



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO

GLÊNIO OLIVEIRA DA SILVA

**ARCABOUÇO JURÍDICO NORMATIVO PEDAGÓGICO DA LEI FEDERAL
10.639/2003 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: AVANÇOS E
LIMITES**

UBERLÂNDIA MG

2013

GLÊNIO OLIVEIRA DA SILVA

**ARCABOUÇO JURIDICO NORMATIVO PEDAGÓGICO DA LEI FEDERAL
10.639/2003 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: AVANÇOS E
LIMITES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Estado, Política e Gestão em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora Professora Dr^a Lazara Cristina da Silva.

UBERLÂNDIA MG

2013

GLÊNIO OLIVEIRA DA SILVA

ARCABOUÇO JURIDICO NORMATIVO PEDAGÓGICO DA LEI FEDERAL 10.639/2003
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: AVANÇOS E LIMITES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação - Linha de Pesquisa: Estado, Política e Gestão em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora Professora Dr^a Lazara Cristina da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Lazara Cristina da Silva - UFU

Prof^a. Dr^a Maria Vieira da Silva - UFU

Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca - UNESP

Dedico esse trabalho aos meus pais, a minha esposa e a meus filhos, pela paciência com minhas ausências, por se fazerem presença em minha vida, pelo amor, pela confiança, pelo carinho e pela compreensão. A Todos/as que colocam na sua prática cotidiana o desejo de construir novas relações sociais que tenham como objetivo a emancipação humana.

“Algumas leituras têm confirmado o que para mim constituía-se dúvida metódica e de rigorosidade acadêmica: as histórias de vida do pesquisador se cruzam e se mesclam com seu objeto de investigação. Constatação nem sempre visível nas produções, o que se percebe é um esforço acadêmico em ocultar, geralmente, por meio de uma linguagem pretensamente neutra, seu envolvimento visceral com o campo empírico analisado. Meu caso não é ou foi diferente, a diferença é marcada pela vontade de tornar explícita essa ligação e o quanto a problemática que envolve essa pesquisa carrega por si mesma as marcas de minha própria trajetória.” (GILBERTO SILVA, 2001)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que nos deu a vida e a razão de viver;

Aos meus pais, Antônio Esmeraldo e Maria Helena (*In memoriam*), que pelo exemplo de simplicidade e de perseverança me impulsionaram a fazer dessas qualidades alguns dos ideais de minha vida;

À minha esposa amada, Maria Aparecida e aos meus filhos David e Glenda, pela compreensão de vários dias e noites suportando minha necessária ausência nesta empreitada;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Lázara Cristina da Silva, pelo empenho, pela dedicação e pela colaboração sem a qual não seria possível a conclusão deste trabalho;

À Prof^a. Dr^a. Maria Vieira Silva e à Prof^a. Dr^a. Maria Rúbia Alves Marques, pelas considerações feitas na qualificação;

Ao Prof. MSc. Benjamin Xavier de Paula, por sua amizade e apoio. Agradeço a Deus por tê-lo colocado em meu caminho;

Aos Profs. Drs. Gabriel Humberto Muños Palafox, Gercina Santana Novais, Guimes Rodrigues Filho, Antonio Bosco de Lima e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e à Prof^a MSc. Elzimar Maria Domingues, pelos seus ensinamentos, incentivos e apoios;

Às Lideranças do Movimento Negro, que muito contribuíram com minha formação política e acadêmica;

Aos meus irmãos, Graciela, Clério, especialmente a Cleide pelo carinho e atenção. E aos meus irmãos de fé que compartilham um mundo de Justiça, Paz e Solidariedade.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e que procuram construir novas relações sociais que tenham como o objetivo a emancipação humana.

RESUMO

Nesta pesquisa, abordam-se as políticas públicas que colaboraram direta ou indiretamente para a implementação da Lei 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e analisa as ações ocorridas nesse contexto. Visa a responder algumas perguntas entre as quais: Por que a Lei Federal nº 10.639/2003 e sua legislação correlata têm encontrado dificuldade para a sua implementação nos cursos de licenciaturas ou em unidades de Ensino responsáveis pela formação de professores, em particular de História, Artes Visuais, Letras e Literatura de Língua Portuguesa e Pedagogia? Partimos da hipótese de que a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 é considerada, pelos movimentos populares que lutam pela emancipação e pelos direitos da população negra como uma forma de erradicação do preconceito racial e étnico, presente em nossa sociedade. A concepção metodológica fundamenta-se na pesquisa do tipo estudo de caso, que possibilita a triangulação com outras perspectivas metodológicas complementares como a análise qualitativa e a pesquisa bibliográfica. Nossos instrumentos de investigação foram: I) Fontes bibliográficas compreendendo, livros, artigos científicos, trabalhos monográficos etc.; II) Fontes documentais: legislação específica sobre o tema (Lei Federal 10.639/2003, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 etc.); III) Fonte orais: entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de cursos de Graduação selecionados. O multiculturalismo crítico na perspectiva de McLaren (1999) possibilita a abordagem do nosso objeto de pesquisa com vistas à compreensão das suas características plurais e multifacetadas, particularmente, na leitura dos diferentes aspectos que permeiam a relação identidade-cultura, diferenças culturais e relações de poder na sociedade moderna. No estudo, não se percebeu o envolvimento dos profissionais do Ensino Superior para concretizar a Lei nº 10.639/2003. O problema percebido para implementação da lei e seu arcabouço jurídico normativo pedagógico está na atitude das pessoas e das instituições, pois, todos os sujeitos envolvidos têm uma responsabilidade direta. Não é crível que as instituições aleguem a falta de conhecimentos e pesquisas na área como empecilhos para esta implementação, e se recusem a implementar as disciplinas e os conteúdos pedagógicos referentes à lei, bem como a contratar professores e pesquisadores especialistas e estudiosos nesta temática para compor os quadros da Universidade.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Ações Afirmativas. Negros.

