

LEONARDO DE OLIVEIRA GONÇALVES

**LEI FEDERAL nº 10.639/03: UM DESAFIO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

SANTOS

2010

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

LEONARDO DE OLIVEIRA GONÇALVES

**LEI FEDERAL nº 10.639/03: UM DESAFIO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto.

SANTOS
2010

Dados Internacionais de Catalogação

Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Sibiu

Gonçalves, Leonardo de Oliveira

LEI FEDERAL nº 10.639/03: Um desafio para a educação básica no Brasil /
Leonardo de Oliveira Gonçalves- Santos [s.n]-2010.

635.114F.: 30 cm (Dissertação de Mestrado-Universidade Católica de Santos-
Programa em Educação).

I. Gonçalves, Leonardo de Oliveira. II. LEI FEDERAL nº 10.639/03: Um desafio
para a educação básica no Brasil / Leonardo de Oliveira Gonçalves - Santos.

CDU 37(043.3)

Banca Examinadora

Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto (orientadora)

Profa. Dra. Júlia Felgar (UNISANTA – membro externo)

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
(UNISANTOS- membro interno)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, 30/10 / 2010

Assinatura: _____

Dedicatória

Ao meu pai Marino Gonçalves (in memória), a minha esposa Andréia Aparecida Pinto Gonçalves e as minhas duas filhas Marina e Yasmim, que sempre estiveram ao meu lado, acreditando sempre em meu potencial e na realização deste sonho.

Agradecimentos

A minha mãe, Josefina Lourdes de Oliveira Gonçalves, e as minhas três irmãs, Ana Paula, Madalena e Fabiana, pelo incentivo recebido.

À professora e orientadora, Irene Jeanete Lemos Gilberto, pela dedicação marcante a todos os seus orientandos e pela confiança depositada, no momento em que mais precisei.

Às professoras que integraram a Banca de qualificação, professoras doutoras Maria de Fátima Abdalla e Júlia Felgar, cujas críticas e sugestões foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

A todas as professoras do Programa de Mestrado em Educação.

Às professoras Luciana e Leide, colegas do Mestrado em Educação, que integram o grupo de pesquisa, pela contribuição a este trabalho.

A todos os colegas do Programa de Mestrado em Educação.

A todos os professores da Unidade Escolar em que leciono, em especial a Luis Roberto e Luiz Carlos Estevão que colaboraram com suas percepções sobre a tema desta pesquisa.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. Lei Federal nº 10.639/03: um desafio para a educação básica no Brasil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Universidade Católica de Santos. Santos, 2010, 132 p.

Resumo

A Lei Federal nº 10.639/03, promulgada em janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas em todo território nacional. Embora tenha sido sancionada há mais de sete anos, não surtiu ainda o efeito esperado, especificamente no que se refere às relações étnico-raciais e ao preconceito que ainda predomina no ambiente escolar. Tendo como foco a Lei Federal nº 10.639/03, este estudo pergunta se está sendo acatada em sua plenitude, respeitada em suas exigências e proposições, como se dá esse acatamento e se existe uma formação continuada para os professores que devem seguir os ditames da Lei. A pesquisa teve por objetivo investigar como professores do ensino público estadual da cidade de Guarujá estão praticando as determinações da Lei Federal nº 10.639/03, e como estão sendo preparados para a implantação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com entrevistas e aplicação de questionários aos professores de escolas estaduais de nível médio e fundamental, com o propósito de investigar o cumprimento da legislação e suas implicações no cotidiano escolar. Como aporte teórico, entre outros autores que estão discutindo a Lei 10.639/03, foi utilizada a concepção de Munanga, que discute o racismo na escola, Gonçalves e Silva, que analisa o multiculturalismo e seus contextos na sociedade brasileira e Canen, que trata da formação de professores frente à perspectiva multicultural, focalizando estratégias pedagógicas para a preparação de professores aptos a atuarem no contexto multicultural e desigual em que se insere a educação que discute a formação dos professores de História. Os resultados da pesquisa apontaram para a ausência de discussão sobre a temática racial nas escolas públicas do município de Guarujá, considerando que a questão somente é tratada em datas comemorativas. Observou-se que os professores pesquisados ainda não conhecem na íntegra o teor da legislação em questão e acreditam não ser necessária uma legislação específica para tratar da questão étnico-racial nas instituições escolares, ratificando indiretamente a existência do mito da democracia racial.

Palavras-chave: Lei Federal nº 10.639/03; educação básica; diversidade; multiculturalismo; formação continuada.

ABSTRACT

The Federal Law No. 10.639/03, issued in January 2003, mandating the teaching of history and culture African-Brazilian public and private schools throughout national territory. Although there have been penalized more seven years has not been successful yet the expected effect, specifically in relation to ethno- and the racial prejudice that still prevails in the environment school. Keeping in view the Federal Law No. 10.639/03, This study asks whether it is being embraced in his fully respected in their demands and proposals, how is this if there is a compliance and training continuing education for teachers who must implement the Law dictates of research aimed at investigating as public school teachers statewide city Guarujá are practicing the requirements of Federal Law No. 10.639/03 and how they are being prepared for this compliance. The research, qualitative approach was conducted interviews with and questionnaires teachers in state schools and middle level essential in order to investigate the performance legislation and its implications in the classroom. As the theoretical, among other authors who are discussing the Law 10.639/03, was used to design Munanga, which discusses racism at school, and Gonçalves e Silva, who examines multiculturalism and their contexts in Brazilian society and Canen, which deals with the formation of teachers facing the multicultural perspective, focusing on teaching strategies for preparing teachers qualified to act in multicultural and which includes unequal education that discusses the Training for teachers of history. Results research pointed to the lack of discussion on race issue in the public schools of Guarujá, considering that the only question is treated in anniversaries. It was observed that teachers surveyed do not yet know the full content of legislation in question and believe it is not necessary specific legislation to address the ethnic question race in schools, confirming indirectly the existence of racial democracy myth.

Keywords: Federal Law n. 10.639/03; basic education; diversity; multiculturalism; training of teachers.

SUMÁRIO

Memorial	12
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1- UM ESTUDO SOBRE RESULTADOS DE PESQUISAS EM DISSERTAÇÕES QUE TRATARAM DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03	25
1.1 O debate sobre a implementação das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro	26
1.2 As relações raciais no ambiente escolar sob o olhar do professor negro	37
1.3 O ensino da história e cultura afro-brasileira sob a óptica do professor coordenador	42
CAPÍTULO 2 - A LEGISLAÇÃO FEDERAL Nº 10.639/03 FRENTE À DIVERSIDADE CULTURAL	48
2.1 A questão da diversidade: aspectos históricos	48
2.2 Os documentos sobre a questão racial no Brasil	54
2.3 História e cultura afro-brasileira da Lei Federal nº. 10.639/03 na educação escolar	65
2.4 A Lei Federal nº 10.639/03 – a formação continuada de professores para a pluralidade racial	73
CAPÍTULO 3 - DADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO SOBRE A LEI FEDERAL Nº. 10.639/03	77
3.1. O que pensam os professores sobre a Lei Federal nº 10.639/03	78
3.2. Aprofundando o foco da pesquisa	86
3.2.1. O conhecimento da lei pelos sujeitos da pesquisa e os projetos da escola sobre a questão do preconceito racial	90
3.2.2. A Lei Federal nº 10.639/03 e os projetos da escola	95
3.2.3. O currículo e a responsabilidade da escola na discussão sobre o preconceito racial	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

MEMORIAL

Sou natural da cidade de Guarujá – SP e, atualmente, atuo como professor titular de cargo em História, na Escola Estadual Ignácio Miguel Estefno, Guarujá. Casado com Andréia há 13 anos, somos progenitores de duas filhas lindas, Marina e Yasmim.

Fruto do enlace entre Marino Gonçalves, meu pai, e Josefina Lourdes de Oliveira Gonçalves, minha mãe, somam-se mais três irmãs: Ana Paula, Madalena e Fabiana. Constituímos, assim, uma família muito feliz.

Da minha infância guardo diversas lembranças, principalmente daqueles momentos em que visitávamos nossos parentes em uma comunidade caiçara, localizada na ilha Diana, pertencente ao município de Santos, local de nascimento do meu pai. Passava o dia com os meus primos, brincando, pescando e passeando de barco. Era tudo maravilhoso, apesar do inconveniente dos mosquitos.

Aos 16 anos, meu pai mudou-se para a cidade de Guarujá, com a finalidade de dar continuidade aos seus estudos, uma vez que, não havia escola na comunidade caiçara onde residia. Trabalhando e estudando, meu pai conseguiu, com muito esforço, concluir os seus estudos e, a partir daquele momento, passou a ocupar uma posição de destaque na Companhia Siderúrgica Paulista (Cosipa). Conversávamos muito a respeito das dificuldades que enfrentou para ultrapassar os obstáculos que surgiram ao

longo de sua vida e meu pai sempre frisou que, em momento algum, pensou em desistir de seus objetivos.

Das inúmeras visitas que fazíamos aos nossos parentes, na ilha Diana, sempre observava as dificuldades de vida dos mesmos e o sacrifício que faziam para sobreviver, pois eram dependentes quase que exclusivamente das atividades pesqueiras, como meio de sobrevivência, em uma localidade onde praticamente os habitantes eram “esquecidos” pelo poder público local de Santos.

Meu pai sempre comentava que seus primos e amigos não haviam tido a oportunidade de estudar, e por isso viviam naquelas condições. Percebi que todo o conforto, qualidade e prestígio de vida, que a meu pai foram proporcionados, eram, antes de tudo, frutos de sua dedicação aos estudos, o que permitiu, assim, que me espelhasse nele.

Iniciei meus estudos na Escola Estadual Marechal Do Ar Eduardo Gomes, mais conhecida como “Base Aérea”. Nesta escola, estudei desde a educação infantil até a conclusão do Ensino Médio, período em que a referida escola foi administrada por um oficial Capelão e cujas aulas foram ministradas por professores militares até 1989. Dessa escola tenho muitas lembranças ótimas: dos colegas, professores, além de me lembrar muito bem das normas disciplinares.

Na minha infância, percebi que ser diferente fisicamente trazia certo “incômodo” a algumas pessoas, pois algumas crianças demonstravam claramente que não gostavam de meus amigos negros. O motivo? Talvez pela

influência de adultos que viam o negro como um ser inferior e consequentemente de índole ruim.

Na escola, sempre presenciei que os alunos brancos se referiam aos cabelos e às vestimentas dos alunos negros com desdém, o que para eles, alunos brancos, era muito natural. Eu sofria com esta situação, perante a impotência de quem era desdenhado.

Essas “brincadeiras” realizadas diariamente na escola, quando tinha cerca de doze anos, me trazem à lembrança o quanto meus amigos negros ficavam magoados, tristes e sem reação, quando eram alvos de chacotas. Tudo isto porque sentiam e sabiam que estavam sendo inferiorizados pelos alunos de pele clara. Os professores, pelo que me recordo, não interferiam nessas “brincadeiras”. O porquê? Talvez pela falta de percepção do quanto aquelas “brincadeiras” eram, para os alunos negros, algo que os magoava demasiadamente, e essa falta de percepção dos professores em relação às brincadeiras feitas pelos alunos brancos, além da omissão da direção da escola, incomodava-me muito.

Não me recordo se no dia-a-dia das aulas na referida escola havia uma preocupação por parte dos professores quanto às questões étnico-raciais. Lembro-me, sim, de que nas aulas aprendíamos que os negros haviam sido escravos.

Gostaria muito de ter aprendido, naquela época, a cultura dos povos africanos e a contribuição dos mesmos para o processo de formação do povo brasileiro em todos os seus aspectos, assim como sobre a resistência dos negros no decorrer da História brasileira, face às condições destes.

Na ocasião em que ingressei na universidade, no curso de Estudos Sociais, trabalhava no comércio varejista, no segmento de calçados. Minha função era de vendedor. Devido a minha atuação e destaque nas vendas, tão logo fui promovido a subgerente. Nesta ocasião, voltei a presenciar, em meu local de trabalho, várias cenas que, do meu ponto de vista, poderiam ser interpretadas como preconceituosas ou, digamos, racistas.

Nesta empresa, fui incumbido da responsabilidade de selecionar alguns funcionários para o trabalho temporário, em virtude das festas de final de ano que se aproximavam. Por conta desta atribuição, recebi, sutilmente, recomendações para que fossem contratadas somente mulheres de cor branca, altas e, de preferência, loiras, pois estas preenchem o perfil físico ideal preestabelecido pela empresa.

Não seguindo à risca as recomendações recebidas, acabei contratando uma funcionária negra, de origem nordestina, com as características físicas totalmente opostas ao chamado “perfil físico” exigido pela empresa. De início, o gerente e o supervisor de vendas não concordaram com a contratação. Após longo tempo de conversa com os mesmos, estes foram por mim convencidos de que seria uma boa política para a empresa manter aquela pessoa no quadro de funcionários, até porque a maioria de nossos clientes era formada por pessoas pardas, negras e de baixa estatura.

Como sempre, demonstrei bom desempenho e resultados positivos na empresa na qual trabalhava, o que me levou à gerência de uma de suas filiais, a convite da própria empresa. Sendo assim, pude contratar várias pessoas que não tiveram oportunidades de ter um emprego em sua vida, devido a sua aparência física, principalmente no que diz respeito à cor da pele.

Ao concluir o curso de Estudos Sociais, eventualmente lecionava nas escolas públicas. Porém, estava muito difícil conciliar o trabalho de gerente e ministrar aulas. Teria que fazer uma opção profissional. Levado pela paixão do ensino, acabei dedicando-me exclusivamente à profissão de professor, pois acreditei e acredito no meu potencial, pois tenho o ideal de contribuir, dentro da minha área de atuação, para a melhoria das relações sociais entre as pessoas.

Hoje em dia, atuando na área da educação, posso observar como ocorre, na prática, a ação dos professores em relação às crianças negras, e noto que houve uma melhoria nesse relacionamento, mas que ainda existem algumas ações que, a meu ver, são preconceituosas.

Após 10 anos de atuação no magistério, onde tenho tido a oportunidade de participar de vários debates e reflexões com os demais professores, no que diz respeito às questões étnico-raciais, cheguei a ouvir de vários educadores que esta minha inquietação com relação ao preconceito no Brasil é fantasiosa. Para muitas das pessoas o preconceito não existe, pois vivemos atualmente numa “democracia racial”. A realidade mostra, no entanto, que não é assim, pois basta analisarmos os indicadores sociais e econômicos para comprovarmos que os negros e pardos sofrem ações discriminatórias nos diversos segmentos da sociedade.

Tomei a iniciativa de inscrever-me no Programa de Mestrado na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), com o objetivo primordial de desenvolver estudos e receber orientações para melhor compreender a questão étnico-racial na escola e poder contribuir, de certa forma, para a compreensão das relações sociais, haja vista que o Brasil é um país de grande diversidade cultural e racial.

A minha formação acadêmica no Mestrado foi oportuna, pois atuo como professor de História e pretendo desenvolver trabalhos ao longo de minha vida como profissional comprometido com o aprimoramento das relações interpessoais. Sempre estarei voltado para a inclusão social, sobretudo das crianças afro-descendentes, as quais, a meu ver, ainda continuam sendo vítimas de “brincadeiras” por parte dos demais colegas, no que diz respeito à cor da pele.

Os debates sobre preconceito racial que ocorrem nas unidades escolares têm se intensificado notoriamente, segundo estudos já apresentados por Munanga (2005), Batista (2008), Rocha (2006) e Ignácio (2008), porém essas preocupações têm se evidenciado, em torno da implementação da Lei Federal nº 10.639/03.

Como educador da rede pública estadual, passei a estudar as determinações legais e, em particular, a Lei em questão, buscando avaliar o alcance da sua implementação efetiva no plano das práticas escolares. Constatei serem muitos os obstáculos para que tal implementação aconteça, pois na prática das relações cotidianas é comum afirmar que vivemos sob a égide de uma sociedade democrática, inexistindo qualquer necessidade deste estudo e de qualquer vínculo com a superação de eventuais discriminações e preconceitos raciais.

Dependendo da perspectiva sob as quais o problema é colocado, estas afirmações podem ser relativamente verdadeiras, o que dificulta ainda mais a análise do objeto contemplado.

INTRODUÇÃO

A Lei Federal nº 10.639/03 (anexo A), promulgada em janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas em todo território nacional. Embora tenha sido sancionada há mais de sete anos, não surtiu, ainda, o efeito esperado, especificamente no que se refere às relações étnico-raciais e ao preconceito que ainda predomina no ambiente escolar. Observa-se também que, além do desconhecimento dos professores em relação à legislação, os projetos que abordam esta temática, em sua maioria, são resultados de ações isoladas de educadores conscientes e preocupados com o fim das desigualdades.

Tendo em vista a Lei Federal nº 10.639/03, este estudo pergunta se está sendo acatada em sua plenitude, respeitada em suas exigências e proposições. Como se dá esse acatamento da Lei? Existe uma formação continuada para os professores que devem executar os ditames da Lei? Assim, busca-se verificar como professores do ensino público estadual da cidade de Guarujá estão praticando as exigências da Lei Federal nº 10.639/03 e como estão sendo preparados para esse acatamento.

Pressupondo que, por ser considerada um instrumento essencial voltado à redução do preconceito velado, a referida Lei poderá contribuir para a diminuição desse preconceito a respeito dos afro-descendentes, o que ainda é muito presente na sociedade e nas instituições escolares nos dias atuais. O estudo dessa Lei e suas consequências na educação básica despertaram o

interesse em conhecer como ocorre o processo do cumprimento da mesma pelos professores que atuam na escolaridade básica.

O processo de formação continuada de professores para as questões étnico-raciais, nos dias atuais, tornou-se, após a publicação da Lei Federal nº 10.639/03, algo indispensável nas relações de ensino aprendizagem nas unidades educacionais e, para analisar as condições em que esses professores desenvolvem seus trabalhos frente às relações raciais, buscou-se apoio em teóricos que discutem a formação de professores e o preconceito no ambiente escolar.

Um dos autores, Munanga (2005), em relação à formação de professores, mostra que há falta de preparo dos docentes, que não sabem como lidar com situações-flagrante de discriminação que ocorrem no espaço escolar, assim como em sala de aula. Essas situações não são vistas como momentos pedagógicos privilegiados em que se pode discutir a diversidade cultural e conscientizar os alunos sobre a importância e a riqueza que a diversidade cultural traz para a nossa identidade nacional.

