da oralidade. A diferença está no tratamento historiográfico dado à “*oralitura*” européia e à sua correlata africana.

ANEXO D – Texto Identidade , Estigmas e Estereótipos sobre o Negro no Brasil

Profa. Márcia Regina Boni

Historicamente, o processo de branqueamento – código racial nacional por excelência – é que determinou a base das relações sociais no Brasil e também a conduta dos sujeitos sociais. Criou-se desde a abolição e ganhou corpo a grande violência racista brasileira: a sociedade pretende que o negro se torne branco. Buscou-se, assim, a destruição da identidade do sujeito.

A ideologia cuida em definir bem a diferença entre brancos e negros, reservando ao negro, uma posição de submissão, mas essa mesma ideologia atua de forma dissimulada, onde o preconceito racial continuou a ser exteriorizado de maneira branda e discreta, existindo em todo o país e penetrando em maior ou menor grau, todas as camadas sociais sem, contudo associar-se com manifestações ostensivas.

Sueli carneiro, diretora do Instituto da Mulher Negra – Geledés, afirma que a “genialidade” do racismo brasileiro está no seu caráter assimilacionista, que determina uma ordem estamental baseada na desigualdade de tratamento, ainda que prevaleça a igualdade no plano doutrinário. Segundo ela, no Brasil se produziu a forma mais sofisticada e perversa de racismo existente no mundo, pois a lei assegurou-nos uma igualdade formal, que supostamente, garante a todos os mesmos direitos e oportunidades, mas que ao mesmo tempo deliberou a sociedade para discriminar impunemente.

Até 1951 o racismo não era sequer contravenção penal tornando explícita a funcionalidade de uma ideologia que afirma o tempo todo que todos são iguais perante a lei e que sob o manto de uma suposta igualdade legal, omite a desigualdade real e concreta da nossa sociedade.

De acordo com Kabenguele Munanga, o mito da democracia racial baseado na dupla mestiçagem – biológica e natural – fundada na fábula mágica da mistura da três raças, tem até hoje uma penetração muito profunda na sociedade brasileira, pois exalta a idéia de uma convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as raças e grupos étnicos , permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de ter consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas, ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos reconhecerem-se como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas origens e características culturais que teriam contribuído para construção e expressão de uma identidade própria.

Esse caráter ideológico de homogeneização tem a finalidade de criar no coletivo, o sentimento de um destino comum, com maior poder de mobilização que os de origem étnicas particulares, onde prevalece a identidade nacional em detrimento das identidades “étnicos grupais”. Construir um discurso que crie no coletivo que crie no coletivo a consciência de uma língua, raça, religião, território ou traços culturais comuns, constitui-se num poderoso fator alienatório onde o sentimento de pertencimento ao Estado-Nação é mais forte que o reconhecimento das características pessoais, pois estabelece um conceito de identidade nacional.

A ideologia racista utiliza-se de argumentos emprestados de uma pseudo-ciência, segundo Munanga, pois trata-se de um de um sistema perceptivo existencialista, fundamentado no sincretismo do fato sociológico com o biológico. (Munanga, 1998).

O racismo se tornou uma doutrina filosófica e científica assumida pela sociedade brasileira resultando numa conduta comportamental. A partir do momento em que uma pessoa que já tinha disposições pré conceituosas, lê um livro e encontra nele a idéia das raças hierarquizadas em superiores e inferiores e a afirmação de que existe uma relação entre inteligência , cultura e herança genética , essa pessoa simplesmente passa a legitimar, a partir desta doutrina, os preconceitos que já possuía. (Munanga, 1998).

Diante do mito de inferioridade aludido ao negro, houve a necessidade de uma reorganização social que estabelecesse nossos valores, o que interferiu na realidade dos fatos através da crença do novo discurso etnocêntrico do branco enquanto superior e do negro enquanto inferior e a miscigenação como fator natural, prevalecendo o inteligente (branco) e desaparecendo os menos inteligentes (negros).

O estigma da inferioridade imputado ao negro acaba por influenciá-lo e este passa a interiorizar esta suposta inferioridade. Absorve os preconceitos e passa ele também a ser um formador de opinião pública, enxergando a si e aos seus semelhantes como diferentes, dentro de um universo miscigenado, não encontrando porém, o seu espaço.

O estereótipo do negro o condenaria a sua eterna inferioridade, porque lhe foi inculcada a idéia de que não tinha condições físicas e mentais para adquirir a inteligência que era desejada. O estereótipo físico passa a ser fator explicativo de capacidade e inteligência.

A cor da pele, que tanto influencia no julgamento de uma raça, fica diretamente ligada às questões culturais que são manipuladas por uma minoria que determina todos os espaços e condutas da sociedade, consolidando-se a imagem do outro numa sub-condição, reforçando o mito de sua inferioridade que perpetua até nossos dias.

Segundo Davis, esta caracterização adquire força no inconsciente humano, que a retém de forma a buscar tais referências quando necessário (Davis, 1994).

A “assimilação” destes conceitos e preconceitos pelo coletivo atende aos objetivos de uma minoria dominante que pretende manter fora do contexto social, o **outro**. Sutilezas são apresentadas à população na forma de propagandas, imagens, metáforas, onde se absorve mecanicamente tais mensagens sem refletir sobre seu verdadeiro significado, tratados de forma uniforme e reduzidos a uma unidade que não existe.

Referência Bibliográfica

DAVIS, Cláudia; Oliveira, Zilma de. *Psicologia na Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. *Racismo: Perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Estudos e Pesquisas. Fascículo 4. Rio de Janeiro: EDUFF, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Metáforas negras. Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO		UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - RS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
DADOS PESSOAIS			
Nome			
Endereço			Nº
Cidade	CEP	UF	
RG	CPF	Estado Civil	
Escola			
Série/ciclo		Disciplina	

Autorizo, a vinculação do questionário abaixo à PESQUISA DE DISSERTAÇÃO em andamento, sendo executada pela prof^a. MARIA LUCIA DE ALMEIDA BELEM TOMASONI.

Sinop, ____, de _____, 2007.

1. Participa ou participou de alguma formação voltada a Lei 10.639/03 Educação Antirracista? Quais?
2. Pode descrever a importância de participar dessa formação?
3. O que mudou ou está proporcionando para sua prática pedagógica a participação de estudos voltadas as questões raciais?
4. Qual a sua maior dificuldade na aplicação da Lei?
5. A direção e coordenação da escola favorecem a aplicação da Lei?
6. A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso providenciou subsídios para a realização da aplicação da Lei? Quais?
7. No Projeto Político Pedagógico da escola consta como meta a inserção dos conteúdos relativos à História da África e dos Afro-descendentes no Brasil?
8. Quais as suas sugestões para realizarmos com eficácia a formação de professores com o objetivo de favorecer uma educação com caráter emancipatório voltada a valorização humana?
9. Dê sua opinião na seguinte frase “o direito à igualdade aparece quando a diferença nos inferioriza e o direito a diferença quando a igualdade nos descaracteriza”.
10. O que você sugere para inserirmos nesse questionário que na sua opinião é relevante?

CIP – Catalogação na Publicação

T655e Tomasoni, Maria Lucia de Almeida Belem
Educação das relações étnico-raciais e a formação de
professores /

Maria Lucia de Almeida Belem Tomasoni. – 2008.

115 f. : il. (tabs.) ; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2008.

Catalogação: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569