ABSTRACT

This search addresses the public policies that directly or indirectly corroborate for the implementation of the Brazilian Law number 10.639/2003 in Federal University of Uberlândia and it analyzes the affirmative actions in this context. The study aims to answer some questions such as: Why we have found difficulties in implementing the Law 10.639/2003 and its correlate legislation in the institutions responsible for teachers formation, particularly in the courses of History, Visual Arts, Portuguese Language and Literature and Education teachers? We started from the hypothesis that implementing the Law 10.639/2003 is considered by popular movements that fight for the emancipation of black population and for its rights consider such actions as a form of eradicating racial and ethnic prejudice which are still present in our society. The methodology is based on case study, which allows the triangulation to other methodological approaches such as qualitative analysis and bibliographic search. The investigation instruments were: I. Bibliographic sources including books, papers, periodic and so one; II. Documental sources: specific legislation on the theme (Brazilian Federal Law 10.639/2003, Resolution CNE/CP 1/2004 and others; III. Oral sources obtained from semi structured interviews with coordinators of the selected Graduation courses. Critical multiculturalism according to McLaren (1999) allowed us to approach our research object in order to understand its plural characteristics, specially reading the different aspects that permeate the relationship between culture and identity, cultural differences and power relationship in modern society. In the study, we did not perceive the involvement of the Higher Education professionals in order to implement Law 10.639/2003. The problem perceived for implementing the law and its pedagogical normative legal framework is the personal and institutional attitude, because every subject involved in it has a direct responsibility. We cannot believe that the institutions may claim lack of knowledge and research in the area as impediments to implementing the disciplines and the pedagogical contents concerning to the Law nor contracting researcher experts and scholars on this topic to compose the frames of the University.

Keywords: Education. Ethnic and racial relationship. Affirmative actions. Black population.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal segundo a cor ou raça e anos de estudo- 2006.....	60
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Demonstrativo das Taxas de Acesso a Formação Superior Branca e Negra de 1976 a 2006 no Brasil	98
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento),
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação do MEC
CONFACED	Conselho da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
CONGRAD	Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia
CONSUN	Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente.
GTEDEO	Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	International Center for Settlement of Investment Disputes - Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos -Banco Mundial
IDA	International Development Association - Associação Internacional de Desenvolvimento do Banco Mundial
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	International Financial Cooperation -Cooperação Financeira Internacional,
LDB	Lei de Diretrizes e bases para a Educação
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais do Banco Mundial
NEAB/UFU	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da Universidade Federal de Uberlândia
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pro-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia

SECADI/MEC	Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação –
SEPPIR/PR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
STF	Supremo Tribunal Federal
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Os caminhos percorridos no estudo	21
Organização do estudo	29
CAPÍTULO I PERSPECTIVA HISTÓRICA DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA E AS TEORIAS RACIAIS	31
1.1 Teorias raciais e determinações históricas de inferioridade	33
1.2 Racismo na construção das políticas públicas de acesso a terra e ao trabalho	38
1.3 Trajetória da escolarização do negro no Brasil.....	42
1.4 Construção discursiva da inferioridade racial.....	51
1.5 Dispositivos legais raciais da igualdade na República	63
CAPÍTULO II O DESAFIO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E VALORATIVAS DE PROMOÇÃO A IGUALDADE RACIAL	70
2.1 Relações entre as políticas internacionais e nacionais - campo conceitual e tensões.....	72
2.2 Impactos sociais das políticas afirmativas e valorativas.....	86
2.3 Política valorativa da Lei 10639/2003 - interfaces com a Educação Superior	99
2.4 Currículo multicultural: proposta para educação das relações étnico-raciais.....	111
CAPÍTULO III POLÍTICA PÚBLICA VALORATIVA DA LEI Nº 10.639/2003 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	121
3.1 Fundamentação, princípios e critérios	126
3.1.1 Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Artes Visuais da UFU	135
3.1.1.1 O Curso de Pedagogia	135
3.1.1.2 O Curso de História	147
3.1.1.3 O Curso de Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa.....	158
3.1.1.4 O Curso de Artes Visuais - modalidade em Licenciatura	161
3.2 Os cursos da Universidade Federal de Uberlândia na voz dos coordenadores de cursos de Licenciatura	170

3.2.1 Os coordenadores dos cursos e a legislação da temática das relações étnico-raciais	171
3.2.2. Abordagem da temática nos projetos políticos pedagógicos	173
3.2.3 A formação do egresso nos cursos selecionados.....	176
3.2.4 A formação do docente	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
APÊNDICES.....	203
Apêndice 1 Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003	203
Apêndice 2 - Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE 3	204
Apêndice 3 Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.....	218
ANEXOS	220
Anexo 1 - Manifestação da SECADI.....	220
Anexo 2 – Roteiro das entrevistas	222
Anexo 3 – Modelo do Termo de Anuência.....	224

INTRODUÇÃO

No Brasil, o negro não é discriminado só porque ele é pobre. Ele é discriminado porque é negro e, também porque é pobre. E isso faz muita diferença (GOMES, 2003, p. 05).