A falta de formação adequada no tratamento de situações reais que envolvem problemas de discriminação, entre outros, leva-nos a pensar na importância da reflexão sobre essa questão na escola, no exercício da profissão. Isso ocorre em momentos de capacitação do professor, passando a ter papel fundamental para a prática docente. Em estudo sobre a formação desses educadores Schmidt (2006) afirma:

A formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Em geral, essa formação começa e termina na graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe

de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (SCHMIDT, 2006, p.55).

A formação continuada oferece, assim, possibilidades para o professor aprofundar-se em temáticas que estão presentes em sua prática docente e poder debater com outros colegas questões relevantes para o melhor desenvolvimento dessas práticas. No que diz respeito à formação continuada para conhecimento da Lei Federal nº 10.639/03, no dizer de muitos professores, o estudo em questão não traz diferença, visto que a introdução desse tema na educação poderá acirrar as rivalidades entre brancos e negros, não contribuindo em nada para melhorar as relações interpessoais entre as duas raças. De acordo com as pesquisadoras da UNESCO, Castro; Abramovay (2006), após estudo realizado em cinco capitais, constataram:

A partir da análise dos discursos de professores e diretores de escolas públicas e privadas foi possível constatar a existência de dois grupos: um que se diz contrário à inclusão dessa disciplina e outro composto pelos que concordam com tal iniciativa. Os professores contrários à Lei justificam-se argumentando que essa prática iria gerar uma discriminação, enfatizando que, de repente, nós vamos ter a ditadura das minorias (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p.323).

O estudo das referidas pesquisadoras mostra que, quando se trata de discutir questões voltadas para o que significou a contribuição do povo negro na cultura brasileira e na sociedade brasileira, prevalece o silêncio, o que, no fundo, revela a prevalência do racismo.

As concepções relatadas acima indicam que ainda hoje falta reflexão dos professores em relação à pluralidade cultural, principalmente na formação escolar básica. Os professores, sobretudo os de História, procuram manter-se atualizados em sua disciplina, dada a complexidade crescente da sociedade,

que exige do educador cada vez mais conhecimento para inserção de novos conteúdos programáticos que contemplem a temática racial e estratégias para desenvolvê-los, exigindo, assim, dedicação para elaboração dos planos de aula. Ignácio (2008), por sua vez, observa também que a ausência desta discussão ocorre não apenas no ensino de História e da cultura brasileira, mas ao longo da formação inicial, no magistério, na graduação e também durante a formação permanente nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Essa ausência de debate sobre a questão fez com que procurasse conhecer mais profundamente o movimento negro.

Com base no exposto acima, foi elaborado o problema da pesquisa, que busca investigar se os professores estão cumprindo na íntegra as exigências da Lei Federal nº 10.639/03 e como está ocorrendo o processo de formação continuada para a temática em questão. Para tal, foram elaborados os seguintes objetivos:

1. Investigar como está ocorrendo o cumprimento da legislação e suas implicações no cotidiano escolar;
2. Conhecer o processo de formação continuada dos professores para o cumprimento da legislação.

Trata-se de pesquisa qualitativa, desenvolvida com base em dados colhidos em entrevistas realizadas com três professores (apêndice C) e aplicação de questionário (apêndice A) aos professores que lecionam no ensino médio e que atuam em escolas estaduais localizadas no município do Guarujá, litoral do Estado de São Paulo, que, atualmente, dispõe de vinte e uma escolas públicas estaduais de Ensino Médio. O questionário foi

estruturado com questões fechadas e aplicados a vinte professores que lecionam História nas escolas estaduais do município citado.

Optou-se, inicialmente, por este instrumento devido à possibilidade de mapear questões sobre o tema da pesquisa, e com base nas respostas dos questionários, foi elaborado o roteiro das entrevistas. O questionário foi elaborado com questões objetivas, com a finalidade de colher dados que expressassem as concepções dos pesquisados sobre o tema da pesquisa, os quais puderam sentir-se à vontade para responder as questões propostas.

Para aprofundamento do tema, foi realizado estudo bibliográfico e foi realizada a análise documental das legislações pertinentes ao mesmo, com objetivo de compreender a questão do preconceito racial no ambiente escolar e saber se os professores estão cumprindo na íntegra as exigências da Lei Federal em estudo e como está se desenvolvendo o processo de formação continuada para a temática em questão.

A primeira parte da pesquisa (aplicação do questionário) foi desenvolvida com educadores que atuam nas seguintes Escolas Estaduais do município do Guarujá:

- a) Pastor Jaconias Leite da Silva – Bairro Perequê;
- b) Prof. Lucas Nogueira Garcez – Bairro Maré Mansa;
- c) São Francisco de Assis – Bairro Vila Rã;
- d) Ignácio Miguel Estefno – Bairro Jardim Virgínia;
- e) Paulo Clemente Santini - Bairro Vila Baiana;
- f) Profa. Thereza Silveira de Almeida – Bairro Vila Julia;

- g) Prof. Jacinto Amaral Narduci – Bairro Cachoeira;
- h) Prof. José Cavariani – Bairro Pae Cará;
- i) Mal. do Ar Eduardo Gomes – Bairro Vila Alice;
- j) Marcílio Dias – Bairro Jardim Cunhambebe.

A escolha das unidades escolares deveu-se ao fato de serem descentralizadas, e apresentarem uma população com condições sócio-econômicas pouco adequadas.

A escola é a principal opção que muitas pessoas têm para se apoderarem do conhecimento produzido pela humanidade, e também de produzir novos conhecimentos, sendo, portanto, um espaço que deve oferecer condições ao aluno de desenvolver as competências e habilidades exigidas para sua sobrevivência e para a inserção no mercado de trabalho.

Para o desenvolvimento deste estudo, a presente Dissertação foi elaborada em três capítulos. No primeiro capítulo foram analisados resultados de pesquisas em dissertações que tiveram como foco a Legislação Federal nº 10.639/03. No segundo, foi realizada a verificação do processo da formação continuada dos professores para a diversidade cultural, com base nas concepções teóricas, de Kabengele Munanga, Gonçalves e Silva e Schmidt, e no terceiro, foi realizada a análise dos dados da presente pesquisa.

O trabalho buscou proporcionar aos educadores reflexões sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, partindo do pressuposto de que essa questão é fundamental para que se possa valorizar a pluralidade cultural e desafiar estereótipos e preconceitos a ela relacionados, enfatizando a necessidade da adoção de medidas de reparação às injustiças e preconceitos

com relação às identidades culturais, raciais, étnicas, de gênero e outras marginalizadas nos processos sociais, nos quais se inclui a educação. Tem ainda como propósito o de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais e servir de referencial para os demais estudos que tratem da Lei Federal em estudo.

CAPÍTULO 1 - UM ESTUDO SOBRE RESULTADOS DE PESQUISAS EM DISSERTAÇÕES QUE TRATARAM DA LEI Nº 10.639/03

Neste capítulo buscou-se analisar resultados de pesquisas em dissertações que tiveram como foco a Legislação Federal nº 10.639/03 (anexo A). Atualmente, ao falar do preconceito na escola, os estudos de autores como: Munanga, Rocha, Santos, Oliveira, são sempre citados como uma ação afirmativa para redução das práticas de preconceitos existentes nas instituições de ensino e, apesar de ter sido alterada recentemente, pela Lei Federal nº 11.645/08 (anexo B), não teve ainda o conteúdo conhecido na íntegra por muitos professores, após sete anos de vigência.

A revisão da literatura sobre o tema da pesquisa foi realizada por meio de um levantamento feito no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores: Lei 10.639/03; Lei 10.639/03 e Preconceito; Escola e Lei 10.639/03; Lei 10.639/03 e ações afirmativas; Lei 11.645/08. O resultado indicou quatro dissertações (anexo C). Observou-se que, ao utilizar o descritor referente à Legislação Federal nº 11.645/08, que alterou a Lei Federal nº 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nos estabelecimentos de ensino de todo o país, obteve-se uma quantidade reduzida de trabalhos acadêmicos registrados na CAPES que tratam especificamente da Lei Federal nº 10.639/03.

Esta pesquisa, contudo, toma por objeto a Lei Federal nº 10.639/03 e busca estudar o conhecimento que os professores da escola básica têm sobre

a referida Legislação e como está ocorrendo o processo de formação continuada dos professores para o cumprimento da legislação. Por esta razão, o levantamento de dissertações centrou-se nos trabalhos sobre o tema e, com base no resultado obtido, foram selecionadas três dissertações, a saber:

- a) ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Universidade Federal do Paraná. 2006;
- b) BATISTA, Marcus Vinicius O. *A.Giz de cor; um olhar de professores negros sobre as relações raciais nas escolas públicas*. Universidade Católica de Santos, 2008;
- c) IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. *O ensino de história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

O estudo das Dissertações aqui apresentado tem por objetivo trazer as reflexões dos pesquisadores sobre o tema deste trabalho e focar as questões que interessam de perto para o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: como a legislação está sendo compreendida e como a escola, na visão de coordenadores e professores, compreende o impacto dessa Legislação no cotidiano escolar. Este estudo preliminar contribuiu para a compreensão do debate envolvendo o preconceito racial no ambiente escolar e a análise das dissertações recebeu uma ordenação temática, conforme segue.

1.1 O debate sobre a implementação das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro.

O estudo de Rocha (2006) buscou analisar os mecanismos gerais de organização da sociedade atual, produtores de várias formas de desigualdades, a partir de uma reflexão sobre as possíveis contradições presentes no debate sobre a implementação das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro, desvelando se essas políticas favorecem ou dificultam a luta contra as desigualdades sociais. Para tanto, buscou analisar as contradições e possibilidades da Legislação Federal 10.639/03, no campo de intervenção da superação do atual modo de organização social. A Lei em questão alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam estes públicos ou privados, instituindo a data de 20 de novembro como dia da consciência negra, no calendário escolar.

De acordo com a análise do pesquisador, foi feita uma breve reflexão sobre a questão racial para compreender as possíveis contradições presentes no debate das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro, visto que elas compõem a pauta de reivindicações do movimento social negro e, ao mesmo tempo, integram o discurso e a ação de organismos internacionais no viés do atendimento aos mais pobres, como um fenômeno interligado à questão de classe social, analisando em que medida as políticas de ações afirmativas contribuíram para a compreensão do tema.

O autor também faz uma análise das considerações sobre as noções de raça e etnia, observando que há uma tendência entre os pesquisadores de substituir a categoria raça em favor da categoria etnia, visto que, comprovadamente, não existe mais legitimidade científica para o entendimento

de raça como uma categoria biológica, na medida em que as desigualdades atuais entre os chamados grupos raciais não são consequências de sua herança biológica, mas produtos de circunstâncias sociais históricas e contemporâneas e de conjunturas econômicas, educacionais e políticas. Dessa forma, o autor deu prioridade à categoria “negro brasileiro”, na perspectiva da incorporação do negro na sociedade de classes no Brasil, que deve ser entendida como categoria histórica, isto é, como produto de determinações na subjunção de uma classe a outra.

Ao estudar o racismo moderno, enquanto um dos subprodutos da sociedade de classes, o pesquisador observou que este não é o predominante na atual literatura sobre a temática. Porém, a tese de que o fenômeno do racismo é tão antigo como o surgimento da humanidade, precisa ser desmistificado, e assim destaca que a escravidão presente nas sociedades medievais e antigas não tinha uma justificação baseada na cor da pele, sendo importante perceber que a escravidão não nasceu do racismo, ao contrário, o racismo moderno é consequência da escravidão. O racismo é dessa maneira resultado de justificações e classificações ideológicas com o objetivo de subjugação e exploração da força de trabalho, fundamentais para a solidificação do sistema capitalista no mundo.

O autor ratificou estudos que comprovaram que o racismo é um elemento constitutivo da sociedade brasileira, embora um dos mitos fundadores da nação brasileira tenha sido o de negação do racismo. A crença da convivência cordial e harmoniosa das raças/etnias que compuseram a sociedade brasileira, aliada à construída crença da inferioridade do negro,

consolidou um quadro de desigualdade racial e estrutural no país. Deste modo, o racismo, aqui, toma formas especiais: ele é negado, velado.

O autor analisou os dados estatísticos, publicados pelo Instituto de Geografia e Estatísticas (IBGE), referentes ao ano de 2000, e observou que cerca de 76 milhões de pessoas (cerca de 40%) se assumem oficialmente como “pretas” e “pardas”, revelando que os dados fazem com que o Brasil tenha o maior contingente de afrodescendentes do mundo. Mostra ainda que a exclusão dos negros e pardos é evidenciada em todos os dados de análise da realidade brasileira. Segundo o Atlas Racial Brasileiro (2005), “os negros são maioria entre os pobres (65%), maioria entre os indigentes (70%), em uma série histórica bastante estável, com uma ligeira tendência de aumento da proporção de negros”.

Os dados estatísticos revelaram, segundo o pesquisador, que o racismo é um fenômeno social presente de forma concreta na estrutura social brasileira, e a luta por sua superação pode constituir-se num elemento importante para a construção de novas dinâmicas de relações sociais. O autor do trabalho chama a atenção para a compreensão desse fenômeno que não pode ser analisado de maneira isolada e descontextualizada, pois ele se manifesta dentro da dinâmica das classes sociais, destacando ainda, que o racismo foi utilizado no país para justificar a dominação de um grupo sobre outro, o que garantiu as bases para o nascedouro do capitalismo brasileiro. Conclui que, para serem construídas relações sociais justas e igualitárias, é necessário espelhar a questão racial como um dado concreto e importante da realidade brasileira.

Ao analisar especificamente a questão do racismo brasileiro, o autor partiu da concepção de que o racismo foi constituído a partir de um conjunto de

ideias elaboradas pela elite economicamente dominante, a fim de justificar a escravidão e a constituição de novas relações sociais no Brasil, após a abolição. Esse conjunto de ideias vai compor dois movimentos ideológicos, denominados como “ideologia de dominação racial” e “mito da democracia racial”. O primeiro, para justificar a escravidão; o segundo para omitir os reflexos dessa escravidão em relação ao negro brasileiro e o quadro das desigualdades raciais no Brasil.

Assim, buscou levantar algumas pistas para a compreensão deste mecanismo ideológico de dominação de acordo com a concepção de Chauí (1980), que define que a ideologia se torna hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, quando, de maneira espontânea, flui como verdade igualmente aceita por todos.

Sendo assim, o pesquisador ratificou a necessidade da compreensão do processo ideológico construído dentro das relações de dominação e de poder de uma classe sobre a outra, com o propósito de se fazer uma reflexão das ideias racistas construídas no Brasil, que teve início com os colonizadores e, após, com a recente elite capitalista brasileira que justificou a escravidão de africanos. Assim o autor define que a ideologia de dominação racial é gestada com o objetivo de justificar a escravidão e para justificar o método de administração de escravos. Fora isto, essa ideologia vem compor as bases para as teorias que propunham a necessidade do embranquecimento da população negra brasileira. Com maior ou menor sutileza, essas perduram ainda hoje e estão presentes em várias esferas da vida nacional, especialmente na educação.

Assim, elencou que a luta contra o racismo e a luta pela superação das desigualdades raciais e sociais é também uma luta contraideológica. Desta forma, torna-se necessário o restabelecimento de verdades, o preenchimento de lacunas e a superação de visões ideológicas da questão do negro no Brasil.

Ao definir que negar a questão racial no Brasil é negar o movimento da História, afirma que não há possibilidade de realizar uma análise do capitalismo brasileiro como uma totalidade histórica, sem passar pela análise contextualizada da questão racial como uma das determinações do real. Desta maneira, para o autor, a luta pela alteração do modo capitalista de organização social deve levar em conta a importância desse fator, um fenômeno concreto e estruturante da sociedade brasileira. Sendo assim, a superação da ideologia de dominação racial torna-se um estágio extremamente necessário na luta pela superação do atual sistema de organização da sociedade brasileira.

Em suas conclusões, o pesquisador observa que a Legislação Federal 10.639/03 pode configurar-se como uma possibilidade na perspectiva da superação desses mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Após analisar as concepções ideológicas relacionadas à questão racial brasileira, buscou compreender o contexto em que as políticas afirmativas para negros chegaram ao estado brasileiro e as contradições presentes no debate da inserção de políticas afirmativas na sociedade brasileira, partindo do pressuposto de que a assinatura da referida Legislação Federal está no bojo do debate da implantação das políticas afirmativas na educação, contextualizando com os movimentos das várias determinações do atual momento histórico, especialmente as determinações econômicas.

Assim, ao revelar que as primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro, contraditoriamente, o autor destaca que essas políticas ganham espaço, ocupam terreno no momento em que as ideias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam.

Para compreender a relação entre essas ações e a nova ordem econômica mundial, o pesquisador analisou as propostas do Banco Mundial relacionadas ao combate à pobreza e aos grupos historicamente discriminados, e às propostas relacionadas à educação, a fim de compreender o encadeamento delas com a ordem financeira internacional.

Ao analisar o discurso e os programas de combate à pobreza revelou que ambos tornaram-se ineficazes, uma peça de ficção, visto que não atacam as reais causas do enorme quadro de exclusão e de miserabilidade que têm aumentado de forma assustadora no mundo e, dessa forma, o sistema capitalista tem se configurado como tragédia para a humanidade. De modo geral, o pesquisador, ao discutir a questão do impacto da globalização e do sistema capitalista, que analisa em seu trabalho, estuda as propostas do Banco Mundial e o investimento no capital humano, para a diminuição das desigualdades sociais.

Segundo o autor, para analisar a chegada das políticas compensatórias no estado brasileiro, entre as quais, as políticas destinadas à população negra, é preciso considerar os seguintes aspectos:

- a) valorização das formas coletivas de existência;

- b) a profunda mudança no cenário econômico mundial.
- c) as reivindicações dos movimentos sociais, que lutam por conquistas mais imediatas e pontuais e que podem, com certeza, potencializar a luta contra o quadro de exclusão.
- d) a importância do terceiro setor para as políticas afirmativas, analisando a participação das várias Organizações não Governamentais (ONGs), que têm atuado no sentido de dar visibilidade às antigas reivindicações do movimento social negro e de denunciar a situação em que se encontra a população negra no país, atuando de maneira firme na defesa das políticas afirmativas para os afrodescendentes.

O pesquisador fez um estudo sobre a atuação e os discursos dos organismos multilaterais em relação à questão racial brasileira, dentre os quais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que realiza ações junto a países em várias áreas sociais. Observou que, no Brasil, o organismo tem uma atuação significativa, tanto no campo da educação, como no das relações raciais, tendo enviado esforços no sentido de elaborar instrumentos internacionais que embasem princípios, conceitos e critérios universais de apoio à luta contra o racismo e a discriminação.