Os estudos que desenvolvo¹, particularmente esta dissertação de Mestrado são resultados da condição singular que norteia a minha trajetória de vida. No entanto, é a partir de meados da década de 1990, momento em que intensifico minha atuação no movimento social, ao fazer pesquisa de campo e levantamento bibliográfico para a monografia de Graduação em Ciências Econômicas na Universidade Federal de Uberlândia, que começo a estabelecer algumas reflexões sobre as relações étnico-raciais, sobretudo no mercado de trabalho em Uberlândia, objeto de análise daquela monografia.

Reflexões e preocupações ainda incipientes, mas que foram tornando-se consistentes, a partir da militância, das leituras e de um olhar mais crítico sobre a minha própria experiência como negro, especialmente nos bancos escolares. Desse modo, comecei a perceber a importância desse debate na perspectiva da construção de relações sociais fraternas, equânimes e mais humanas.

Minhas inquietações começaram a incomodar alguns colegas de sala de aula e professores do Curso de Economia, pois, para eles, eu estava sendo racista “às avessas” e meu discurso estava enviesado por uma concepção preconceituosa. Esse assunto, “não era tema de discussão para economista em formação”, ou ainda, “não existia discriminação no mercado de trabalho”, pois “a seleção nesse mercado operava por vias da qualificação e da meritocracia”.

Diante das minhas observações, percebi que, para a maioria dos envolvidos no processo de Educação escolar, a relação entre raça/racismo, mercado de trabalho e Educação passava despercebida. Isso ampliou a minha inquietação e a vontade de produzir, em 1996, uma monografia no final do curso para obtenção de grau de Bacharel em Ciências Econômicas com o tema: “O negro no mercado de trabalho em Uberlândia”.

Fruto do meu trabalho acadêmico, mas sobretudo ao apoio de várias pessoas, entre elas, do Professor Paulo Antônio de Oliveira Gomes e do economista Paulo Sérgio Rais de Freitas, obtive êxito nessa fase da pesquisa, que contribuiu significativamente para algumas lutas sociais empreendidas pelo Movimento Negro.

¹ Apenas nessa introdução será utilizada a primeira pessoa do singular

Entre os pleitos históricos reivindicados pelo Movimento Negro, a identificação do quesito cor/raça como instrumento de orientação de possíveis políticas sempre esteve na pauta de suas lutas gerais. Nesse sentido, o Decreto nº 1.904 de 13 de maio de 1996, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, prevê, ao menos formalmente, a “inclusão do quesito cor em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população em bancos de dados públicos”. Em 1999, a Portaria nº 1.740 de 26 de outubro, que incluiu a informação sobre cor/raça dos empregados nos formulários de Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED. Essas informações atendem a reivindicações voltadas para a democratização das informações, uma vez que a omissão do dado cor dos cadastros públicos e privados, impedia a quantificação e o respectivo monitoramento da discriminação racial no sistema de emprego.

Hoje, ao olhar minha trajetória, começo a compreender um pouco essa névoa ideológica que naturaliza as ocupações sociais e que imputa peso sobre os discriminados quando questionam a estrutura social. Começo a compreender os motivos de muitos amigos afrobrasileiros terem suas trajetórias escolares interrompidas de forma incipiente, sendo eu o único negro a me graduar em minha turma.

No entanto, não fiz disso um trauma nem muito menos um empecilho para minha formação; muito pelo contrário, minhas condições sociais e físicas me estimulavam à dedicação aos estudos, pois, segundo orientações dos meus pais e de familiares, a única possibilidade para “ser alguém” na vida seria pela via acadêmica. Contudo, só pude compreender essas relações, bem mais tarde. Espero que elas coloquem luzes sobre os meus estudos. Ao mesmo tempo, vejo como um desafio o trabalho de pesquisa que me proponho a fazer.

Como parte de minha formação acadêmica, especializei-me em gestão empresarial, com o objetivo de apreender melhor as dinâmicas, as variáveis microeconômicas e as inter-relações humanas do sistema, que culminam em critérios excludentes e seletivos. Com o objetivo de ampliar e de fundamentar os conhecimentos, as discussões relacionadas às questões étnico-raciais, bem como conhecer os mecanismos e estratégias de exclusão educacional dos afrobrasileiros, concluí o I Curso de Especialização em História e Cultura africana e afrobrasileira em maio de 2011, na Universidade Federal de Uberlândia. Presenciei, nesse mesmo ano, já como aluno de Mestrado no Curso de Pós-Graduação em Educação, uma cena que me intrigou e sedimentou a busca de uma análise mais pormenorizada do propalado discurso político, no qual se veicula a ideia de que as políticas públicas educacionais

brasileiras já contemplam os desejos da “minoria”², pois legalmente abordam propostas que respeitam as diversidades socioculturais, físicas e sensoriais.

Em 22 de dezembro de 2005, primeiro mandato do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicado o Decreto nº 5.626 regulamentando a Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras; nela é disposta, entre outros aspectos, sua inserção como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino.

No segundo mandato do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovado em 07/07/2010 o Projeto de Lei que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, na Comissão de Assuntos Sociais do Senado (CAS).

Mesmo diante de tais procedimentos legislativos, no primeiro semestre de 2011, não havia intérprete na sala de aula, que garantisse, de forma apropriada, o desenvolvimento integral de um colega. O que pude perceber, de forma superficial, além do lapso temporal entre o que se propaga politicamente e a efetiva concretização dessa Lei, em específico no Brasil, é a forma como as leis se concretizam ou não.

No entanto, a ausência de mecanismos estatais e sociais que garantissem a concretização dessa legislação favoreceu a exclusão, à medida que o Estado tutelava tais direitos, despolitizando e distanciando as reivindicações sociais dos seus conflitos sociais e históricos, ao mesmo tempo em que alijava tais “minorias” do processo decisório.

Minha formação acadêmica associada à trajetória de vida fortaleceu-me a convicção de que só de forma coletiva é possível realizar ações de transformação na perspectiva de uma sociedade norteada por relações sociais justas, igualitárias, solidárias e mais humanas. Entendo ser fundamental avançar no processo de substituição das compreensões individuais, para as coletivas. Entretanto, creio que, para construirmos uma sociedade mais justa, que envolva uma *práxis* educativa emancipatória, é necessário ultrapassar os “muros” da falta de compromisso político com o sofrimento do outro. Em outras palavras, nossa (indign)ação deve ultrapassar nosso grupo de pertença, e expandir-se rumo a uma compreensão mais plural da problemática racial e étnica.

Segundo Jodelet (1999) o que faz muitas pessoas, que cultivam valores democráticos e igualitários a aceitarem a injustiça é o fato de ela ocorrer, na maior parte das vezes, com

² Apesar de não ter um consenso conceitual, podem-se classificar como minorias o(s) grupo(s) de pessoas, numericamente majoritárias ou não, que são particularmente desprovidos ou desfavorecidos dos seus direitos civis e que recebem um tratamento desigual nas relações sociais por apresentar certas peculiaridades com o restante da população.

aqueles que não são seus pares. O que impulsiona a ação de oposição à injustiça vincula-se ao pertencimento social, ou seja, é a forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos que nos leva ao sentimento de que tais ações de forma, direta e/ou indireta, estão investindo em nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, que nos induz a defender os seus valores, assim protegermos o “nosso grupo” e excluimos aqueles que não pertencem.

Dessa forma, a exclusão passa a ser entendida como falta de compromisso político frente ao o processo de subjugação do outro e a ação fraterna como um compromisso político de justiça social, ao possibilitar o envolvimento e a empatia com a necessidade do outro.

A inserção dos conteúdos étnico-raciais na Educação, expressos na Lei Federal nº 10639/2003, não se restringe ao ato de ensiná-los, mas demanda construção e socialização de saberes e de conhecimentos que envolvem, necessariamente, um olhar e sentidos diferenciados sobre esses conteúdos.

Vários centros de pesquisas têm revelado a ínfima participação dos negros nas universidades brasileiras, seja no corpo de técnicos, seja como discentes ou docentes. Parafrazeando um dos títulos do livro de Skilar (2003), “[...] e se o outro não estivesse aí?” Digo, e se o negro estivesse aí? Certamente, não haveria necessidade do empoderamento desse grupo social e dos conteúdos a serem ministrados pelos educadores de uma sociedade que prima pela Educação eurocêntrica, mas um socializar de saberes apropriados por uma experiência do ser. Certamente, não haveria necessidade de incluir os excluídos, por meio de instrumentos legais, mas seria possível compartilhar diferenças e particularidades de cada sujeito. As experiências são únicas, eles vivenciam o ser negro.

Ao incluir os excluídos, espacial e/ou teoricamente, podemos correr o risco de normatizar e submeter essas ricas vivências na mesma escala valorativa de poder hierárquico, com a pretensão de ser e de se fazer parte, onde nossa pétrea mesmidade não os alcança.

Assim, o desafio desta pesquisa é, a partir da análise dos mecanismos gerais de organização da sociedade atual, produtores de várias formas de desigualdades, realizar uma análise crítica propositiva das possíveis contradições e “gargalos” presentes no debate da implementação das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro. Ao mesmo tempo, também buscamos identificar em que medida essas políticas favorecem ou obstaculizam a luta contra as desigualdades sociais.

Nosso objeto de estudo e pesquisa acadêmica se insere na Linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação e versa sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, que foi

modificada pela Lei nº 11.645/08; da Resolução nº 1/2004 e do Parecer nº 3/2004 do Conselho Nacional de Educação, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Esses dispositivos legais alteraram a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e formularam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o ensino de História e de cultura afrobrasileira e africana, a ser incorporado, obrigatoriamente, em todos os níveis e modalidades de Educação brasileira. Esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Nesta pesquisa, abordam-se as políticas públicas que corroboraram direta ou indiretamente para a implementação da Lei 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia -UFU. Em que pese o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, disposto no artigo constitucional 207, dedicamos nosso estudo de campo ao Ensino Superior dos cursos de Graduação em Pedagogia, História, Artes Visuais e Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa da UFU.