A intervenção do movimento social negro na sociedade brasileira foi analisada pelo autor que destacou:

- a) ser este composto por várias organizações e entidades de diferentes orientações políticas com atuação em diversas áreas da sociedade;

- b) as organizações têm em comum a luta contra o racismo e a discriminação racial, de forma que, a história brasileira é repleta de ações de rebeldia e de lutas do negro brasileiro;
- c) a resistência do negro brasileiro se deu com a organização de diversas associações e clubes recreativos e culturais preocupados com a solidariedade e cooperação mútua.

Assim, segundo o autor, as lutas do movimento social negro confundem-se com as da sociedade brasileira pelos direitos à liberdade, à democracia e a melhores condições de vida. No seu processo de luta, são visíveis etapas diferenciadas de intervenção. No entanto, as ações relacionadas à temática foram implantadas pelo Estado brasileiro recentemente, especialmente a partir da Conferência Internacional da ONU de Combate ao Racismo, à Xenofobia e à Intolerância ocorrida em Durban, África do Sul em 2001, destacando a participação marcante dos parlamentares, Senador Abdias de Nascimento e da Senadora Benedita da Silva, lideranças nacionais do Movimento Social Negro. Ambos apresentaram proposições de legislação oriundas das propostas do movimento, e, após várias reivindicações, o governo brasileiro elaborou um levantamento da situação racial no Brasil e assumiu o compromisso de desenvolver políticas que reparassem os danos sofridos pelos negros no país. O processo de preparação culminou com a realização da I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, que ocorreu no Rio de Janeiro, com a participação de seiscentos brasileiros, representantes governamentais e da sociedade civil, que organizaram a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância, em 2001, em Durban, África do Sul.

Para o pesquisador, a participação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, intelectual militante do movimento negro, no Conselho Nacional da Educação foi muito importante, pois a escolha de uma mulher negra para uma das 24 cadeiras do Conselho foi um compromisso assumido pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Assim, as ações tiveram um efeito ainda pequeno na qualidade de vida dos negros e do conjunto da sociedade brasileira. Os índices da desigualdade racial continuam os mesmos, possivelmente pelo fato da redução dos recursos destinados às políticas sociais, em virtude da política econômica desenvolvida no país, recomendada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

O autor analisou a questão racial do atual presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, assinalando os seguintes aspectos:

- a) a forte atuação do movimento social negro;
- b) a importância da criação de uma Secretaria Especial, com status de ministério, responsável pela implementação de políticas públicas, articulada aos demais Ministérios para diminuir as desigualdades raciais no Brasil;
- c) a Assinatura da Lei Federal Nº 10.639/03;
- d) a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que instituiu a destinação de recursos públicos para a concessão de bolsas de estudos, especialmente a alunos pobres, negros e indígenas, em universidades particulares (Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005);

e) a importância da luta do movimento social negro e suas atuais expectativas, voltadas para a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, símbolo e síntese das reivindicações das últimas décadas.

A análise final buscou verificar se a Lei Federal 10.639/03 tornou-se um instrumento de contribuição para a superação do racismo ou se ainda permanecem as desigualdades raciais e sociais no Brasil. De acordo com a concepção do movimento social negro, a escola é responsável pela reprodução do racismo presente na sociedade brasileira, visto que na escola podem ser encontradas todas as contradições presentes na sociedade. Ao omitir conteúdos relacionados à história do país e à população negra, assim como omitir as contribuições dos negros para o desenvolvimento da humanidade, reforçando estereótipos, a escola contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial. Segundo os estudiosos da questão, no sistema escolar, o negro chega aos currículos, não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado, ou se tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão. As contribuições e as tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas, assim como a resistência dos negros à escravidão parece não existir. Dessa forma, a reivindicação do movimento social negro pela inclusão da História da África e da Cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras foi atendida, em grande parte, em 09 de janeiro de 2003, com a assinatura da Lei 10.639/03, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999, pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira.

Após anos de vigência a Legislação Federal em questão, de acordo com o entendimento do autor, se trabalhada dentro da perspectiva da superação da ideologia de dominação racial, a Lei 10.639/03 pode constituir-se como um instrumento importante, no campo do currículo, para a explicitação das contradições presentes no sistema econômico do capital, aliando o específico ao universal, na perspectiva de superação das bases constitutivas das desigualdades raciais e sociais. Assim, o estudo dos conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos negros brasileiros poderá contribuir para sanar lacunas e para uma reflexão sobre a ideologia de dominação racial. Sob esse aspecto, a Lei 10.639/03 pode constituir-se como uma ferramenta de luta contra-ideológica.

1.2- As relações raciais no ambiente escolar sob o olhar do professor negro.

O estudo de Batista (2008) teve como um dos focos a Lei Federal nº 10.639/03, e buscou compreender como os docentes, que se consideravam negros, avaliavam as políticas públicas educacionais no Brasil e se relacionavam com alunos, pais, professores e equipes pedagógicas de outras etnias, quando o assunto está voltado para as relações raciais.

O pesquisador trouxe, inicialmente, dados sobre o sistema de cotas adotado no Brasil e utilizou uma metáfora, ao referir-se ao funcionamento do sistema como a “aspirina ministrada a um doente de câncer”, pelo fato de que, se alivia a dor em caráter momentâneo, não resolve o âmago do problema, que é curar ou simplesmente combater a doença. Em outras palavras, trata-se da

inserção de uma parcela de negros no ensino superior por meio de um sistema de cotas que leva em conta a renda dos alunos, seria uma maneira de atender melhor uma parcela marginalizada da população.

Para refletir sobre a questão da identidade étnica, o pesquisador fundamentou-se em autores que trataram do tema, como Fátima Oliveira e Kabengele Munanga que, em síntese, discutiram a questão, observando que se autodefinir etnicamente no Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso.

Munanga buscou discutir a questão da negritude, que, segundo os europeus, pode ser justificada por hipóteses relacionadas ao clima e à religião. O pesquisador definiu a negritude como símbolo de protesto, e uma forma de reação ao pensamento europeu, diante da ignorância em reconhecer o potencial multicultural do continente africano, em suas dimensões e representações sociais. Isso envolveu também o reconhecimento do negro como sujeito capaz de se organizar social e economicamente, sem ter a imagem associada à alienação ou à inferioridade intelectual.

Ao analisar os dados do Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 - Racismo, Pobreza e Violência, o pesquisador destacou dados que comprovam as desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira, visto que o total de negros pobres aumentou em 500 mil, entre 1992 a 2001. O estudo indicou que a quantidade de negros na pobreza nunca caiu abaixo de 64%, embora tenha se registrado crescimento no nível de renda. Trouxe também dados em relação à riqueza, mostrando que se mantém o quadro tradicional, segundo o qual quanto mais elevado o nível de renda, menor o percentual de negros.

O pesquisador observou que, dos 10% mais pobres, sete em cada dez pessoas são negras. Entre os 10% mais ricos, somente 16% se consideram negros. Entre 1992 e 2001, a renda média dos negros cresceu cerca de R\$ 30,00 passando de R\$ 132,32 para R\$ 162,75. No caso dos brancos, subiu quase R\$ 65,00 de R\$ 341,71 para R\$ 406,53. Desta forma, manteve-se a proporcionalidade: a renda dos negros equivale a 41% da renda dos brancos.

Em seu estudo, o pesquisador analisou o Projeto Escola Plural, desenvolvido no Estado da Bahia em 2000, apontando os aspectos relevantes desta iniciativa que, como outras iniciativas isoladas, vêm sendo adotadas em todo o país para aumentar as possibilidades do aluno negro – na maioria pobre – de avançar no sistema educacional, e permitir que temáticas relativas à herança cultural negra e seus impactos na contemporaneidade da sociedade brasileira sejam discutidos com a devida valorização e contextualização.

O autor fez uma análise da pesquisa desenvolvida pela UNESCO e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2003, e destacou dados em relação ao preconceito no ambiente escolar. Em síntese, a pesquisa, que envolveu 25 escolas, distribuídas em cinco cidades, teve como resultados:

- a) muitos professores acham desnecessário incluir a discussão de raça no cotidiano escolar;
- b) creditam à família este papel;
- c) muitos alunos negros se consideram discriminados;

- d) os temas negritude e racismo não entram na agenda escolar e as escolas que abordam os temas o fazem de maneira pontual como 13 de maio ou 20 de novembro;
- e) os adultos não enxergam a diversidade e a pluralidade ideológica do movimento negro e tendem a classificá-lo como separatista em relação aos brancos;
- f) no caso da Lei Federal nº 10.639/03, a maioria alega desconhecimento do assunto e, portanto, não saberia lidar com a questão.

Segundo o autor, as pesquisas sobre racismo no Brasil a partir da década de 60 passaram a questionar a democracia racial, reforçando a ideia de uma nação que discrimina e coloca a escravidão como um peso importante no contexto do “racismo à brasileira”. As pesquisas realizadas a partir dos anos 80 apontam para a associação entre diferenças raciais e diferenças sócio-econômicas. Em outras palavras, significa que a prática discriminatória, no Brasil, pode ser comprovada por números, estatísticas, dados quantitativos. A suposta “leveza” do racismo à brasileira está mascarada enquanto não se debatem elementos sócio-econômicos.

O autor, ao analisar a presença do aluno negro na universidade, verificou que estes não ultrapassam a porcentagem dos 5%, com maior incidência em cursos para a formação de professores, como letras, pedagogia, história, geografia, nas universidades particulares. Esse resultado se reflete no quadro docente dos professores da rede pública.

Segundo o autor o sistema educacional brasileiro reproduz a história da África nos livros didáticos que mostram um modelo arcaico e exótico da África, calcado no mundo selvagem, na miséria, nas doenças e na aventura. Para o autor, são Áfricas simbolizadas por múltiplas culturas, com diferenças acentuadas e características próprias, quando não, únicas.

Na investigação realizada em dois veículos de comunicação, na graduação em História da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), o autor concluiu que das oitocentas notícias publicadas, apenas 1% se referia ao continente africano, com ênfase em aspectos voltados para saúde ou desastres climáticos, acidentes e guerras. Segundo o autor, a África é vista a partir do modelo europeu, carregado de estereótipos e narcísico por excelência, ganhando relevância quando se encontra com a Europa. Não é vista como vítima de dois processos de colonização exploratória, tampouco de uma divisão geopolítica feita à distância no século XIX, que desrespeitou – por interesses ou por ignorância, dependendo da região – centenas de anos de solidificação étnica e cultural. A África é apontada como beneficiária de um modelo de desenvolvimento liberal, no qual vigoram conceitos como economia de mercado, progressos e ações humanitárias.

De acordo com o pesquisador, somente a escola pode alterar esta imagem. Embora a decisão tenha vindo de cima para baixo, por meio de uma “canetada” estatal, espera-se que a Lei Federal nº 10.639/03 represente um avanço do olhar sobre o negro. O autor concluiu a investigação com o propósito de contribuir para o entendimento de que faltam ações coletivas para o combate ao racismo. A legislação ainda não conseguiu contribuir para que os professores ultrapassem os limites das atitudes isoladas, enfatizando a

ausência de ações coletivas que derrubem os mitos da negação do racismo e da democracia racial no Brasil.

1.3 O ensino da história e cultura afro-brasileira sob a óptica do professor coordenador.

O estudo de Ignácio (2008) buscou analisar o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira sob a óptica do professor coordenador. O objetivo principal foi verificar a compreensão do professor coordenador, no que preconiza a Lei Federal nº 10.639/03, isto é, o debate étnico-racial no contexto escolar. Portanto, pretendeu conhecer a visão do professor coordenador acerca de suas possibilidades e limites no trato pedagógico do ensino de matriz africana, no que se refere ao cumprimento deste dispositivo legal.

Para compreender as formas de preconceitos existentes, a pesquisadora buscou a definição de Galeão-Silva (2007), que destaca duas formas de preconceito: o primeiro considerado como flagrante, posto que expõe seus autores de forma intransigente e recalcitrante, enquanto o segundo, conhecido como preconceito sutil, consiste em uma prática que disfarça e evita o confronto direto, mostrando-se mais tolerante ao evidenciar, por parte do agressor, conhecimento das normas sociais antirracistas, mas sem incorporá-las. Apesar das diferenças, observa-se que as duas formas são eficientes como mecanismos de discriminação e racismo.

Ao optar pelo tema do preconceito na escola como foco da pesquisa, a autora mostrou que esse segmento da população tem um histórico distinto das demais minorias: uma contradição entre a aceitação da cultura, por um lado, e

a desvalorização do negro como ser humano, por outro lado, o que provoca rejeição do indivíduo em detrimento da cultura.

A pesquisa tomou como eixo a prática do professor coordenador, com base na teoria crítica, especialmente nos trabalhos de Adorno (1995), que faz uma reflexão sobre o fazer do professor, os objetivos da educação e o poder da educação para a emancipação.

Após analisar os dados coletados, a autora identificou, por meio dos dados obtidos, uma aparente harmonia no que tange ao tratamento oferecido à diversidade étnica no contexto escolar. Mas, de forma contraditória, constatou que há indícios que demonstram uma grande invisibilidade em relação às atividades pedagógicas que envolvem o conteúdo do ensino de história e da cultura afro-brasileira, como também desinformação para lidar com essa problemática, falta de tempo devido ao excesso de trabalho ou, até mesmo, falta de interesse em abordar essa temática. Sendo assim, verificou que, na maioria das escolas, as propostas pedagógicas revelam omissões significativas em relação às diversidades étnicas, causadas por vários fatores, dentre os quais se destacam a desinformação, o conhecimento equivocado, a influência de princípios etnocêntricos e, principalmente, a falta de reflexão sobre os elementos que caracterizam o preconceito.

Segundo a autora, o respeito à diversidade deve ser um dos princípios básicos da educação. Para isso, deve-se ressaltar a importância da inserção do estudo das relações raciais nos projetos pedagógicos das instituições educacionais, para que não se constitua como atividade isolada e de forma exótica.

Ao analisar a função do professor coordenador, como um profissional formador, multiplicador e articulador do fazer pedagógico, direcionado sempre para o bom desempenho da escola, a pesquisadora destaca a necessidade da reflexão sobre os conteúdos a serem discutidos, considerando que estes devem estar voltados aos interesses dos alunos, com vistas à formação do cidadão, e não apenas restritos exclusivamente à formação do trabalhador. Estuda a função do coordenador, mostrando que esta pode ser sintetizada em: democratizar a escola por meio do trabalho coletivo; articular a unidade escolar com as diretrizes difundidas pelo sistema de ensino. No entanto, a autora destaca que o coordenador exerce múltiplas funções, além de haver, por parte da escola, uma forte pressão em busca de resultados quantitativos em relação à alfabetização, aquisição de competências linguísticas e habilidades matemáticas.

O trabalho em questão também aborda a formação continuada do corpo docente da rede estadual do Estado de São Paulo, e analisa os programas que foram implantados pela Secretaria de Educação para atender o que estabelece a Lei Federal nº 10.639/03, denominado “São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade”. O Programa, além de buscar atender as determinações da citada Lei e do Parecer CNE/CP 003/2004, procura sensibilizar o corpo docente para importância da temática étnico-racial. Além disso, também objetiva oportunizar discussões sobre o reconhecimento e valorização de diversidades, em especial a étnico-racial, procurando auxiliar a construção de perspectivas e práticas pedagógicas que acolham e respeitem as diferenças, como possibilidade de aprendizado e crescimento de todos na escola. Em suas conclusões, a pesquisadora ressaltou que a Lei Federal nº 10.639/03 é um

desafio lançado ao sistema de ensino brasileiro, cujo sucesso depende da união de esforços de diferentes instâncias da sociedade, bem como e, principalmente, da comunidade escolar, que pode ter na figura do coordenador pedagógico um grande aliado. Portanto, trata-se de uma Lei de natureza pedagógica, tanto que altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) e faz da educação instrumento de inclusão étnica, chamando a atenção dos profissionais de ensino, que desconhecem a legislação em questão, tornado um entrave para que ela seja posta em execução.

Ao analisar o Parecer do CNE/CP 003/2004 de 10/03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicas-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, concluiu que o Parecer ainda é desconhecido entre os docentes e que compete aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação do corpo docente no cumprimento das diretrizes e que deveria ser executado pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades com o propósito de valorizar as experiências pedagógicas que auxiliem na construção da identidade do aluno negro, sendo capaz de orientá-lo em direção à emancipação e ao esclarecimento.

Segundo a autora, esses argumentos corroboram para a compreensão do papel do professor coordenador, a quem não cabe apenas funções administrativas, mas também fazer a articulação de práticas voltadas à reflexão e formação crítica de alunos e professores, preocupando-se não apenas com saberes, mas com uma formação mais complexa do cidadão.

Ao descrever o ambiente escolar como espaço privilegiado, frequentado por alunos das mais diferentes etnias e grupos sociais, cabe à equipe de

profissionais de ensino proporcionar uma educação da diversidade e, com isso, minimizar preconceitos e discriminações contra todo e qualquer grupo, suprimindo hierarquias ao criar novas formas de relacionamentos entre negros e não-negros, para que, munidos de autoestima, todos os alunos tenham tranquilidade para edificar, paulatinamente, ao longo de suas vidas, uma identidade positiva.

A investigação revelou que os professores coordenadores pesquisados têm poucas informações sobre a cultura afro-brasileira e suas reivindicações. Consequentemente usam pouco este conteúdo como recurso de ensino-aprendizagem. Há indícios de que estes profissionais não valorizam o ensino de história e cultura afro-brasileira, porque, além de não conhecerem o conteúdo, têm também resistência para conhecê-lo. Essa resistência, por sua vez, pode ser resultante de inúmeros fatores, tais como culturais, estruturais, individuais, que podem ser investigados por novas pesquisas.

O estudo das três Dissertações contribuiu para a compreensão do tema desta pesquisa, e trouxe subsídios para melhor compreender as questões da investigação. Os dois últimos trabalhos foram relevantes para esta pesquisa, considerando o tratamento dado ao objeto da pesquisa. O trabalho de Batista (2008) mostrou que a Lei Federal nº 10.639/03 despertou interesse nas redes de ensino, sendo que professores foram capacitados e que os alunos tiveram a oportunidade de participar de eventos que visavam quebrar estereótipo. Ignácio (2008), por sua vez, trouxe contribuições em relação ao desafio lançado ao sistema de ensino brasileiro, principalmente nas diferentes instâncias da sociedade, bem como à comunidade escolar, que pode ter na figura do professor coordenador um grande aliado, subsidiando os professores mediante

a formação continuada e com instrumentos que ampliem condições de trabalho.