Segundo Theodoro (2008), há um número crescente de pesquisadores que apontam que as manifestações de preconceito e de práticas discriminatórias estão presentes nas salas de aulas, afetando a construção positiva da autoimagem, da autoestima e do desempenho dessa parte expressiva da população brasileira. Isso revela a necessidade de práticas pedagógicas de combate ao racismo fundamentadas na Educação das relações étnico-raciais positivas³ que visem ao reconhecimento e à valorização da História, da cultura e da identidade de matriz africana.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio - PNAD/IBGE em 2011, 51,3% da população brasileira, ou seja, mais da metade dos brasileiros possui ascendência africana e/ou são afrobrasileiros, conforme designação constitucional (CF de 1988, Art. 215 § 1º). Essa realidade não tem sido suficiente para alterar em nosso País o imaginário étnico-racial que privilegia principalmente as raízes europeias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, de origem indígena e africana; particularmente na política curricular do sistema de ensino brasileiro. Trata-se da população, segundo todos os dados estatísticos e indicadores sociais, com os mais altos índices de mortalidade, analfabetismo, evasão escolar e desemprego.

³ Entende-se por positiva, a Educação que oferece conhecimentos e segurança para que, em específico, os negros, se orgulhem de sua origem e que permita a todos os brasileiros identificarem a importância, as influências e as contribuições da história e da cultura dos negros na formação da nação brasileira, com o propósito de corrigir as posturas, palavras e atitudes preconceituosas (BRASIL, 2004a).

De posse dessas informações, é importante questionar o papel das Instituições de Ensino Superior - IES como instituições do Estado brasileiro que prestam um serviço de relevância à população. Há que se perguntar qual a relação delas com a base da pirâmide escolar, negra e empobrecida. As universidades têm um papel e uma função social e política a cumprir.

A Universidade é um *locus* necessário e competente para o debate da inclusão de grupos de pessoas que, historicamente, foram renegados ao esquecimento ou à omissão de sua contribuição na construção social brasileira; é o local onde se formam educadores que disseminarão saberes e conhecimentos e onde se socializam experiências sociais de forma intencional, obrigatória e contínua.

A Universidade Federal de Uberlândia, considerada uma das mais importantes instituições de ensino público do País e da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba é o principal centro de referência em Educação Superior, Ciência e Tecnologia nessa região e precisa observar as determinações legais de combate ao racismo e às discriminações, conforme consta na Lei Federal nº 10.639/2003 e em seu arcabouço jurídico-normativo.

As universidades, na qualidade de instituições do Estado brasileiro com um papel e com uma função social e política a cumprir, à medida que estruturam também as bases de nossa soberania nacional, como criação, renovação e difusão de conhecimento e a construção de uma cultura que vai além do respeito e da aceitação das diferenças, precisam oferecer conhecimentos que possibilitem garantir a todos os brasileiros e brasileiras iguais direito a sua História e sua cultura, para que conheçam e valorizem a identidade, a cultura e a História de uma das raízes fundadoras da nossa cultura e nacionalidade, a africana; a fim de educá-los nas relações étnico-raciais.

Existe a necessidade de aliança efetiva e coerente entre IES, Estado, Governo e sociedade civil no atendimento a crianças, a jovens e a famílias de descendência africana e indígena de maneira direta. Portanto, a universidade pública que reivindica cada vez mais recursos financeiros da sociedade, não se pode eximir desse problema social de exclusão de amplos segmentos da sociedade.

O Estudo analisa as políticas públicas construídas no Brasil, dedicadas aos negros - que antes escravizados, hoje sobrevivem, em sua maioria, em condições de vulnerabilidade. Busca entender parte das reivindicações desses grupos que buscam a implementação das ações afirmativas no contexto escolar.

Desenvolvemos nossa pesquisa com vista a responder algumas perguntas: (a) Por que foi necessário estabelecer políticas públicas com o intuito de corrigir disparidades

educacionais que mantêm os negros à margem dos direitos devidos a todos os cidadãos de obter conhecimento referente à sua própria História? (b) Qual é o papel da Universidade brasileira e da Universidade Federal de Uberlândia nesse contexto?

Considerando o Brasil uma nação pluriétnica, por muitos propagada como uma democracia racial, por que até a promulgação da Lei 10.639/2003 ensinava-se e divulgava-se somente a História dos eurodescendentes, em todos os níveis e modalidade da Educação brasileira, omitindo a História e a cultura dos negros e dos índios?

Até que ponto o sistema de ensino brasileiro está preparado para romper com o mito de que vivemos em uma democracia racial e a divulgar, produzir conhecimentos e fomentar atitudes e valores que eduquem a todos no direito de ter sua identidade valorizada?

Considerando o quadro histórico-social de mais de três séculos e meio de escravidão e todas as mazelas sociais produzidas pela “inferiorização” da população negra e sua naturalização no consciente coletivo social, ao lado de construção de um mito de democracia racial, a Lei por si só, como instrumento de política pública, é suficiente para reverter um sistema social pautado no preconceito e na discriminação racial?

Por que a Lei Federal nº 10.639/2003 e sua legislação correlata têm encontrado dificuldade na sua implementação no âmbito das instituições que desenvolvem programas de formação de Professores, em particular nos de Licenciatura em História, em Artes Visuais, em Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia? Esse fato motivou a ação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República - SEPPIR/PR a cobrar o cumprimento da legislação que determina a inclusão nos conteúdos curriculares e nas disciplinas dos cursos a Educação das relações étnico-raciais nessa Universidade.