CAPÍTULO 2 - A LEGISLAÇÃO FEDERAL Nº 10.639/03 FRENTE À DIVERSIDADE CULTURAL

Esse capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico sobre os povos africanos e sua contribuição na formação da sociedade brasileira, e um estudo sobre a aplicabilidade da Legislação Federal nº 10.639/03, focando aspectos da formação dos professores voltados para a diversidade racial brasileira.

2.1 A questão da diversidade: aspectos históricos

Portugal, um dos países pioneiros em busca de novos caminhos para as Índias, tinha como principal objetivo o comércio do ouro com povos tuaregues e berberes na costa africana, e das especiarias e porcelanas orientais, além de outros produtos de fácil comercialização, atividade anteriormente realizada pelos comerciantes venezianos e genoveses.

As conquistas das expedições oceânicas de Portugal no continente africano, além de interesses comerciais, eram marcadas por razões religiosas e objetivavam a propagação do cristianismo entre os nativos, pois acreditavam levar a salvação por meio da divulgação da fé cristã aos povos recém conquistados, considerados bárbaros.

A chegada oficial dos portugueses ao Brasil no final do século XV, conhecida historicamente como o “descobrimento do Brasil” marca o início da discriminação racial em nosso país. Esta, de acordo com Sant’ Ana (2005,

p.46), não surgiu de uma hora para outra, porém é fruto de um longo processo de amadurecimento, que objetivava usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados.

Não se esqueça de que estamos compartilhando dados históricos referentes ao século XV, reconhecido como o ponto de partida da discriminação racial, tendo os não brancos como alvo, sendo o negro e o indígena as duas grandes vítimas preferenciais dos colonizadores europeus racistas que, julgando-se superiores àqueles, os dominaram, destruindo as suas culturas e economia. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor (SANT' ANA, 2005, p.46, in MUNANGA).

Souza (2008), em seu estudo sobre o início da colonização portuguesa no Brasil, destaca a política de ocupação e colonização do Brasil, por parte da coroa portuguesa que se via ameaçada pelos franceses. Essa política consistiu na concessão de grandes extensões de terras a nobres lusitanos “que deveriam, como contrapartida, se dedicar à proteção das terras e à produção do açúcar” (SOUZA, 2008, p.77).

Assim, a efetiva colonização iniciada com Martin Afonso (donatário da capitania de São Vicente) após décadas do descobrimento, foi uma das formas de proteger o litoral da colônia dos países considerados invasores, principalmente franceses, holandeses e ingleses que exploravam sem autorização os domínios da coroa portuguesa.

Com solo apropriado para o plantio da cana de açúcar, Martim Afonso de Souza, instalou um engenho, visando a um próspero comércio com a Europa e o progresso econômico da capitania. Para essa realização, a mão de obra indígena utilizada inicialmente nos engenhos de cana de açúcar foi substituída pela mão de obra africana.

Os portugueses viram nesse comércio uma forma de obter muitos lucros com a compra e venda de seres humanos para o trabalho escravo nas lavouras brasileiras e, devido aos grandes investimentos realizados em terras, em equipamentos e mão-de-obra. Os engenhos transformaram-se em unidades completas de produção e bastante auto-suficientes. Desta forma, entre os anos de 1570 e 1650, Pernambuco e Bahia passaram a ser o centro da cultura canavieira. Estimativas do final do século XVII indicam a existência de 528 engenhos na colônia e o emprego de um enorme contingente de trabalhadores africanos escravizados, incumbidos da produção do açúcar com o propósito de suprir a demanda do mercado europeu.

Assim, podemos iniciar esta reflexão a partir das diferenças entre a escravidão no continente africano e a que ocorreu no Brasil. De acordo com Souza (2008), a escravidão praticada pelos povos nativos antes da chegada dos colonizadores no continente africano não via o negro como “mercadoria” e sim como um cidadão com direitos e deveres sociais, como definiu a autora:

Dentre os tempos mais antigos alguns homens escravizaram outros homens, que não eram vistos como seus semelhantes, mas sim como inimigos ou inferiores. A maior fonte de escravos sempre foram as guerras, com os prisioneiros sendo postos a trabalhar ou sendo vendidos pelos vencedores. Mas um homem podia perder seus direitos de membros da sociedade por outros motivos, como condenação por transgressão e crimes cometidos, impossibilidade de pagar dívidas ou mesmo de sobreviver independentemente por falta de recursos. Pelos menos assim era na África, onde acontecia de pessoas se entregarem como escravos a quem pudesse salvar a si e a sua família da morte por falta de alimento caso a seca ou os gafanhotos estivessem arruinados toda a colheita. (SOUZA, 2008, p. 47).

Munanga (1998), em seu estudo, chama a atenção para a utilização imprópria do conceito “escravo”, usado para definir de forma pejorativa os povos africanos que vieram escravizados para o Brasil, enfatizando:

Quando os portugueses chegaram, raptaram até reis, e chefes vizinhos que estavam em conflitos de poder, escravizando-os nas Américas. Por isso, o próprio conceito de escravos é um conceito de impróprio, porque essas pessoas eram livres; elas não eram escravos por natureza. Elas foram escravizadas aqui, portanto, seria melhor dizer escravizados e não escravos, porque não existiram pessoas que, por natureza, nasceram escravos. Quando se fala em escravos, supõe-se que na África havia pessoas que nasceram escravos (MUNANGA, 1998, p.63).

Assim, a chegada dos trabalhadores negros africanos ao Brasil não foi de forma espontânea, amigável, pois foram expropriados de suas terras, de seus estados, sem quaisquer justificativas e sem respeito aos seus costumes e tradições. Comercializados como mercadoria muito lucrativa, após sobreviverem à travessia do Atlântico em navios identificados como negreiros, amontoados em porões em condições desumanas, muitos não resistiram e morreram antes de chegar ao Brasil.

Trazidos ao país para serem escravizados nos engenhos de açúcar do Nordeste e, posteriormente, utilizados como trabalhadores nas minas de ouro na região sudeste, os negros sofreram um processo de aculturação e procuraram conservar os modos e costumes das sociedades africanas como uma forma de resistência à rotina dos castigos físicos e às perseguições religiosas que ocorriam nas fazendas.

A miscigenação entre europeus e africanos representados pela figura do senhor de engenho e das trabalhadoras negras africanas iniciou-se com a exploração sexual das africanas, que trabalhavam no interior da conhecida como “casa grande” residência do senhor do engenho.

As formas de resistência apresentadas pelos trabalhadores africanos escravizados, contra as condições precárias de vida no Brasil e principalmente aos seus opressores, estimularam diversas manifestações contrárias ao

sistema escravocrata, culminando em diversas formas de violências como rebeliões dos negros, sequestros, fugas, formação dos quilombos e assassinatos dos senhores de engenhos.

O escravismo sustentou a economia imperial por quase trezentos anos, e a partir do século XIX os ordenamentos para a emancipação dos trabalhadores negros escravizados deveriam ser empregados de modo a não contrariar os interesses econômicos dos fazendeiros e, ao mesmo tempo, atenuar as pressões da Inglaterra, que após a promulgação da Lei Bill Aberdeen, em meados do século XIX, pelo parlamento inglês, proibiu definitivamente o tráfico de africanos escravizados em todo o mundo com a prerrogativa de fiscalizar e apreender qualquer navio suspeito de transportar escravos para o continente americano.

O Brasil foi o último país do continente a abolir formalmente a escravidão, de forma que as ações lideradas pelos abolicionistas para a extinção do tráfico de africanos escravizados seguiu de acordo com os interesses econômicos ingleses. Assim, as legislações para o fim da escravidão no Brasil, seguiram um ordenamento cronológico definido a partir da Lei Eusébio de Queiroz, aprovada em 4 de setembro de 1850, atendendo às determinações legais previstas na Lei Bill Aberdeen. Foram promulgadas:

- a) a Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871, pelo governo conservador do Visconde do Rio Branco, que teve poucos efeitos práticos, concedendo a liberdade aos filhos de escravos, embora os deixasse sob tutela dos senhores de engenho até os 21 anos de idade;

- b) a Lei dos Sexagenários, em 28 de setembro de 1885, pelo governo imperial, denominada Lei Saraiva-Cotegipe, que tinha por objetivo libertar os escravos com mais de 65 anos. A decisão foi considerada de pouco efeito, pois a expectativa de vida do escravo não ultrapassava, na época, os 40 anos;
- c) a Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, assinada pela Princesa Isabel, que aboliu a escravidão, desagradando os interesses dos grandes latifundiários que exigiam ser indenizados pelos investimentos em mão-de-obra escravizada.

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República, os ex-escravizados foram excluídos e abandonados socialmente, pois a elite republicana, influenciada pela teoria da superioridade racial de Darwin, iniciou o processo de branqueamento da população, ao incentivar a imigração de europeus e asiáticos para trabalhar no Brasil, ao invés de aproveitar a mão-de-obra disponível no Brasil, e, de acordo com Souza (2008):

No novo regime político, as ideias da superioridade da raça branca e de que os negros eram um obstáculo para a evolução do país ganharam força, alimentando os projetos de estímulo à imigração de europeus e asiáticos para substituir os escravos libertados. [...] O estímulo a imigração diminuiu muito a possibilidade de que os negros se tornassem trabalhadores agrícolas, o que os manteria fazendo trabalhos equivalentes aos que já faziam, só que numa nova relação de patrão e empregado, e não mais de senhor e escravo (SOUZA, 2008, p.122).

O negro também foi excluído do processo de industrialização brasileira no início do século XX, devido à falta de qualificação profissional para desempenhar as funções exigidas nas fábricas, e assim os ex-escravizados permaneceram trabalhando no campo em parceria com os grandes latifundiários. Dessa forma, percebe-se que a trajetória do negro na sociedade

brasileira foi marcada pela negação, exclusão e pela resistência dos antepassados negros. Assim, a reparação a essa população é uma forma de valorizar o esforço e a dedicação dos povos africanos que contribuíram para a formação da nação brasileira.

2.2 Os documentos sobre a questão racial no Brasil

Este estudo tem por objetivo analisar a legislação sobre as questões raciais e compreender o processo de formação continuada dos professores para a diversidade cultural. Considera que, a partir da Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2000, tiveram início os debates referentes às relações raciais no Brasil e às diversas formas de discriminação racial vivenciadas, principalmente, pela população negra. Traz um estudo sobre o significado da História e Cultura Afro-Brasileira na educação escolar e a formação continuada de professores para a pluralidade racial.

De acordo com a Constituição Federal, Art. 5º. “Todos são iguais perante a lei”, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. A igualdade entre todos os homens e mulheres é prevista no texto constitucional, que destaca ser a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Embora não se deva desconhecer os principais direitos e deveres previstos em nossa Constituição, na sociedade brasileira ainda são visíveis situações de discriminação racial, prevalecendo, na maioria das vezes, a impunidade, ainda que a Constituição Federal repudie qualquer forma de preconceito.

O Art. 22, da Lei de Diretrizes e Base da Educação, por sua vez, determina, como objetivo da educação básica, o preparo do educando para o exercício pleno da cidadania, e para tal a escola deverá fornecer subsídios para essa formação que o capacite à progressão no mercado de trabalho e em estudos posteriores.

As questões étnico-raciais, antes da Legislação Federal nº 10.639/03, estavam previstas no Art.26, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que determina que o ensino da História do Brasil inclua as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e européias.

Após forte pressão do movimento negro e de entidades não governamentais, foi promulgada a Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, especificando, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004, os conteúdos a serem abordados em sala de aula. A questão indígena também foi contemplada na Legislação Federal nº 11.645/08, que alterou a redação da nº 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas públicas e privadas de todo o país.

A Lei Federal nº 10.639/03 é considerada ponto de partida para a redução do preconceito na sociedade brasileira. Tornou-se um instrumento legal, capaz de orientar as instituições educacionais quanto à responsabilidade de inserir em seus currículos as questões multiculturais. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, ações estão sendo desenvolvidas pelo atual governo federal, com o objetivo de fortalecer e institucionalizar as orientações previstas na legislação para os estabelecimentos de ensino de todo país.

Assim, entre as ações afirmativas desenvolvidas no âmbito federal até os dias atuais destaca-se:

- a) a criação da secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial – SEPPIR, que tem como objetivo tratar das questões da diversidade cultural em diferentes instâncias do ensino e da formação escolar;
- b) a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 em decorrência da inserção da Lei 10.639/03;
- c) o Parecer CNE/CP 03/2004, que orienta na formulação dos conteúdos a serem trabalhados nos currículos das unidades escolares nos diferentes níveis de ensino;
- d) a Resolução CNE/CP 01/2004 que orienta a implementação da Lei 10.639/03, assim como as responsabilidades previstas na legislação;
- e) a Lei Federal nº 11.645/08 que recentemente alterou a nº 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena no currículo

das instituições escolares, juntas formaram mecanismos capazes de contribuir para a redução das ações discriminatórias.

A homologação do Parecer CNE/CP 03/2004 teve como propósito regulamentar a alteração trazida à Lei Federal nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei Federal nº 10.639/03, que incluiu os artigos 26 e 79B, sendo que o primeiro estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, destinado a todos os cidadãos empenhados com a redução do preconceito velado existente na sociedade e o segundo determina a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como dia da Consciência Negra.

De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004, as políticas desenvolvidas têm como meta garantir os direitos previstos na Constituição Federal de 1988, referentes à população negra de todo o país:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, Parecer CNE/CP 03/2004,p.02).

A valorização da história, cultura e identidade afro-descendente nos diversos estabelecimentos de ensino de todo o país é uma forma de reparar as injustiças cometidas a todos os povos que sofreram com o processo de dominação ocorrido durante a formação da sociedade brasileira. Assim, o

Parecer CNE/CP 03/2004 busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, propondo a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de sua origem étnico-racial, entre eles os descendentes de africanos, os povos indígenas, os descendentes de europeus e asiáticos para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

De acordo com o Parecer, as políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização desses povos foram articuladas com o propósito de reparar as injustiças cometidas durante três séculos.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, na pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, Parecer CNE/CP 03/2004a, p.03).

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. No entanto, não pode assumir a exclusividade do combate ao racismo, porém as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ela. Assim, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a escola passa a desenvolver ações que visam o fim das desigualdades e a constituição de uma sociedade justa.

Para garantir o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar dos afro-descendentes, tornam-se relevantes as ações afirmativas, voltadas para aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos diversos níveis de ensino.

O investimento na formação de educadores para as questões étnico-raciais irá contribuir não só para a compreensão das questões relacionadas à diversidade cultural, mas também para lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar nos enfrentamentos das ações preconceituosas a fim de reeducá-las.

Segundo o Parecer CNE/CP 03/2004, o sucesso escolar depende de mudanças nas mentalidades de todos os agentes envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, a fim de reduzir todas as formas de preconceitos existentes no ambiente escolar.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, Parecer CNE/CP 03/04, p.06)

Estudos realizados pela UNESCO comprovaram que a Educação Básica, que deveria ser para todos, ainda não se consolidou na sociedade brasileira, sendo possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as crianças pertencentes a outras etnias, com destaque para as crianças negras excluídas involuntariamente pelos sistemas de ensino, que não conseguiram reduzir os índices de evasão escolar nos diversos

estados, portanto, o mito da democracia racial persiste em sobreviver ainda no imaginário de muitas pessoas em pleno século XXI.

A Lei Federal nº 10.639/03 foi sancionada há mais de sete anos, pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e define as orientações para a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, conforme pode ser observado nos artigos abaixo:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 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.

§ 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

As ações afirmativas visam reduzir o preconceito e o racismo em nossa sociedade, assim como a Lei Federal nº 10.639/03. Segundo Leonor Araújo, coordenadora-geral de Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em entrevista ao jornal Folha de São Paulo (27/10/2008), Caderno Cotidiano - C5 – (anexo D) explica que, após cinco anos de investimento no valor de 10 milhões de reais em capacitação de professores, a Lei não surtiu o efeito esperado nas escolas públicas e particulares e que “somente algumas escolas públicas, em razão de professores interessados,

adotaram a Lei. As escolas particulares nem sequer discutiram a temática”. (Folha de São Paulo, 2008).

Vigente todos estes anos, portanto, a referida Lei ainda não sensibilizou concretamente a maioria dos professores, para atuar de forma significativa e permanente no desenvolvimento junto aos seus alunos, discutindo a temática relacionada às questões étnico-raciais, conforme foi apontado por Leonor Araújo, em entrevista ao Jornal A Folha de São Paulo (2008).

Em seu estudo, Sant’ Ana (2005), questiona as políticas educacionais que atualmente não atendem às necessidades dos alunos negros, e acrescenta que somente por meio de um olhar crítico em relação às práticas preconceituosas existentes no processo de ensino aprendizagem, poderá ocorrer mudança. Dessa forma:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro (SANT’ ANA, 2005, p.50, in MUNANGA).

Segundo Castro e Abramovay (2006), os discursos da comunidade escolar sobre a Lei Federal nº 10.639/03 demonstram que ainda existe resistência de alguns professores em relação à aplicação da Lei em questão. Alguns se mostram contrários à ideia de que exista uma matéria específica para trabalhar a história da África e dos afro-brasileiros nas escolas, por considerarem que é uma medida que pode gerar discriminação e que privilegiaria a história de um determinado segmento da sociedade. Em contrapartida, outros professores e diretores reconhecem a necessidade da

Lei, pois acreditam que é uma forma de valorizar a participação dos negros na formação política, econômica e cultural do Brasil. Dessa forma, as autoras, ao analisarem a Lei Federal em estudo, chamam atenção para as prováveis implicações em relação ao não cumprimento da Legislação em questão, reconhecendo que há uma resistência que precisa ser discutida, o que poderá ocorrer nos cursos de formação continuada. Dessa forma:

Compreende-se que com a aprovação da Lei 10.639/03 existe agora uma outra luta que é fazer com que essa lei seja, de fato, cumprida pelas escolas brasileiras. Esse esforço requer um comprometimento, principalmente, de professores e diretores, no sentido de exigirem cursos de formação sobre História da África e outras medidas que sejam necessárias para possibilitar o ensino dessa matéria de forma a contribuir para o enfrentamento das discriminações e preconceitos raciais no espaço escolar e na sociedade em geral. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p.330-331).

Em entrevista ao *USP Online*, Munanga (2005), ao analisar a Lei Federal nº 10.639/03, destacou que esta vem provar que o Brasil não era uma democracia racial, pois levou 115 anos para introduzir no ensino o estudo da matriz cultural africana, que “não caiu do céu, mas é resultado da luta do movimento social negro”. A Lei é inovadora, porém é preciso que ela seja efetivamente implementada, e que sejam definidos os conteúdos a serem trabalhados pelos professores. A África é um continente de 56 países com diversas ilhas e a Lei não explicita qual África ensinar. Porém, de acordo com o autor, se não fosse a força legislativa, ninguém se mobilizaria para discutir a questão.