A *priori* parte-se da hipótese de que tais ações possuem um forte cunho político e social e são consideradas, pelos movimentos populares que lutam pela emancipação e pela igualdade de direitos da população afrobrasileira, como uma forma louvável de lançar luz sobre a erradicação do preconceito racial e étnico, presente de forma velada em nossa sociedade.

Quanto aos objetivos deste estudo, os mesmos estão assim dispostos:

a) Objetivo Geral

Compreender de que forma a Universidade Federal de Uberlândia tem desenvolvido as atividades de implementação de Políticas Públicas de inclusão educacional, a partir da Lei

10.639/2003 e da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1/2004 nos cursos de História, Artes Visuais, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Pedagogia de 2005 a 2012.

b) Objetivos Específicos

- Estudar o processo histórico de constituição das relações raciais como foco na população negra brasileira e buscar apreender como os conceitos ideológicos raciais influenciaram na formulação das Políticas Públicas Educacionais;
- Analisar o contexto histórico de formulação das políticas públicas de promoção da igualdade racial, predominantemente, nas décadas de 1980, 1990 e 2000;
- Desvendar o desafio das políticas públicas valorativas de promoção da igualdade racial no campo da educação, compreendendo as particularidades das políticas de reestruturação curricular dentre as quais se insere a Lei Federal 10.639/2003;
- Estudar o processo de implementação da Lei Federal 10.639/2003 e sua legislação correlata que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira, bem como a contribuição dos africanos e afrodescendentes para formação da identidade nacional, no âmbito dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com particularidade nos cursos de Licenciatura em História, Artes Visuais, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Pedagogia.

Os caminhos percorridos no estudo

No que se refere concepção metodológica que fundamenta a pesquisa, utilizamos como modalidade de pesquisa o estudo de caso. Na perspectiva de André (2005), o conhecimento gerado a partir desse estudo dá maior contextualização aos fatos reais nos grupos escolhidos, permitindo apreender suas particularidades.

Além disso, segundo a autora, o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza um fenômeno particular, adequando-se a investigar problemas práticos. A segunda característica do estudo permite o detalhamento e a fidedignidade literal da situação analisada. A terceira característica, heurística, possibilita ao leitor compreender por si mesmo, geralmente por meio de perguntas, o fenômeno estudado, pois leva-o a descobrir novos sentidos, ampliar suas experiências ou

confirmar o já conhecido. Quanto à última característica, a indução, parte da premissa de que a maioria dos estudos de caso se baseia na lógica indutiva que, em consequência, tem base nos fatos que se examinam.

Ao retratar situações reais sem prejuízo de sua dinamicidade natural, o estudo de caso oferece uma grande contribuição aos problemas da prática educacional, ao proporcionar informações valiosas que permitem analisar também decisões políticas e reelaborar relações, conceitos e compreender uma realidade específica que pode ser generalizada. Por fim, confirma-se a articulação do estudo de caso com outras estratégias de pesquisa, a exemplo das proposições teóricas críticas com perspectivas multiculturais. Além disso, ressaltamos a triangulação como procedimento primordial na validação das informações obtidas (ANDRÉ, 2005; LEONARDOS, 2001).

A perspectiva metodológica do estudo de caso, defendida por André (2005), mostra-se como um importante aporte metodológico para nossa investigação acerca da implementação da Lei 10.639/2003 e de sua legislação correlata na Universidade Federal de Uberlândia. Essa abordagem nos possibilita a exploração do nosso objeto de estudo com foco nos quatro cursos da UFU, a partir das suas especificidades, bem como a utilização de outros aportes metodológicos complementares em uma perspectiva transversal.

Assim a metodologia de estudo de caso, neste estudo, possibilita a triangulação com outras perspectivas metodológicas complementares entre as quais a análise qualitativa e a pesquisa bibliográfica.

Para Richardson (1999), estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais; contribuir para o processo de mudança de determinado grupo e possibilitar maior amplitude de entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Conforme Gil (1999) a pesquisa bibliográfica é uma fonte de pesquisa importante para trabalhos e pesquisas acadêmicas, pois auxilia nas proposições, hipóteses e argumentos levantados pelo pesquisador. Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica constituiu um importante instrumento metodológico que nos possibilitou o diálogo com a literatura pertinente ao tema do nosso objeto de estudo, bem como, uma fundamentação teórica acerca desse objeto.

No que se refere às fontes de pesquisa, nosso estudo se estruturou a partir da exploração dos seguintes instrumentos de investigação:

- Fontes bibliográficas compreendendo: a) livros acadêmicos; b) artigos científicos; c) trabalhos monográficos de teses e dissertações acadêmicas; d) outras referências.
- Fontes documentais compreendendo: a) a legislação específica sobre o tema a saber: a Lei Federal 10.639/2003; o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004; b) Parecer da Secretaria de formação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC; c) documentos institucionais a saber: A Portaria nº 1.132 de 20 de dezembro de 2010 da UFU; o Projeto Político Pedagógico dos quatro cursos selecionados; e as fichas de disciplinas dos quatro cursos selecionados que fazia algum tipo de referência que possibilitasse uma interface com tema da nossa pesquisa;
- Fonte orais a saber: entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de cursos de Graduação selecionados (memória arquivada).