Munanga (2005, p.16) alerta que as legislações antirracismo existentes no mundo não são capazes de erradicar as atitudes preconceituosas das pessoas, provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas, posto que o preconceito já está arraigado. Para muitos profissionais,

a incapacidade em lidar com a diversidade explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. A Lei 10.639/03 pode ser um instrumento relevante no processo da conscientização das relações sociais, principalmente por ter como propósito desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, ao disseminar as diversas contribuições culturais da população negra na formação da sociedade brasileira.

Sendo assim, para dinamizar os conflitos velados existentes no cotidiano escolar, a citada Lei passa a ser um referencial à disposição dos professores para a constituição da identidade das crianças negras. Munanga (2005, p. 16) afirma que: “Ainda hoje, algumas instituições educacionais consideram as questões raciais irrelevantes para a inclusão em seu currículo, tendo por base o senso comum que nega a existência da influência dessa cultura na composição multirracial do país”.

Gonçalves e Silva (2006, p.16), ao analisar a Legislação Federal 10.639/03 sob o olhar da diversidade cultural, chamam a atenção para os diversos significados do multiculturalismo, enfatizando o movimento de ideias resultado de um tipo de consciência coletiva, para o qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismo. Dessa forma, a pluralidade cultural torna-se o centro das preocupações das autoridades responsáveis em desenvolver políticas multiculturais para os menos favorecidos, destacando que, enquanto houver qualquer forma de etnocentrismo, não haverá política multicultural.

As políticas multiculturais, em especial aquelas voltadas para a construção de currículos baseados na diversidade cultural brasileiras, ganham novo alento com a promulgação da Lei 10.639/03 que

preconiza a introdução de conteúdo relativo à História dos referidos povos. E ainda, no caso dos afro-descendentes, a lei estimula que sejam introduzidos relatos das experiências desse grupo nas diásporas, ou seja, pressupõem que a escola se abra, sobretudo, para a produção recente desses descendentes de africanos seja sob a forma de movimentos sociais, de movimentos artístico-culturais juvenis ou mesmo sob a forma de movimentos de resistência cultural (GONÇALVES e SILVA, 2006, p.94).

Assim o Parecer CNE/CP 03/2004 busca combater o racismo e as discriminações:

(...) que atingem particularmente os negros. Nesta 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, Parecer CNE/CP 03/04, p.2).

O atendimento às determinações legais requer mudanças ideológicas na concepção do “diferente” que, segundo o Parecer CNE/CP 03/04, p.4, são ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória. Assim, a desconstrução do mito da democracia racial torna um desafio para a superação da desigualdade étnico-racial presente na educação escolar.

A necessidade de atender as orientações previstas na Resolução CNE/CP nº 01/04 e no Parecer CNE/CP nº 03/04, quanto à elaboração de propostas específicas para a educação das relações étnico-raciais e aos estudos referentes à História e Cultura afro-brasileira e africana, exigiu de todos educadores envolvidos com a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas, mudanças na concepção das relações raciais no âmbito escolar.

2.3. História e cultura afro-brasileira da Lei Federal nº. 10.639/03 na educação escolar

A abordagem da temática racial, ainda hoje, vem acompanhada de estereótipos e mitos consolidados em metodologias eurocêntricas. Assim, há necessidade da compreensão de que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, construíram a nação brasileira. Estes são conhecimentos necessários para a desconstrução do mito da democracia racial, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento.

Para a consolidação do ensino de História e Cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas e privadas de todo o país, a proposta é que os educadores abordem a temática racial sem distorções. A valorização das raízes africanas que muito contribuíram para a formação da nação brasileira compreenderá a articulação entre passado, presente e futuro, no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro.

Bittencourt (2006, p.12) destaca que a produção dos conteúdos de História a serem ensinados, previstos nos currículos, está sendo reelaborada; no entanto, “muitas das propostas produzidas nos últimos dez anos não se limitaram em refazer métodos e técnicas de ensino ou a introduzir pontualmente alguns conteúdos novos”.

Percebemos, assim, que existe a preocupação dos poderes constituídos em atualizar os conteúdos e os métodos para o ensino da disciplina de História, de acordo com as orientações do Parecer 03/2004. As sugestões para as atividades incluem os diversos espaços de aprendizagem disponíveis nas unidades escolares, de modo a diversificar a aula e propiciar ao professor uma aprendizagem mais significativa para os jovens educandos.

Bittencourt (2006, p.14) especifica que as novas gerações “vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria”. Essa alienação do passado histórico, no dizer da autora, passa a exigir das escolas e dos professores novas práticas que despertem no corpo discente o interesse na construção do conhecimento. Dessa forma, Bittencourt (2006) chama a atenção das condições de ensino oferecido atualmente e a influência da mídia na relação ensino-aprendizagem, afirmando:

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com forma de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, caderno e livro, nas salas de aula (BITTENCOURT, 2006, p.14).

Na perspectiva de mudanças nas práticas pedagógicas e com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino oferecida nas escolas públicas estaduais, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou um currículo único para todas as unidades escolares, com a justificativa de proporcionar a todos os alunos da rede uma base comum de

competências e habilidades indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

Sacristán (2000, p.111) afirma que “a prescrição de mínimos e de diretrizes para um sistema educativo supõe um projeto de cultura comum para todos de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos, pois a ideia de um currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional”.

A unificação do currículo teria realmente a intenção de melhorar a qualidade e a condição de ensino oferecido na rede pública de ensino do estado de São Paulo? Ou seria mais uma forma de controle e regulação? Sacristán (2000) alerta que:

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido, basicamente, por meio da regulação administrativa que ordena como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou por meio de uma avaliação externa dos alunos como fonte de informação (SACRISTÁN, 2000, p.118).

Dessa maneira, a formulação do currículo prescrito seguiu alguns princípios norteadores:

- I. a escola que aprende;
- II. o Currículo como espaço de cultura;
- III. as competências como eixo de aprendizagem;
- IV. a prioridade da competência de leitura e escrita;

V. articulação das competências para aprender;

VI. articulação com o mundo do trabalho.

A escola que aprende valoriza a interação entre o corpo docente e o discente na produção do conhecimento coletivo para atender às demandas de uma sociedade em transformação. O Currículo Oficial, por sua vez, busca envolver todas as atividades desenvolvidas nas unidades escolares e todas as formas de expressão cultural humanística, artística e científica transpostas para diversas situações de aprendizagem.

As competências previstas no currículo buscam articular os componentes curriculares aos conteúdos a serem ministrados, contextualizando-os com as especificidades regionais nas diversas situações de aprendizagem, priorizando as competências leitora e escritora, fundamentais para a aprendizagem das demais disciplinas e para a inserção no mercado de trabalho.

As ações positivas, também previstas no currículo, visam à valorização da pluralidade cultural e têm dado sua contribuição aos jovens por meio de movimentos culturais no processo da construção da identidade. Dessa forma, o atual currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, denominado de “São Paulo faz Escola” é fruto de várias reformulações, que ocorreram ao longo do tempo na proposta curricular implantada nas escolas estaduais no início do ano letivo de 2008. O referido currículo prevê, para o conteúdo de História, a temática racial como abaixo discriminado:

Ensino Fundamental:

a) 5ª série: A vida na África;

- b) 6ª série: O processo de formação e organização social das sociedades africanas no século XV; o tráfico negreiro e a escravidão no Brasil;
- c) 7ª série: A escravidão e o abolicionismo. As formas de resistências (os quilombos); o fim do tráfico negreiro e da escravidão;
- d) 8ª série: As lutas pela independência e o nacionalismo na África.

Ensino Médio:

- a) 1º série: Sociedades africanas da região subsaariana até o século xv;
- b) 2º série: Relações econômicas, sociais e culturais do sistema colonial;
- c) 3º série: A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, diferentes contribuições: gênero, etnia e religiões.

Uma vez que os conteúdos programáticos acima se encontram discriminados no currículo oficial da Secretaria da Educação, para serem desenvolvidos nas aulas de História, resta saber, por que os mesmos não vêm sendo trabalhados sistematicamente na íntegra.

Sacristán (2000 p.109), em relação ao currículo prescrito e à obrigatoriedade de seu cumprimento pelos professores, enfatizou a política curricular como “um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma”. Assim, ao

“prescrever conteúdos mínimos” para as escolas, o próprio currículo, pode estimular a resistência de alguns professores no efetivo cumprimento.

Com o olhar de educador da rede estadual, foi observado que há uma carência enorme no que diz respeito às atividades que abordem as relações étnico-raciais. Os projetos que são desenvolvidos abordando esta temática, em sua maioria, são resultados de ações isoladas de educadores preocupados e conscientes em lutar para o fim das desigualdades.

Atualmente, para a escola desempenhar a função social e proporcionar uma educação de qualidade, é necessário que institua espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos, eliminando ações discriminatórias, contribuindo para emancipação dos grupos discriminados.

Castro e Abramovay (2006 p.245) mostram que a discriminação racial na escola não é apenas uma prática individual entre os atores escolares, mas está relacionada à ações e omissões do sistema escolar, o que pode contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno negro, e ter um impacto negativo na relação ensino-aprendizagem. Isso interfere de forma negativa, posto que a criança negra não vê na escola heróis negros e a positivização da sua cultura, o que contribuiu para sua exclusão nesse processo.

Oliveira (2008, p.59), em seu estudo, descreve a resistência das instituições educacionais para desenvolver projetos que tratam das questões raciais, algo considerado muito difícil devido ao fato de o racismo não ser declarado em nosso país. O autor afirma que somente quem sofre discriminação sabe dizer e analisar as consequências da omissão e as dificuldades para conquistar e realizar os sonhos que todos os cidadãos

desenvolvem em suas vidas. Isso significa que a ideologia do racismo permanece forte e implícita nas práticas sociais, e age silenciosamente na reprodução das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Assim, percebemos que o preconceito contribui diretamente para a difusão do racismo em nossa sociedade, confirmando a ausência da discussão na educação básica da Lei Federal nº 10.639/03, ratificando a necessidade do cumprimento da mesma.

A Lei em questão, ao tornar obrigatória a abordagem dos conteúdos voltados para as questões étnico-raciais, faz do livro didático uma ferramenta essencial na relação ensino-aprendizagem, exigindo do professor sensibilidade e um olhar multicultural do ambiente escolar. Embora este não seja o foco da pesquisa, pode-se dizer que os livros didáticos são excelentes materiais de apoio pedagógico para o processo de ensino e auxiliam os alunos no processo de aprendizagem. Todavia, é preciso uma releitura crítica por parte dos professores e alunos, com relação aos livros de História que trazem ilustrações de negros. Em relação a essas figuras, se não houver uma leitura atenta e detalhada das mesmas, elas poderão passar a imagem estereotipada da população negra, conforme alerta Silva (2006), ao referir-se às ilustrações:

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico-racial invisibilizado e estigmatizando desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico-racial. (SILVIA, 2006, p.15).

Dessa forma, Silva (2006, p.21), discute a discriminação existente nos livros didáticos e busca contribuir para que os educadores possam trabalhar com a desconstrução da discriminação existente nos meios de comunicação e nos materiais pedagógicos, que, sob forma estereotipada e caricatural,

divulgam imagens sobre os negros. A leitura crítica das imagens torna-se relevante e a autora destaca em seu trabalho a necessidade de uma formação específica para o professor, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Munanga (2005, p. 16), ao referir-se aos conteúdos do livro didático cita que “todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “outro” e seguindo uma ótica pouco humana.”

O estudo de Silva (2006), sob esse aspecto, ratifica a necessidade do professor em desconstruir os estereótipos de inferioridade impostos aos negros no processo da construção da nacionalidade brasileira, sugerindo que sejam destacados os aspectos positivos da cultura afro-brasileira ao utilizar o livro didático. Assim:

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravos, sem referências ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigidas se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (SILVA, 2006, p.25).

Castro e Abramovay (2006) destacam a falta da presença positiva dos negros nos livros didáticos:

A ausência dos negros nos livros didáticos, a inexistência de bonecas negras na escola, de cartazes, de filmes e da veiculação de imagens positivas do negro contribuem para o processo de invisibilidade da criança negra no espaço escolar. Além disso, a difusão de imagens preconceituosas reforça a baixa auto-estima desses alunos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p.256).

De acordo com as análises feitas pelos autores citados sobre a utilização dos livros didáticos, há indícios da ausência de discussão que aborde as contribuições, a luta e a resistência diante da escravidão. Percebemos, nos estudos de Munanga (2005), Silva (2006), Castro e Abramovay (2006), que a história do Brasil registrada nos livros didáticos escolares contribuiu com o apagamento da história dos negros no cenário político-econômico do país. Isso torna fundamental a necessidade de mudanças do olhar dos professores ao utilizarem esses materiais, mostrando as contribuições dos povos que vieram para o Brasil e a importância que todos tiveram na formação da sociedade brasileira.

2.4. A Lei Federal nº 10.639/03 – A formação continuada de professores para a pluralidade racial.

O fenômeno da globalização e o desenvolvimento tecnológico das novas mídias de comunicação contribuíram para o início do multiculturalismo em países onde as relações raciais eram vistas como problema nacional, como define Gonçalves e Silva (2006):

Embora o multiculturalismo tenha se transformado, com o apoio das mídias e das redes informacionais, em um fenômeno globalizado, ele teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional. Esta tem sido efetuada por intermédio de processos autoritários, pela imposição de uma cultura, dita superior, a todos os membros da sociedade (GONÇALVES E SILVA, 2006, p.17)

Gonçalves e Silva (2006, p.13), em relação à função dos meios de comunicação na produção de conhecimentos relativos à raça e etnicidade, mostram que estes não têm sido suficientemente enfatizados. Qual o impacto

sobre os leitores, telespectadores ouvintes sobre a etnia dos apresentadores e de personagens de ficção em gêneros narrativos televisivos? Isso tem sérias repercussões na escola e nos propósitos de educação multicultural, pois alunos e pais, professores e outros profissionais em exercício nas escolas estão expostos à mídia. Percebemos que esse conhecimento produzido privilegia “arbitrariamente a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista etc.), silenciando outras culturas, ou tratando-as como inferiores, visto que o multiculturalismo é reivindicado como um antídoto contra o eurocentrismo” para as etnias consideradas minoritárias (GONÇALVES E SILVA, 2006, p.13).

Atualmente, ao se falar do preconceito na escola, a Lei Federal nº 10.639/03 é sempre citada na discussão teórica como ação afirmativa para redução das práticas de preconceitos existentes nas instituições de ensino e, ao ser alterada recentemente pela Lei Federal nº 11.645/08, não teve ainda o seu conteúdo conhecido na íntegra por muitos professores após sete anos de vigência.

Para garantir o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar dos afro-descendentes, tornam-se relevantes as ações afirmativas voltadas para aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos diversos níveis de ensino.

Canen e Oliveira (2002) chamam a atenção para a importância da prática pedagógica multicultural e para a formação de professores comprometidos com os desafios de uma sociedade pluricultural. Assim, enfatizam a prática como:

Uma prática que se constrói discursivamente, por causa de intenções voltadas ao desafio à construção das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados, parece ser um caminho central para a concepção de uma formação de professores multiculturalmente comprometidos. Em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como “diferentes”, a educação e a formação de professores não podem mais se omitir quanto à questão multicultural. Narrar nossas experiências, dialogar com movimentos sociais e com práticas efetivadas nessa linha, bem como incrementar nossas pesquisas sobre pedagogias multiculturalmente comprometidas são, sem dúvida, alguns caminhos promissores para a concretização do ideal multicultural no currículo em ação (CANEN E OLIVEIRA, 2002 p.73-74).

Percebemos que a ausência dos conteúdos voltados à temática racial nas diversas modalidades de ensino, torna evidente a necessidade de uma formação específica. Silva (2006, p.21) destaca que os professores, a quem é atribuída a ação de ensinar as diferenças culturais, poderiam ter internalizado o senso comum da desigualdade das diferenças culturais em suas práticas pedagógicas. Mas, segundo Castro e Abramovay (2006, p.249) muitos professores ainda não estão preparados para tratar da questão racial:

Considerando o conteúdo das aulas e como os negros são representados, tem-se que em muitos casos as aulas de história e de geografia ainda são instrumentos de difusão de preconceitos e estereótipos sobre a participação dos negros na formação econômica e social do Brasil. Transmite-se a imagem de que o negro foi submisso, aceitou a escravidão de forma passiva e sem resistências. Apresenta-se, ainda, uma visão eurocêntrica de mundo, e pouco e ou nada se fala sobre a formação socioeconômica e cultural dos países africanos. Tais equívocos contribuem para a perpetuação da não valorização do negro na sociedade e na escola (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006,p.249).

Gonçalves e Silva (2006, p.94) afirmam que as universidades em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação vêm trabalhando na formação de docentes para atender essa nova demanda de diversidade cultural com todas suas nuances multiculturais. Isso torna possível reconhecer que o alicerce está posto, para que haja a construção efetiva de

uma sociedade multicultural democrática. Canen e Xavier (2005), por sua vez, chamam a atenção para as questões étnico-raciais na formação de professores:

Se acreditarmos na pesquisa e no multiculturalismo como dimensões relevantes na formação docente em um mundo plural e desigual, temos que ir além das denúncias e buscar caminhos pelos quais a concretização desse ideal possa ser viabilizada. Esperamos que, em tempos de terrorismos e intolerâncias contra aqueles percebidos como “diferentes”, a relevância da formação de professores como pesquisadores multiculturalmente comprometidos possa ser reconhecida nas novas agendas políticas brasileiras que se anunciam (CANEN; XAVIER, 2005, p.343).

Frente à importância da formação de professores multiculturalmente comprometidos com a educação, Canen e Xavier (2005) destacam ser este um possível caminho de transformação da desigualdade educacional que atinge grupos culturais e étnicos, cujos padrões não estão contemplados nos discursos curriculares abraçados pela escola.

CAPÍTULO 3 – DADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO SOBRE A LEI FEDERAL Nº. 10.639/03

Este capítulo tem por objetivo expor resultados da pesquisa sobre a Lei 10.639/03, realizada em duas fases: a primeira, no período de junho a dezembro de 2009, quando foram aplicados aos professores um questionário, contendo questões abertas e fechadas (Anexo II). A segunda fase da pesquisa compreendeu a realização de entrevistas com professores do ensino fundamental e médio, que atuam nas escolas da rede estadual de ensino, no Guarujá.