Tais fontes de pesquisa se mostraram satisfatórias e esclarecedoras para a compreensão do estudo que buscamos realizar acerca do objeto de pesquisa.

No presente trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica na biblioteca da UFU, na qual dedicamos especial atenção à seleção das seguintes fontes: textos clássicos sobre a temática, textos de trabalhos mais recentes, notícias de jornais, artigos de revistas, textos e artigos disponíveis na *Internet*, em bases confiáveis, artigos científicos, monografias, dissertações e teses acadêmicas referente ao tema da pesquisa realizada.

Realizou-se inicialmente, um levantamento bibliográfico de autores que trabalham a temática étnico-racial, privilegiando-se os quadros teóricos do pensamento crítico na perspectiva dos estudos multiculturais e, posteriormente, realizamos o fichamento dessas obras com vistas à revisão bibliográfica, com a finalidade de construção e fundamentação teórica e metodológica do texto de nossa dissertação.

Demos ênfase à análise documental, para compreendermos, a partir dos conjuntos de documentos selecionados, como se deu o processo de implementação dos estudos de História e Cultura Africana e Afrobrasileira, bem como da Educação das Relações Étnico-raciais na UFU, objeto do nosso estudo de caso, de forma a empreender uma abordagem analítica dos dados e informações obtidas junto aos documentos.

Inicialmente, realizamos uma análise crítico-reflexiva da Lei Federal nº 10.639/2003, do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, a fim de compreender com maior propriedade o conteúdo normativo dessas disposições legais, tendo em vista relacionar esses conteúdos à sua aplicação no âmbito da UFU.

Buscamos, junto à Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC, um parecer técnico sobre a forma de aplicação do disposto na legislação correlata acima descrita no âmbito das instituições de Ensino Superior. Esse Parecer subsidiou paralelamente ao Parecer nº 3/2004 do CNE a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos e das fichas de disciplinas no tocante a implementação do disposto na Lei Federal 10.639/2003 e sua legislação correlata.

Quanto aos documentos institucionais, foram analisados: a Portaria nº 1.132 de 20 de dezembro de 2010 da UFU; o Projeto Político Pedagógico dos quatro cursos selecionados e as fichas de disciplinas dos quatro cursos selecionados, com vistas a analisar o processo de institucionalização da Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira nos cursos de Graduação da UFU.

No que se refere à Portaria nº 1.132 de 20 de dezembro de 2010 da UFU, verificou-se seu conteúdo, bem como seu desdobramento por meio do relatório apresentado pela Comissão instituída a partir desse documento.

Realizamos uma análise exploratória dos documentos normativos e pedagógicos (Projeto Político Pedagógico e Ficha de Disciplina) dos cursos de Graduação em Pedagogia, História, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Artes Visuais (Licenciatura), no intuito de verificarmos se contemplam as orientações e os princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 03/2004 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Os conteúdos das fichas de disciplinas dos cursos que foram analisados, tiveram como base aos conteúdos estabelecidos no Parecer CNE/CP nº 3/2004, pois segundo esse parecer, os sistemas de ensino, em especial a Educação Superior, necessitam providenciar, entre outros:

a) Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da Educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afrobrasileiros e dos Africanos;

b) **Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular**, tanto dos cursos de Licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, **como de processos de formação**

continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
(BRASIL, 2004a, p. 13-14, grifo nosso).

No que se refere às fontes orais — entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de cursos de Graduação selecionados (memória arquivada), com o objetivo de aprofundar a análise inicial realizada a partir dos documentos normativos e pedagógicos (Projeto Político Pedagógico e as Fichas de Disciplinas), elegemos a elaboração de um questionário com questões semiestruturadas, a fim de obter maiores dados e informações junto aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Artes Visuais.

Na elaboração do questionário, pautamos o nosso foco de investigação em quatro diretrizes a saber:

- Aferir o nível de conhecimento dos coordenadores dos cursos selecionados acerca do conteúdo da Lei Federal 10.639/2003, do Parecer nº 3/2003 e da Resolução nº 1/2004, ambas do Conselho Nacional de Educação;
- Compreender de que modo as temáticas da Educação das relações étnico-raciais são abordadas no âmbito do Projeto Político Pedagógico e nas fichas de disciplinas dos cursos pesquisados;
- Conhecer a formação profissional do egresso na perspectiva do Projeto Pedagógico e a sua preparação para a atuação no âmbito da Educação para as relações étnico-raciais.
- Obter informações quanto à formação específica dos docentes dos cursos selecionados, no que diz respeito ao tratamento da Educação das relações étnico-raciais nos termos disposto na legislação.

A partir desse quadro de explicitação dos significados, realizamos a análise de cada entrevista, de cada fala em relação ao todo de cada entrevista, e um relatório parcial confrontando os significados atribuídos ao assunto central das entrevistas de cada entrevistador.

Identificamos e fizemos uma análise comentada das entrevistas semiestruturadas concedidas pelos coordenadores dos respectivos cursos citados, referente à temática dos conteúdos da legislação da Educação das relações étnico-raciais, por meio de informações eleitas com o objetivo de responder as questões centrais do nosso trabalho.