Os dados obtidos com a aplicação do questionário, no primeiro momento da pesquisa, possibilitaram delinear o perfil do professor, sua formação, o conhecimento e cumprimento da Lei em questão, além de conhecimento do professor sobre a política educacional vigente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Este instrumento foi aplicado a vinte professores que lecionavam História no Ensino Fundamental II e Médio, em dez escolas estaduais do município de Guarujá.

O instrumento foi elaborado com trinta e nove questões e formatado de modo a que o pesquisado pudesse visualizar os eixos temáticos do questionário, que envolveu o conhecimento dos professores sobre a Lei 10.639/03. A segunda fase da pesquisa correspondeu às entrevistas, e teve por finalidade aprofundar os dados obtidos com o questionário, com objetivo de compreender como os professores estão cumprindo a Legislação em questão,

considerando que a referida Lei, em seu Art. 26-A, determina que os conteúdos referentes à Cultura e à História Afro-Brasileiras sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

A seguir, são descritos os resultados da pesquisa, sendo que, para os dados da primeira fase, é indicada a questão correspondente ao tema discutido (Apêndice A).

3.1. O que pensam os professores sobre a Lei Federal nº 10.639/03

A pesquisa realizada por meio da aplicação do questionário buscou conhecer inicialmente o perfil dos participantes e os resultados demonstraram que quinze dos professores são titulares de cargo e apenas cinco foram admitidos em caráter temporário (Q.10). Observamos também que quinze, dentre os professores que responderam à pesquisa, atuam há mais de dez anos no magistério (Q.5), seis lecionam há mais de seis anos na mesma unidade (Q.6), dez lecionam em mais de uma unidade (Q.7) e dois exercem outra atividade remunerada (Q.8).

Esses dados foram importantes para compreender os sujeitos da pesquisa e poder relacionar esses dados com as respostas sobre o conhecimento da Lei, que vigora há sete anos. Trata-se, portanto, de professores titulares de cargo, que atuam há mais de dez anos no magistério e que têm experiência profissional.

Outra questão diz respeito aos professores que atuam em mais de uma unidade (ao todo 10 professores), e que foi um fator considerado na pesquisa,

tendo em vista o deslocamento dos professores que buscam completar sua carga horária. Também a defasagem salarial tem obrigado os professores a aumentar sua jornada de trabalho em diferentes unidades escolares, na sua maioria, distantes. Esse deslocamento responsável também pelo desgaste físico e mental, o que está presente nas respostas de sete, dentre os professores participantes, que declararam estar insatisfeitos com o magistério (Q.12), e cinco afirmarem que estão completamente desmotivados para a atuação no magistério (Q.13). O fato de os professores estarem desmotivados e terem classificado a escola em que atuam como regular (Q.14), está entre um dos fatores que contribuiu para que deixassem de seguir as orientações da Lei, objeto deste estudo.

Dezoito dos professores participantes têm um número excessivo de aulas (Q.8) estes, ao responderem as questões, queixaram-se de remuneração insuficiente para suas necessidades básicas pelo fato de atuarem com exclusividade no magistério por vocação (Q.11).

Segundo o Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM), este sentimento de frustração, por parte de alguns professores, quanto a sua remuneração, não deveria interferir na sua atuação docente.

Numerosos professores conhecem pouco sobre a disciplina que ministram e, por isso, improvisam o tempo todo. Efetivamente, a improvisação nunca é criativa, fundada em atividades desorganizadas e aleatórias, que só fazem irritar os alunos, que não sabem muito bem para onde estão caminhando seus estudos (UDEMOM, 2008.p.68).

Sabe-se, no entanto, que a realidade mostra que as questões advindas dos baixos salários e dos deslocamentos, que obrigam o professor a duplicar a

sua jornada, influenciam diretamente no trabalho docente e nas suas práticas. A visão negativa do professor expressa no documento da UDEMO (2008) mostra uma compreensão diferente da situação vivida pelos professores em seu cotidiano escolar.

Atualmente as escolas encontram-se numa situação crítica. Os professores sentem-se, de um modo geral, cada vez mais sobrecarregados e desvalorizados, e a escola possui condições precárias de trabalho: instalações inadequadas, carência de materiais didáticos, classes superlotadas, falta de orientações técnicas etc. A isso soma-se o acúmulo de inúmeras tarefas atribuídas ao professor que, não raras vezes, necessita resolver sozinho questões disciplinares que surgem na sala de aula, embora essas envolvam outros atores na escola.

Sabemos que atualmente as novas tecnologias existentes e disponíveis estão, a cada dia, mais presentes na sociedade e são utilizadas para auxiliar o professor na diversificação das aulas, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. Nos dados obtidos com as respostas dos questionários, os professores classificaram a unidade em que trabalham como sendo “regular” (Q.15), embora muitas delas disponham de recursos técnicos pedagógicos, como televisão e DVD (Q.16), que são os equipamentos mais utilizados entre os professores participantes. No entanto, a pesquisa revelou resistência na utilização das tecnologias (Q.16) por parte de sete dos professores participantes, que alegaram não ver necessidades no uso sistemático dos recursos em sala de aula por estes não interferirem no processo de aprendizagem.

As questões de número 17 a 35 do questionário trataram especificamente do tema da pesquisa, e os resultados foram: doze dos professores (Q.17) desconhecem a existência de projetos desenvolvidos nas unidades escolares em que lecionam e dezesseis não atuam em nenhum projeto efetivamente desenvolvido em suas unidades (Q.18). No entanto, todos consideram que a escola é o local ideal para desenvolver ações educativas voltadas para o combate ao racismo (Q.19).

A questão de número 20 buscou saber se o professor já havia se envolvido com alguma ação educativa na escola para ajudar a combater o racismo na sociedade. As respostas apontaram o não envolvimento dos professores com questões prioritárias, como o desenvolvimento de projetos nas escolas. O sentimento de não-pertencimento em relação à unidade escolar, o fato de estar dividido entre inúmeros afazeres, acrescido ao deslocamento para complementação de carga horária em outras unidades escolares, podem ser indícios da ausência na participação em projetos voltados para a questão do racismo. Assim, surge um questionamento: o que é realmente educar? É reduplicar as aulas em diferentes instituições escolares?

Dez entre os professores respondentes declararam ter participado efetivamente dessas ações (Q.20) e apenas um entre eles declarou não ter abordado o tema História e cultura afro-brasileira em suas aulas (Q.22). A maioria (dezenove), porém, já abordou a temática, sendo que catorze utilizaram material pedagógico de apoio (Q.23). Isso nos leva a pensar que a implementação do estudo da História e da cultura da população negra está sendo realizada por um grupo de professores, que a consideram um tema prioritário na construção da identidade da criança negra.

Ao responderem a questão que solicitava a opinião em relação aos temas que mereceriam maior atenção por parte dos mesmos (Q.01), oito professores haviam respondido que seria o racismo e o preconceito e, em segundo lugar, as drogas. Este resultado, confrontado com as respostas dadas nas questões específicas da pesquisa, aponta incoerência ou ainda insegurança por parte dos respondentes, como se pode verificar nos dados da questão 26. As respostas dadas a esta questão revelaram que oito professores não se sentem seguros para trabalhar o tema alusivo ao racismo e ao preconceito em sala de aula (Q.26), apesar de que treze professores relataram ter participado, em algum momento, de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação relacionados à temática em questão (Q.31).

Este aspecto merece ser discutido, pois traz alguns questionamentos, entre eles: como estão sendo realizados os cursos de capacitação para os professores do ensino básico? Como os professores estão refletindo sobre os significados da referida Lei para a mudança comportamental da sociedade, que almeja a diminuição das desigualdades raciais? Além do mais, a resposta de um pesquisado levou-nos a pensar no tipo de formação que está sendo oferecida, posto que esse professor afirmou que os cursos de formação continuada, oferecidos atualmente via Internet, não conseguem suprir as dificuldades dos professores para abordar os conteúdos voltados às questões étnico-raciais.

As reuniões realizadas periodicamente com os professores e coordenadores pedagógicos torna-se um momento ideal para se debater e analisar as ações a serem desenvolvidas em sala de aula. Segundo dados da pesquisa, dez professores responderam que o tema preconceito e racismo na

escola foi abordado nas reuniões pedagógicas (Q.22), o que reforça os resultados obtidos por Ignácio (2008), quanto à importância da inserção do estudo das relações raciais nos projetos pedagógicos das instituições educacionais.

Quanto ao conhecimento dos professores em relação ao teor da Lei 10.639/03, dezoito professores declaram ter ouvido falar sobre (Q.28), quatro a conhecem na íntegra (Q.29), oito a conhecem em parte, e cinco a desconhecem totalmente. O fato dos mesmos terem declarado desconhecimento total da Lei (Q.29), deixa em aberto um questionamento: Como estes professores estão atuando ao se depararem em sala de aula com atos discriminatórios envolvendo os alunos? Será que estão realmente contribuindo para solucionar os conflitos existentes ou estão agindo de forma inadequada por não estarem preparados adequadamente para agir numa questão de tamanha envergadura?

Os atuais instrumentos utilizados para 'avaliar' os professores são os mesmos utilizados para bonificá-los. Os critérios utilizados nessa verificação são os resultados obtidos pelos alunos através de avaliações externas aplicadas pelo poder público, como por exemplo: SARESP e Prova Brasil, quando, presume-se, o ideal seria uma avaliação exclusiva aplicada ao professor. Faz-se necessário que haja diferentes instrumentos para avaliar a atuação dos professores, que estão lecionando na rede pública estadual, com o intuito de verificar o cumprimento do Currículo Oficial do Estado.

Os resultados das escolas obtidos por meio das avaliações externas citadas tornam-se um referencial para analisar a competência dos professores quanto ao cumprimento do Currículo. Os professores afirmam cumprir o

currículo da Secretaria de Educação (Q.38), apesar de declararem grande insatisfação frente à política educacional implantada nas escolas públicas do estado de São Paulo (Q.39). Assim, no que diz respeito à abordagem dos temas previstos no Currículo Oficial do Estado, voltados para a temática do racismo, percebemos que ainda existe no ambiente escolar uma grande resistência ao falar de preconceito racial, consequência da suposta ineficácia na formação dos educadores.

Com vistas à sistematização das respostas obtidas, elaboramos uma tabela com a totalização das respostas, considerando-a uma síntese quantitativa do questionário aplicado aos professores de História e seus resultados. Nesta tabela não foram incluídas as respostas às questões abertas.

Tabela 1 – Síntese das respostas

<p>01) <i>Na sua opinião, quais são as duas questões mais importantes que devem merecer maior atenção de sua parte?</i></p> <p>(-) Violência () Desemprego (-) Mortalidade Infantil (2) Meio Ambiente () Reforma Agrária (-) Saneamento Básico (-) Gravidez () Fome (-) Falta de Moradia (8) Racismo/ Preconceito () Política (1) Drogas</p>	
02) Sexo: (5) Masculino (15) Feminino	03) <i>Qual a sua Idade?</i> _____
<p>04) <i>Você se identifica como:</i></p> <p>(11) Branco (02) Negro (--) Índio (06) Pardo (--) Amarelo (01) Outro: especifique _____</p>	05) <i>Há quantos anos atua na área do magistério?</i> _____
	06) <i>Há quantos anos leciona nesta escola?</i> _____
07) <i>Leciona em outra unidade de ensino?</i> () Não () Sim. Em quantas?	08) <i>Exerce outra função remunerada além do magistério?</i> () Sim (18) Não
09) <i>Qual o total de aulas que ministra semanalmente?</i> _____	10) <i>Qual a sua situação profissional nesta escola?</i> (15) Efetivo (04) OFA (01) Eventual

<p>11) <i>Qual a razão que mais influenciou na escolha da profissão de professor?</i> <input type="checkbox"/> (18) vocação <input type="checkbox"/> (--) Estabilidade financeira <input type="checkbox"/> (--) Prestígio pessoal <input type="checkbox"/> (01) Estabilidade de emprego <input type="checkbox"/> (01) Falta de outra opção</p>	<p>12) <i>Atualmente você se considera um profissional:</i> <input type="checkbox"/> (7) Insatisfeito <input type="checkbox"/> (9) realizado <input type="checkbox"/> (--) plenamente realizado <input type="checkbox"/> (1) Indiferente <input type="checkbox"/> (2) Totalmente insatisfeito</p>
<p>13) <i>Como você se sente em relação a esta Escola?</i> <input type="checkbox"/> (06) envolvido <input type="checkbox"/> () apático <input type="checkbox"/> () indiferente <input type="checkbox"/> (02) motivado <input type="checkbox"/> (05) desmotivado <input type="checkbox"/> () ouvido <input type="checkbox"/> () descartável <input type="checkbox"/> (02) ausente <input type="checkbox"/> (04) importante <input type="checkbox"/> (01) outro</p>	<p>14) <i>Com relação a esta Escola, segundo o seu ponto de vista, ela pode ser considerada:</i> <input type="checkbox"/> (01) ótima <input type="checkbox"/> (06) boa <input type="checkbox"/> (10) regular <input type="checkbox"/> (02) ruim <input type="checkbox"/> (01) péssima</p>
<p>15) <i>Assinale os recursos disponíveis em sua escola:</i> <input type="checkbox"/> (20) televisor <input type="checkbox"/> (07) rádio <input type="checkbox"/> (10) retroprojeto <input type="checkbox"/> (20) DVD <input type="checkbox"/> (18) data show <input type="checkbox"/> (11) biblioteca <input type="checkbox"/> () laboratório <input type="checkbox"/> (6) sala de leitura <input type="checkbox"/> (04) projetor de slides</p>	<p>16) <i>Quais dos recursos você utiliza sistematicamente?</i> <input type="checkbox"/> (20) televisor <input type="checkbox"/> (07) rádio <input type="checkbox"/> (10) retroprojeto <input type="checkbox"/> (11) DVD <input type="checkbox"/> (03) data show <input type="checkbox"/> (02) biblioteca <input type="checkbox"/> () laboratório <input type="checkbox"/> () sala de leitura <input type="checkbox"/> (01) projetor de slides <input type="checkbox"/> (07) Não utilizo</p>
<p>17) <i>Esta Escola desenvolve algum projeto que é de seu conhecimento?</i> <input type="checkbox"/> (2) não <input type="checkbox"/> (12) sim, poderia especificar?.....</p>	<p>18) <i>Você atua efetivamente em algum projeto desenvolvido nesta Escola?</i> <input type="checkbox"/> (16) não <input type="checkbox"/> (4) sim</p>
<p>19) <i>Você considera que a Escola é o local ideal para desenvolver alguma ação educativa voltada para ajudar combater o racismo na sociedade?</i> <input type="checkbox"/> (20) sim <input type="checkbox"/> () não</p>	<p>20) <i>Você já se envolveu efetivamente em alguma ação educativa nesta Escola voltada para ajudar a combater o racismo na sociedade?</i> <input type="checkbox"/> (10) sim <input type="checkbox"/> (9) não</p>
<p>21) <i>Em quais momentos de sua trajetória escolar ou acadêmica, você se recorda que a temática racial foi abordada em sala de aula?</i> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> (10) Foi abordado <input type="checkbox"/> (04) Não me lembro <input type="checkbox"/> (05) Não foi abordado Ensino Médio <input type="checkbox"/> (12) Foi abordado <input type="checkbox"/> (01) Não me lembro <input type="checkbox"/> (06) Não foi abordado Graduação <input type="checkbox"/> (10) Foi abordado <input type="checkbox"/> (04) Não me lembro <input type="checkbox"/> (05) Não foi abordado</p>	
<p>22) <i>Você já abordou o tema "História e cultura afro-brasileira" em suas aulas?</i> <input type="checkbox"/> (19) sim <input type="checkbox"/> (1) não</p>	<p>23) <i>Caso você tenha abordado o tema "História e cultura afro-brasileira", chegou a utilizar em suas aulas, algum material pedagógico de apoio?</i> <input type="checkbox"/> (14) sim <input type="checkbox"/> (5) não</p>
<p>24) <i>Caso você não tenha utilizado material pedagógico de apoio para as suas aulas mencionadas acima, especifique o motivo:</i> <input type="checkbox"/> (3) a Escola não dispunha de material. <input type="checkbox"/> (3) não houve necessidade do emprego do material</p>	<p>25) <i>Você considera importante levar ao conhecimento dos educando o motivo da criação do "Dia Nacional da Consciência Negra"?</i> <input type="checkbox"/> (20) sim <input type="checkbox"/> (-) não</p>
<p>26) <i>Você se sente seguro/preparado para abordar plenamente, com toda a segurança, conteúdos voltados para a temática étnico-racial juntamente com os seus alunos?</i> <input type="checkbox"/> (12) sim <input type="checkbox"/> (8) não, Gostaria de justificar.....</p>	<p>27) <i>Caso você não se sente seguro/preparado para abordar conteúdos voltados para a temática étnico-racial juntamente com os seus alunos, queira assinalar a principal causa:</i> <input type="checkbox"/> (05) não tenho material didático disponível. <input type="checkbox"/> () não simpatizo com o conteúdo deste tema.</p>
<p>28) <i>A Lei Federal nº 10.639/03, "torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira". Você já tinha ouvido falar dessa Lei?</i> <input type="checkbox"/> (18) sim <input type="checkbox"/> (1) não</p>	

29) Você conhece na íntegra o teor da Lei Federal nº 10.639/03? (4) sim (5) não (8) em partes	() não vejo necessidade de abordar tal tema com os alunos. (05) não tenho informações suficientes. (01) outros. Especifique: _____
30) A Lei nº 10.639/03 já foi abordada nos HTPCs nesta Escola? (10) sim (3) não	31) Já participou de algum curso de capacitação referente à temática da Lei 10.639/03? (6) não (13) sim Poderia citar? _____
32) Esta escola desenvolveu ou desenvolve algum trabalho educativo (projetos/palestras/exposições) para ajudar a combater o racismo na sociedade? (7) sim (12) não	33) Esta escola executa alguma atividade educativa referente ao dia 20 de novembro em comemoração ao “Dia Nacional da Consciência Negra”? (14) sim (5) não
34) Você considera necessária a existência de uma Lei específica que “torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira”? (16) sim (4) não. Poderia justificar?.....	35) Você já presenciou ou chegou ao seu conhecimento algum fato ocorrido nesta Escola que você julgue ser discriminatório(racial)? (6) sim (14) não
36) A escola adotou como ferramenta de apoio algum livro didático? (12) sim (8) não	37) Caso você utilize sistematicamente livro (adotado) didático em sala de aula, juntamente com os seus alunos, queira citar a bibliografia do mesmo: (16) não adotei livro.: Título: _____ Autor: _____
38) De acordo com o atual Currículo Estadual, você tem utilizado o caderno do aluno sistematicamente em suas aulas? (18) sim (2) não	39) Você está satisfeito com a Política educacional implantada nas escolas estaduais ? (2) sim (18) não

3.2. Aprofundando o foco da pesquisa

A segunda fase da pesquisa foi realizada no primeiro trimestre de 2010, quando, após a tabulação dos dados dos questionários outras questões foram levantadas, entre elas, como estava ocorrendo a implementação da referida Lei na sala de aula? Para esta segunda fase foram selecionados professores do ensino médio, buscando aprofundar questões suscitadas pelas respostas obtidas com a aplicação do questionário. Foram selecionados três professores, sendo um da área de História, o segundo da área de Língua Portuguesa e o

terceiro da área de Artes, considerando que a legislação delega a estas três áreas uma responsabilidade maior no desenvolvimento dos conteúdos pertinentes à História e cultura afro-brasileira. A escola selecionada foi a unidade escolar estadual Ignácio Miguel Estéfno, localizada na região periférica da cidade de Guarujá, Estado de São Paulo.

A opção por essa escola justifica-se pelo fato de ser cercada por comunidades carentes. No momento, a escola atende a 1.337 alunos nos três segmentos educacionais, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Possui quinze salas de aulas, uma cozinha, um depósito de materiais inservíveis, dois banheiros para professores, dois banheiros para os alunos, um banheiro para os funcionários, uma sala utilizada pela escola da família, secretaria, sala para a direção e outra para a vice direção, sala dos professores, sala de vídeo, quadra de esportes, pátio, zeladoria e um depósito onde estão arquivados os livros didáticos.

A escola não possui no momento salas específicas para leitura e para aulas de informática, como também não tem laboratório de química e biblioteca, posto que esses espaços foram transformadas em salas de aula. O aumento de matrículas realizadas com a implantação do curso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona desde o ano de 1996, levou à desocupação das salas especiais da escola para atender a nova demanda de alunos, cujo número é de 168 alunos matriculados, o que se explica devido ao crescimento de várias comunidades no entorno da escola. O ápice das matrículas da EJA foi atingido em 2000, com 732 matrículas, e foi nesse ano que houve a extinção total das salas ambientalizadas para leitura, biblioteca,

laboratórios, etc, pois a necessidade e a prioridade, naquele momento, era acomodar os alunos de EJA.

Em 2009 houve a diminuição da procura para o curso da EJA, com 535 matrículas, no entanto não houve a reativação das salas especiais; porém para que sejam reativadas, é preciso que ocorram reformas estruturais e sejam construídas novas salas, ambientalizando-as para oferecer aos professores melhores condições de trabalho e proporcionar aos alunos uma educação de qualidade.

A equipe gestora é constituída por uma diretora, dois vice-diretores e dois coordenadores pedagógicos. O setor administrativo conta com sete funcionários efetivos, sendo um secretário e seis agentes de organização escolar. A gestão municipal disponibiliza uma funcionaria efetiva responsável pela merenda escola, auxiliada por outra funcionária da frente de trabalho do município. As quatro funcionárias responsáveis pela limpeza da escola são contratadas por uma empresa terceirizada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e um zelador.

O corpo docente é formado por setenta e sete educadores, sendo trinta e um titulares de cargo. Para a entrevista de aprofundamento, foram selecionados três destes professores que lecionam as disciplinas de História, Artes e Literatura, que, de acordo com a legislação em questão, deverão dar atenção especial aos conteúdos pertinentes à História e cultura afro-brasileira em sala de aula: “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 (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, § 2º).

Os critérios utilizados para a escolha da escola e dos professores participantes da pesquisa, que atuam nas áreas de História, Artes e Língua Portuguesa, foram: a localização da escola, o tempo de atuação dos professores no magistério, além das condições de infra-estrutura da escola, a saber:

- a) a unidade escolar está localizada em uma região periférica da cidade. A localização e a realidade social dos alunos afro-descendentes podem ser considerados como fatores positivos para atuação de professores frente à valorização da cultura afro brasileira;
- b) devido ao tempo de atuação no magistério, os professores selecionados conhecem de perto o corpo discente por atuarem nos três seguimentos de ensino oferecidos pela escola e por conhecerem a realidade da comunidade escolar, podendo tornar-se agentes facilitadores para a continuidade dos projetos desenvolvidos na unidade escolar voltados à redução do preconceito na escola;
- c) o educador ter atuado no magistério antes da promulgação da Lei em estudo (2003);
- d) o educador lecionar há mais de dez anos na mesma unidade escolar;
- e) ausência de biblioteca, sala de leitura, sala de informática e laboratório de química, considerando que a falta de ambientes pedagógicos destinados à aprendizagem pode prejudicar o

desenvolvimento de projetos voltados para a redução do preconceito no ambiente escolar.

Tendo em vista que a pesquisa buscou conhecer se houve mudanças qualitativas nas relações étnico-raciais no ambiente escolar após a promulgação da Lei, em 2003, os critérios tornaram-se relevantes para a escola dos sujeitos da pesquisa porque estes educadores tomaram conhecimento do processo de implantação e implementação das questões raciais no currículo oficial da secretaria de educação após 2008, uma vez que antes desse período os estudos eram realizados como Temas Transversais.

Antes do início das entrevistas, os professores participantes foram informados previamente sobre os objetivos da pesquisa e a relevância social do trabalho, tendo concordado em gravar as entrevistas, cujo conteúdo foi utilizado para análise das questões da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na própria unidade escolar, após o período de aula, quando foi possível gravar a fala dos sujeitos sem interferências externas, o que possibilitou a transcrição dos dados.

Para análise dos dados foi feita, inicialmente, uma divisão por blocos temáticos, que compreenderam as questões relacionadas ao perfil do educador, a formação continuada, o conhecimento sobre a legislação em estudo e sobre a atual política educacional no Estado de São Paulo.

3.2.1. O conhecimento da lei pelos sujeitos da pesquisa e os projetos da escola sobre a questão do preconceito racial

Os professores participantes desta etapa da pesquisa concordaram com os critérios de seleção utilizados para as entrevistas de aprofundamento.

Conforme informado, foram selecionados três professores, sendo um da área de História, o segundo da área de Língua Portuguesa e o terceiro da área de Artes, considerando que a legislação delega a estas três áreas uma responsabilidade maior no desenvolvimento dos conteúdos pertinentes à História e cultura afro-brasileira.

Sendo assim, a análise dos dados revelou que o professor de Literatura (PL) atua na rede estadual de ensino há mais de dezessete anos e há doze na mesma escola; a professora de História (PH), há vinte e sete anos no magistério, e vinte e seis na mesma unidade e a professora de Artes (PA) atua há vinte e cinco anos e há dez na nesta escola. Apurou-se que estes professores já estavam lecionando antes e após a publicação da legislação em estudo, de forma que suas respostas tornaram-se relevantes para compreender a sua percepção sobre o seu conhecimento sobre a mesma e a prática referente às questões raciais.

Os entrevistados revelaram desconhecimento da relevância social na redação da Lei Federal nº 10.639/03. Tentaram justificar esse desconhecimento por meio de argumentos existentes no imaginário coletivo de muitos brasileiros, fundamentados no mito da democracia racial presente até hoje em nossa sociedade. Dessa forma, acreditam não haver a necessidade de Leis que os obriguem a focar a temática racial em suas aulas. Declararam que os conteúdos foram abordados, mesmo sem o conhecimento na íntegra da referida Lei e sem seguir as orientações previstas na legislação.

Desta forma a fala do professor de Literatura pode sintetizar como a Lei esta sendo aplicada em sala de aula:

Já abordei, mais assim de uma forma, vamos dizer, bem superficial, porque como eu trabalho com a Língua Portuguesa, há muitos textos de vários gêneros, vários tipos, então ... acabam surgindo assuntos, por exemplo, da escravidão, do negro, do afro-descendente, e acabo fazendo um comentário sobre, não necessariamente direcionado à Lei, essa Lei 10.639/03. (PL)

A trajetória escolar dos entrevistados foi marcada pela falta de conteúdos voltados para a temática racial durante a educação básica, com exceção do professor de Literatura, que recordou vagamente do tema ter sido abordado na educação básica. A professora de Artes mencionou a ausência destes conteúdos durante o período de sua formação, justificando ter estudado durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), além da provável resistência de alguns professores.

Para compreender o reflexo da falta da temática racial na trajetória escolar dos entrevistados, Munanga (2005) chama a atenção para a herança de uma “educação eurocêntrica”, capaz de reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Assim, define que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA, 2005, p.15).

Muitos educadores, ainda hoje, praticam, segundo Munanga (2005), a “política de avestruz” por não saberem atuar de forma positiva ao presenciarem ações preconceituosas em sala de aula. A omissão torna-se uma ferramenta

utilizada de forma direta, consciente para a difusão do preconceito no contexto escolar.

Assim, ao verificar se os professores sentiam-se preparados para abordar os conteúdos voltados para a temática étnico-racial, observamos, através das respostas, que não houve nenhuma resistência ao falarem da temática racial com seus alunos. A professora de História declarou acreditar não haver resistência dos alunos, o que torna mais fácil abordar os conteúdos, já o professor de Literatura sente-se preparado para a análise dos textos que tratem destas questões, embora não se considere preparado para abordar a questão cultural. A professora de Artes, devido a sua experiência de vida e por ter vivenciado o preconceito em família, considera ter facilidade para tratar destas questões, o que pode ser verificado em sua fala:

Eu não tenho problema nenhum, falo tranquilamente, costumo comentar o que já passei por ser filha de pai negro e mãe branca, loira, de olho claro. Minha avó não aceitava e não aceitou o relacionamento de meus pais, por isso não queria ver a gente, fazia questão de não ver. Minha mãe que levava a gente no natal e ano novo para vê-la, eram as únicas datas em que víamos a minha avó. Percebíamos alguma coisa diferente mas como ela já era de certa idade, aprendemos a respeitar. Não conseguíamos ver as atitudes da minha avó, com mágoa, com raiva, nada disso por ela ser uma pessoa sem estudo nenhum, sem cultura nenhuma, pessoa que a vida inteira trabalhou e pra ela aquele senhor negro que estava em sua frente era um bicho, por ser descendente de espanhóis brancos e de olho claro, não foi fácil para ela aceitar (PA).

Pôde-se observar na fala da professora, o preconceito no comportamento de sua avó, que por ser idosa e não ter estudos suficientes, estaria isenta de qualquer responsabilidade em relação as ações preconceituosas que cometia. Assim, Munanga (1998, p.48) alerta que “há pessoas que acreditam que o preconceito é fruto da ignorância, que basta ir

para escola para deixar de ser preconceituoso. O preconceito não é o problema da ignorância. Ele tem a sua racionalidade embutida na própria ideologia. Por isso a educação é apenas um dos meios para se lutar contra o racismo...”

Todos os entrevistados participaram, em algum momento, dos projetos desenvolvidos na escola para ajudar a reduzir o preconceito, mas observou-se nas respostas dos professores uma vaga lembrança em relação a estes projetos. Isso se deve ao fato de os projetos não terem continuidade, sendo desenvolvidos em datas comemorativas, principalmente no mês de novembro no “Dia da Consciência Negra”, em que todos se mobilizaram para tratar da questão racial. O que chamou a atenção foi a fala da professora de História referente à necessidade de trabalhar com os alunos a reflexão das ações preconceituosas ocorridas diariamente nos ambientes escolares e esse trabalho de conscientização torna-se necessário mesmo que sobre a concepção da égide da democracia racial que, segundo Hasenbalg (1998, p.14), pressupõe “um duplo efeito. Por um lado, camufla, oculta as desigualdades raciais e dificulta a percepção do racismo. Por um outro lado, ela tende a coibir as formas extremadas e violentas de racismo que estão ocorrendo pelo mundo afora”. Assim, verificou-se na fala da professora de História:

Olha, na verdade, eu trabalho. Sempre que tenho oportunidade em sala de aula, por exemplo, se eu percebo um aluno ofendendo o outro pela cor, que agora é raro realmente acontecer, então aproveito pra conversar com eles, para orientá-los. Então acredito que a melhor maneira de se combater o racismo realmente é no dia-a-dia. Não adianta você fazer uma festa em um ano e no resto do ano não falar mais do assunto, não conversar com eles e não conscientizá-los (PH).

A vivência no cotidiano da sala de aula possibilita ao professor uma visão mais aguçada sobre as questões raciais que venham a ocorrer. Estar atento a elas e refletir junto com os alunos sobre seus significados é uma forma de ensiná-los a conviver com a diversidade.

3.2.2. A Lei Federal nº 10.639/03 e os projetos da escola

O Conselho Nacional De Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e o ensino de história e cultura a afro-brasileira e africana, dessa forma, o Parecer no Art. 6º, “orienta os sistemas de ensino a incentivar e criar condições materiais e financeiras”, para auxiliar na aplicabilidade da Lei, proporcionando cursos de formação para os professores.

Atendendo às orientações do Parecer CNE/CP 03/2004, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desenvolveu o projeto “Educando Para a Diferença Para Igualdade” aos professores da rede estadual do Estado de São Paulo, com o propósito de investir na formação continuada dos professores e que estes se tornem agentes multiplicadores em suas respectivas unidades escolares.

Assim, foi verificado que dois dos professores entrevistados declararam não ter participado de nenhum curso de capacitação referente à temática da Lei 10.639/03, provavelmente pela falta de informação. Essa hipótese foi comprovada em suas respostas, quando explicaram que não ficaram sabendo dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e principalmente de incentivos da equipe gestora da unidade escolar, questões estas que precisam

ser revistas. Cabe, aqui, uma questão: há interesse, por parte da equipe gestora das escolas públicas, em incentivar os professores a participarem dos cursos de formação continuada?

Mas o que chamou a atenção a respeito do curso foi o relato da Professora de Artes (única participante dos cursos de formação continuada) que identificou na fala do professor que ministrou o curso um comportamento preconceituoso, por ter chamado as professoras de artes de “maluquinhas”:

No final do curso, no último dia, com todos os professores de várias áreas, ele falou uma gracinha, tipo que os professores de artes são maluquinhos e não são professores normais. Irritei-me profundamente com isso, discuti e acabei sendo agressiva com ele, por não admitir que um homem que diz ter sofrido tanto preconceito, ser tão preconceituoso a ponto de chamar os professores de artes de malucos. Eu não sou maluca, sou uma pessoa criativa, muito criativa, muito além da criatividade dos outros, gosto do que faço, mas não me acho maluca se não teria feito matemática, português, que são as áreas menos criativas, são mais técnicas e menos criativas, a minha área é tranquila, conclui o curso naquele dia e pra mim ele morreu ali. (PA)

A professora entrevistada compreendeu a palavra “maluquinha” no sentido pejorativo e sentiu-se ofendida com o tratamento. A questão é que esse depoimento traz um forte acento sobre o modo como os professores se comunicam com os alunos e como são interpretadas suas falas. Vista com distanciamento, a ideia da criatividade que perpassa na fala rememorada pode não significar menosprezo, considerando que ser criativo não é exclusividade dos professores de Artes, mas de todos os educadores.

No pensamento de Freire (2007, p. 97), a percepção que o aluno tem do professor, não resulta exclusivamente de como o pro atua, mas também de como o aluno entende essa atuação. Para Freire (2007, p. 97), “o espaço

pedagógico é um *texto* para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Diante da formação e do compromisso com a educação, Freire (2003), nos leva a refletir sobre o perfil ideal do educador como um ser inacabado em busca de novas experiências, comprometido com a sociedade, sendo solidário e disposto a transformar a realidade através da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, destacando que não há educação sem amor, pois quem não sabe amar, não sabe respeitar e compreender o outro.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (FREIRE, 2003, p.15).

Assim, para saber respeitar o aluno “diferente” e contribuir para elevar sua alta estima, é fundamental que se trabalhe a “formação permanente” dos professores (FREIRE, 2003), que, por meio da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), torna-se essencial para uma educação de qualidade, capaz de contribuir para a redução de ações preconceituosas nos ambientes escolares, como propõe Ignácio (2008), em seu estudo sobre as funções do professor coordenador:

Uma das funções do professor coordenador é fazer cumprir a Lei 10.639/03, por meio da criação de atividades que contemplem a diversidade, subsidiando os professores mediante formação continuada e com instrumentos que ampliem algumas condições de trabalho. Sendo assim, o professor coordenador orientará a formação contínua do professor e, ao fazer isso, transmitirá sua forma de compreender e interpretar o fazer pedagógico (IGNÁCIO, 2008, p.58).

Assim, quando os professores foram interpelados se a Lei nº 10.639/03 já havia sido trabalhada nas HTPCs, percebeu-se, nas respostas, que foi abordada, mas com o objetivo de preparar os eventos relacionados ao dia 20

de novembro: “Dia Nacional da Consciência Negra”, atividade prevista na legislação em estudo no § 79-B da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra”.

Dessa forma, na fala do professor de Literatura, percebemos a necessidade de rever as práticas dos coordenadores frente ao processo de formação dos professores nas HTPCs, destinadas aos professores da rede pública do Estado de São Paulo:

Acho que essa lei foi abordada, só que na questão da escola para preparar alguma coisa referente ao dia 20 de novembro. Mas não lembro que tenha sido comentada realmente. Lida, explicitada para os professores, alguma coisa desse gênero. Só lembro-me das reuniões que tivemos para preparar o professor, os alunos, a escola, pra que se fizesse a apresentação, a demonstração, a exposição, da realidade sobre o negro (PL).

As escolas que, atualmente, não conseguem auxiliar na formação de seus educadores para os enfrentamentos diários, nos conduzem à reflexão de como esses professores estão atuando em sala de aula. Assim, Abdalla (2006, p.53) nos auxilia nesse questionamento ao pensarmos na organização da escola e na formação destes professores, afirmando que “a escola é uma organização que tende a fortalecer, em seus membros, uma perspectiva técnico-racional, na medida em que gera princípios organizativos, relações hierárquicas, e contribui para imprimir, no caso dos professores, maneiras de ser e de estar na profissão”.

Em seu estudo, ao questionar a organização técnico-racional da escola, a autora afirma que sobra ao professor “mais obediência do que análise crítica.” Acrescenta ainda que “quando está comprometido com as questões

educacionais, resta a ele [o professor] o esforço de entender a forma como as escolas produzem e sustentam seus significados, ou seja, esta racionalidade irracional (ABDALLA, 2006, p.54-55). Percebeu-se que a escola organizada neste aspecto, implica para a formação destes professores, mas, como destacou a autora, os educadores comprometidos buscam formas de estarem se qualificando.

Ao verificar-se o envolvimento de outros professores, no que diz respeito às ações desenvolvidas em relação às questões raciais nas escolas, segundo os entrevistados, percebeu-se divergências de opiniões. Assim, o professor de Literatura definiu não haver o envolvimento dos professores nos projetos desenvolvidos na unidade escolar:

Referente ao envolvimento dos professores acho... na realidade, tudo o que diz respeito aos projetos, ao desenvolvimento das diversas atividades na escola, eu falo na escola porque eu estou só nessa, percebo que as pessoas estão muito distantes, elas não se envolvem muito. Não sei se é por falta de vontade ou se é por falta de propósito, não sei te dizer, mas sinto assim... as pessoas um pouco distantes em relação a isso aí (PL).

As professoras de História e de Artes têm uma visão diferenciada sobre o envolvimento dos professores nos projetos desenvolvidos, pois declararam ter o apoio dos demais professores quando precisaram de ajuda nas atividades.

De acordo com o que foi dito, pôde-se verificar que os professores participantes da pesquisa estão, de certa forma, atuando e desenvolvendo projetos de maneira isolada, sem a orientação dos coordenadores pedagógicos, portanto, surge uma nova reflexão: os professores estão atuando

nos projetos por afinidade com seus pares ou por se identificarem com o mesmo tema?

Para explicar essa ausência da coordenação pedagógica nos projetos desenvolvidos nas unidades escolares, Ignácio (2008) enfatiza que:

A visão do coordenador pedagógico sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é algo ainda muito superficial, até mesmo para aqueles que passaram por curso de formação dedicado a discutir especialmente a questão..., não perceberam a importância pedagógica da Lei 10.639/03, logo não reconhecem a legitimidade desse documento. (IGNÁCIO, 2008, p. 86-87).

O ensino de História e cultura afro-brasileira representou um avanço nas relações étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino de todo o país. Como consequência dos movimentos sociais organizados e de políticas públicas, a inclusão da temática no currículo oficial nas instituições de ensino contribuiu para o desenvolvimento de ações afirmativas voltadas para a redução do preconceito nas redes de ensino de todo o país. Assim, Gonçalves e Silva (2006) enfatizaram a importância multicultural da inclusão nos currículos escolares da Legislação Federal nº 10.639/03, destacando:

As políticas multiculturais, em especial aquelas voltadas para a construção de currículos baseados na diversidade cultural brasileira, ganham novo alento com a promulgação da Lei 10.639/03 que preconiza a introdução de conteúdos relativos à História dos referidos povos. E ainda, no caso dos afro-descendentes, a Lei estimula que sejam introduzidos relatos das experiências desse grupo nas diásporas, ou seja, pressupõem que a escola se abra, sobretudo, para a produção recente desses descendentes de africanos seja sob a forma de movimentos sociais, de movimentos artístico-culturais juvenis ou mesmo sob a forma de movimentos de resistência cultural (GONÇALVES E SILVA, 2006, p.94).

Em relação à Lei em estudo e a escola, os pesquisados foram questionados sobre o conhecimento da existência de uma legislação específica para tratar das questões étnico-raciais, obrigando as instituições escolares a

incluir em seus currículos conteúdos pertinentes a essas questões e sobre o espaço escolar ser o ideal para desenvolver ações educativas voltadas para a redução do racismo na sociedade brasileira.

Percebemos que todos refutaram a questão dessa obrigatoriedade, mas respeitaram as determinações legais, não deixando de trabalhar os conteúdos referentes à Lei 10.639/03 e destacaram a responsabilidade da família no processo de formação das crianças. De acordo com o professor de literatura, em relação à Lei:

Olha é uma pena que tem que ser lei isso! Porque na realidade deveria partir do próprio ser humano. Uma vez que... vamos pegar o Brasil, principalmente, por ter uma miscelânea enorme de todas as raças, principalmente negras. É uma pena que tem que ter a lei obrigando que isso aconteça. Mas já que aconteceu, acho válido sim. Creio... penso assim, que a gente tem que saber um pouco do nosso passado, da cultura desse pessoal, pra gente entender o presente, a contribuição desse pessoal, principalmente dos negros, em relação ao Brasil, o trabalho deles. Acredito que já que tem a lei, então acho que é válida. Melhor seria que não tivesse lei obrigando, mas já que tem, acho sim muito válida e a gente tem que batalhar mesmo pra que haja esse reconhecimento (P.L.)

Na visão do professor de literatura, a escola é vista como o local ideal para o desenvolvimento de projetos que possam contribuir para a compreensão da cultura negra na sociedade brasileira:

Olha acho que é um meio, é um dos meios eficazes na minha opinião, desde que bem trabalhados, embora seja um pouco difícil atualmente, porque a gente passa por vários percalços durante a aula, vários transtornos, então, às vezes, pode ser um pouco difícil. Mas acho válido sim, acho a escola um local importante pra que isso aconteça, porque a gente reúne muitas pessoas, temos nas escolas mil e poucos alunos, dois mil, então a gente reúne um grande número de pessoas que dá pra estar passando isso aí pra eles (P.L.).

A professora de História, quanto à responsabilidade da escola, acredita no empenho conjunto da família e da escola para a redução dos preconceitos, mas em relação à Lei, entende que em algumas unidades escolares a

obrigatoriedade da Lei seja necessária, devido às implicações que possam comprometer a relação ensino-aprendizagem, como pode ser observado em sua fala:

Olha no meu ponto de vista não haveria necessidade, porque sempre foi um tema que eu já discutia, já tentava levar isso pra eles, bem antes deles imaginarem criar uma lei. Esse é o meu ponto de vista, é claro. Agora, como acontece por aí nas escolas, talvez devido a muitas desavenças, muitos problemas, talvez tenha sido realmente obrigado aprovar uma Lei. Mas não vejo realmente nenhuma necessidade (P.H).

Na fala da professora de Artes há indícios de uma denúncia em relação à responsabilidade da família na orientação contra comportamentos preconceituosos, causando, assim, o efeito contrário, e na tentativa de combatê-lo, instiga-o, podendo ser de forma inconsciente, o que dificulta o trabalho da escola em suprir a ausência de informações ou conhecimentos por parte dos educandos para orientá-los a terem comportamentos positivos. Assim, segundo ela:

A questão do preconceito vem de berço e continua na escola. Depende de como você cria seu filho, se você é preconceituosa, seu filho também será e não existe escola que mude isso, pode levar dez ou vinte anos que não muda se a base que ele recebeu foi preconceituosa. Você deve tentar trabalhar isso na escola, mas acho que a base vem da família (P.A.).

A fala da professora de Artes nos remete a outro questionamento: o preconceito é construído no seio das famílias brasileiras? Mas a respeito da obrigatoriedade da Lei, a professora acredita que a escola é capaz de modificar as atitudes preconceituosas, desde que, iniciadas nos primeiros anos da vida escolar dos educandos. Desta forma:

Eu acho que tinha que ser uma coisa muito natural, nós somos todos brasileiros e não haveria a necessidade de ter uma Lei. Tinha que ser trabalhado, desde o jardim, a pré-escola, primeira série... com os

pequeninhos, através da conscientização que é mais forte do que qualquer Lei (P.A.).

3.2.3. O currículo e a responsabilidade da escola na discussão sobre o preconceito racial

O projeto São Paulo Faz Escola, implantado pelo governo estadual paulista, através da Secretaria Estadual da Educação, voltado para as escolas da rede, teve como objetivo principal melhorar a qualidade de ensino oferecida aos alunos da rede pública.

A secretaria disponibilizou materiais didáticos estruturados para os alunos (cadernos de atividade) e subsídios para os professores (caderno dos professores) com a intenção de desenvolver as competências e habilidades por meio de novas propostas, e, de acordo com Fini (2008), esse material:

Reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos professores. São os *Cadernos do Professor*, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (FINI, 2008, p.09).

Por meio das respostas dos professores participantes da pesquisa, nota-se haver certa insatisfação com o atual Currículo da Secretaria de Educação (SEE), pois afirmaram que o material, destinado aos professores não atendeu às expectativas. Os entrevistados afirmaram que o material continha conteúdos bem resumidos, contrariando as orientações da SEE, que previa a utilização daqueles materiais como forma de contribuir com o desenvolvimento das

competências consideradas indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Dessa forma, a fala dos professores quanto à utilização sistemática dos materiais pedagógicos revelou a fragilidade dos mesmos, como percebemos no relato do professor de Literatura. De acordo com o sujeito da pesquisa, há necessidade da Secretaria de Educação rever os materiais, considerando que há sempre necessidade de complementar os conteúdos considerados adequados.

Olha, tenho utilizado sistematicamente, embora em alguns momentos eu precise parar para pegar algo assim... sobre o assunto para complementar. Às vezes, essa complementação é um tanto desgastante, acaba ocupando parte das aulas. Porque na apostila eles mencionam um item lá de 3, 4 linhas, e o assunto é grande, então a gente tem que ir atrás para estar complementando aquilo (P.L.).

A professora de Artes declarou não utilizar esse material por acreditar na insuficiência dos conteúdos previstos nas apostilas e que esse material não poderá auxiliar aos alunos nos vestibulares para ingresso às universidades.

Eu sou contra os caderninhos. Cortou muita coisa que o nosso aluno tem direito de saber, existem milhões de coisas por trás disso que eles têm o direito de saber... Sinceramente não, esses caderninhos não vão fazer com eles passem no vestibular; esse material não vai levar eles a nada, porque quando forem prestar o vestibular e observarem que os conteúdos da prova não foram trabalhados em sala de aula, a responsabilidade recai na professora de artes. Por isso acho que meus alunos têm direito de conhecer outros artistas, outros conteúdos (P.A.).

Para se compreender a atual política curricular e analisar a fala dos professores quanto a essa questão, Sacristán (2000) nos faz refletir sobre as condições necessárias para entender o olhar dos professores sobre a intervenção do Estado na elaboração de um currículo único e obrigatório para todas as escolas estaduais, desconsiderando aspectos regionais e as

especificidades de cada escola. Dessa forma, Sacristán (2000) frente à influência dos governos nas políticas educacionais, destaca:

A intervenção política sobre o currículo, ao estabelecer concretamente os mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções que é preciso esclarecer para dar a esta fase de decisões seu justo valor e analisar as conseqüências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma (SACRISTÁN, 2000, p.109).

Essa base comum a todos os alunos, considerados “conteúdos mínimos”, trouxe a insatisfação dos entrevistados, conseqüência dos conteúdos prescritos nos materiais destinados aos alunos e professores e para compreender essa insatisfação, de acordo Sacristan (2000), devemos conhecer e entender melhor o currículo, assim:

O Currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial (SACRISTÁN, 2000, p.107).

Observa-se na fala dos professores que o currículo implantado nas escolas estaduais do Estado de São Paulo ainda não foi compreendido e aceito como um instrumento capaz de melhorar a qualidade das escolas públicas estaduais, principalmente por implicações na elaboração dos materiais subsidiados aos alunos e aos professores da rede. Dessa forma, Sacristán (2000) define que

o currículo prescrito para os sistemas educativos e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (Sacristán, 2000, p.109)

Sendo assim, através dessa definição, compreende-se que a fala dos entrevistados mostra que a origem da insatisfação está na obrigatoriedade em utilizar sistematicamente o material fornecido aos alunos e considerado, por eles, inadequado como forma de regulação da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivos investigar se os professores estão cumprindo na íntegra as exigências da Lei Federal nº 10.639/03, que representou um avanço nas relações étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino de todo o país com a inclusão da temática no currículo oficial nas instituições de ensino e verificar como está ocorrendo o processo de formação continuada de professores para discutir a temática em questão.

Com base na referida Legislação e em estudos realizados sobre a mesma, buscou-se compreender de que modo está ocorrendo seu cumprimento e quais suas implicações no cotidiano escolar. Para tal, foi feita a análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados a professores de História, em dez unidades educacionais na cidade de Guarujá. A tabulação dos dados e sua posterior análise possibilitaram o levantamento de questões sobre a Lei Federal nº 10.639/03. Para aprofundamento dessas questões foram realizadas entrevistas com três professores, das áreas de História, Língua Portuguesa e de Artes. O objetivo foi conhecer a concepção dos participantes sobre a Legislação em questão, buscando responder se a Lei Federal 10.639/03 contribuiu para a superação do racismo e das desigualdades sociais no ambiente escolar.

Assim, concluímos que os professores revelaram desconhecimento da relevância social na redação da Lei Federal nº 10.639/03, apesar de todos refutarem a questão da obrigatoriedade prevista nesta Lei. Questionaram

também os materiais didático-pedagógicos (apostilas) oferecidos aos professores, considerando-os incompletos e ineficazes para uma aprendizagem de qualidade.

Observaram que, nas escolas em que atuam, houve a aceitação das determinações legais, não deixando de trabalhar, além do que já trabalhavam, os conteúdos referentes à Lei Federal nº10.639/03.

Percebe-se, na fala dos professores, a influência do mito da democracia racial, quando declararam que o preconceito e o racismo na escola estão praticamente superados, o que remete a uma reflexão relacionada ao silenciamento das ações preconceituosas ocorridas no ambiente escolar por parte de alguns educadores.

Sabe-se que o preconceito e racismo ainda produzem diversas reações como: a tristeza, exclusão, desigualdade, o medo, entre outros sentimentos que, quando silenciados, podem ter consequências diversas na formação da identidade das crianças de todo o país.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. No entanto, não pode assumir a exclusividade do combate ao racismo, embora as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassem por ela. Dessa forma, a responsabilidade da família no processo de formação das crianças para o combate ao preconceito torna-se essencial em uma sociedade democrática e multicultural.

Em relação à formação continuada para a compreensão da Lei Federal nº 10.639/03 e de sua aplicabilidade, pode-se dizer que é um tema muito discutido por teóricos preocupados com o saber pedagógico dos professores, diante das transformações sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. Assim, de acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo proporcionou cursos de capacitação para professores voltados para as questões étnico-raciais, intencionada em investir na formação continuada, com objetivo de formar agentes multiplicadores que possam atuar em suas respectivas unidades escolares.

Contudo, a pesquisa mostrou que os professores participantes da pesquisa não realizaram cursos de capacitação referente à temática da Lei Federal nº 10.639/03, oferecidos pela Secretaria de Educação. Diversas implicações, entre elas a falta de interesse, de informação e de incentivo da equipe gestora da unidade foram as causas referidas pelos professores.

Essas implicações revelaram a importância de persistir na formação continuada nas HTPC e por meio de cursos voltados para o debate referente às questões raciais, com a possibilidade de socializar as situações de preconceitos vivenciados no ambiente escolar. Essa formação poderá suprir a carência na formação inicial (graduação), onde a ausência de debates sobre a questão reflete-se na prática. Como Schmidt (2006, p.55) alerta “no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, aquela denominada sala de aula, de modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias”.

Assim, percebe-se que a metodologia utilizada pela Secretaria de Educação para a formação continuada de muitos professores poderia ser

repensada, na tentativa de encaixá-la em outro contexto, pois os cursos oferecidos atualmente on-line, ministrados por meio de vídeos-conferência e fóruns entre os inscritos nos cursos, são considerados, segundo um dos professores participantes da pesquisa, como ineficazes para a aprendizagem.

Vivemos em uma sociedade multicultural, marcada pela pluralidade e também pela desigualdade. Nesse contexto, ganha relevância a implantação de políticas multiculturais nas escolas com a intenção de estimular o diálogo e o respeito das atitudes que reforcem mudanças sobre discriminações e estereótipos no ambiente escolar.

O investimento na formação de educadores para as questões étnico-raciais irá contribuir não só para a compreensão das questões relacionadas à diversidade cultural, mas também a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar nos enfrentamentos das ações preconceituosas a fim de reeducá-las.

Sob esses aspectos, a formação de professores da educação básica para trabalhar essas questões é fundamental, principalmente no que diz respeito a vencer as resistências que ainda existem. Os professores têm um papel de suma importância na sociedade como um todo e na comunidade escolar, no entanto, parecem alheios a questões fundamentais à formação dos estudantes. Abordar a temática racial nas instituições escolares e, se possível, junto às famílias, é um modo de cumprir com o compromisso do educador com a transformação da sociedade.

Os estudos realizados sobre a Lei Federal nº 10.639/03 e a literatura sobre a formação de professores serviram de referências para esta

investigação que foi realizada frente à atuação docente no ambiente escolar, na cidade de Guarujá, quanto ao cumprimento da referida Lei, com o intuito de compreender as prováveis causas da sua não aplicabilidade.

Em vista ao exposto, pode-se concluir que se faz necessária a formação permanente dos professores com o objetivo de mudar a rotina das aulas, implementando novos conteúdos no plano de ensino, obedecendo, assim, ao que reza na Lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*, São Paulo: Cortez, 2006.
- BATISTA, Marcus Vinicius O.A. *Giz de cor*, um olhar de professores negros sobre as relações raciais nas escolas públicas. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica De Santos, Santos. 2008 f.196.
- BITTENCOURT, Circe (org): *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL, 2004a. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 003/2004, Diretrizes Curriculares Para a Educação para as Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Gonçalves e Silva PB (relatora). Disponível em <http://mec.gov.br> Acesso em 12/01/2009.
- BRASIL, 2004b. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1 17/06/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em <http://mec.gov.br> Acesso em 12/01/2009.
- BRASIL, Congresso Nacional, 2003, *Lei Federal nº 10.639/03*, inclui no currículo da educação básica o ensino de História e cultura afro-brasileira. Brasília, disponível em <http://mec.gov.br> Acesso em 12/01/2009.
- CANEN E OLIVEIRA. *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação 61Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 2.
- CANEN e XAVIER. *Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente* Ensaio: aval. Política Pública Educação, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul/set 2005.
- CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam: *Relações raciais na escola: reprodução das desigualdades em nome da igualdade* – UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas –Brasília, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves : *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos* – 4.ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.
- HASENBALG, Carlos A (org.) *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*: Niterói: EDUFF, 1998.

IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. *O ensino de história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 137 f. São Paulo, 2008.

LOURENÇO, Conceição. *Racismo: A verdade dói: encare*. São Paulo: Terceiro Nome: Mostarda, 2006.

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

MUNANGA, Kabengele in Hasenbalg, Carlos A (org.) *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*: Niterói: EDUFF, 1998.

OLIVEIRA, Eliana de. *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*. Brasília: Líber Livro, 2006.

PESCUMA, Derna. *Trabalho acadêmico – o que é? como fazer?: um guia para suas apresentações*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 135 f. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Pallas, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora in Circe Bittencourt (org): *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Edição Especial da Proposta Curricular. São Paulo – SP: Imprensa Oficial, 2008.

SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*: Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

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

SOUZA, Maria de Melo e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2008.

SANT'Ana, Antonio Olimpio, in MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.