A entrevista semiestruturada tem características flexíveis, pois não é constituída de perguntas fechadas, proporcionando liberdade nas respostas. Diferentemente de uma conversa informal, a entrevista semiestruturada obedece a alguns procedimentos, que designam a sua

função e a caracterizam como tal. Trata-se de uma técnica de coleta de dados direcionada para a obtenção de informações diretas e para o esclarecimento de dados já coletados anteriormente. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (ANDRÉ; LUDCKE, 1986, p. 35).

Para Boni e Quaresma (2005):

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005, p. 68-69).

A realização das entrevistas semiestruturadas ocorreu no período de trabalho dos entrevistados, combinada previamente, via ofício. Os entrevistados foram devidamente informados quanto à não identificação dos nomes, visando a proteger suas identidades por questões éticas que possam surgir.

Para a realização das entrevistas, utilizamos um gravador digital, com o propósito de colher e de proteger os registros orais de forma integral e fidedigna que foram transcritos e afixados como "material bruto" no anexo final do trabalho e encaminhada aos entrevistados a transcrição das entrevistas concedidas, acompanhadas do arquivo gravado em formato digital para anuência do entrevistado, bem como mantido sob a guarda pessoal do pesquisador.

A imersão nesses documentos e na entrevista tem o objetivo de verificar se eles contemplam as orientações e os princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 03/2004 a partir da reestruturação curricular emanada do Ministério da Educação para os cursos de Graduação em 2005 e identificar de que forma os coordenadores dos respectivos cursos têm atribuído sentido à temática da Educação das relações étnico-raciais na efetivação dos referidos projetos pedagógicos.

A escolha dos cursos, objeto deste estudo, aconteceu considerando o destaque que a legislação confere aos cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação de professores e a especial atenção que ela concede às áreas desses cursos, embora a legislação seja aplicada a todas as modalidades dos cursos de Graduação, seja de Bacharelado, seja de Licenciatura. Entretanto, o curso de Pedagogia foi considerado, por ser, entre os demais, aquele que tem por vocação a formação dos professores que atuarão, particularmente nas primeiras fases da Educação Básica, de forma sistemática, e que também formará gestores escolares.

Além de formar profissionais para trabalhar no Ensino Básico e na gestão escolar, o Curso exerce uma função singular na formação da personalidade, ao abrir perspectivas para o

autoconhecimento e a autoformação, fundamentais para produzir uma autoimagem positiva dos sujeitos, sobretudo daqueles pertencentes ao segmento étnico-racial destacado na legislação.

Embora, na Resolução o Curso de Pedagogia não tenha sido ressaltado, tal documento destaca a observância da temática às instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004b). Portanto, caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base no Parecer CNE/CP nº 3/2004, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004a, p. 8 e 9).

A análise do objeto de estudo foi realizada, de forma a referendar os princípios estabelecidos pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, a serem trabalhados nos Projeto Políticos Pedagógicos dos cursos selecionados, para conduzir as bases pedagógicas dos sistemas de ensino.

Na análise documental, consideramos que:

[...] as ideias e noções veiculadas pelos discursos políticos são expressão da realidade, e como tal podem ser apropriadas, mas o real não é passível de ser prontamente apreendido, o que torna necessário proceder a um escrutínio que favoreça ao pesquisador captar a significação [...] os documentos expressam o resultado, em um tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Entre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passem a ser considerados como "propostas", "diretrizes" e "parâmetros". É como se esses materiais ganhassem a força de "realizar", a magia de "reinventar" o real, o fascínio de "determinar" a História. (GARCIA, 2000, p. 137-138)

Assim, a autora destaca que, na leitura exploratória dos documentos, torna-se importante compreender quais são os tratamentos oferecidos aos sujeitos envolvidos no processo de elaboração dos documentos, suas redes de influência, o contexto em que foram produzidos os discursos que os permeia e, primordialmente, a que conceitos estão relacionados. Além disso, chama atenção para a relação não antagônica entre discursos e práticas, pois são constitutivos da realidade social (SILVA, 2002).

O objetivo da análise documental é encontrar conteúdos, indicações e sugestões de atividades com enfoque na Educação das relações étnico-raciais. O mapeamento e a análise

dos documentos permitem a observação tanto dos indícios de práticas da aplicabilidade e o andamento dos conteúdos, atividades adequadas para a Educação das relações étnico-raciais, bem como temáticas que dizem respeito aos afrobrasileiros, nos termos explicativos no parecer CNE/CP 3/2004.

No tocante ao referencial teórico da nossa pesquisa, identificamos na teoria histórico-crítica a abordagem mais adequada e apropriada ao objeto de investigação em curso, pois oferece aporte teórico para a análise do nosso objeto de Pesquisa. Contudo, ao falar de uma perspectiva histórico-crítica, reivindicada por autores de diferentes correntes de pensamento, não podemos deixar de apontar o caráter um pouco vago e genérico de tal abordagem, motivo pelo qual se faz necessário melhor explicitar nossa opção teórica.

Entre os autores que reivindicam o pensamento crítico, estão os adeptos aos chamados estudos culturais, os que se afiliam aos estudos sobre o multiculturalismo. A perspectiva do multiculturalismo crítico tal como abordada por McLaren (1999), possibilita uma abordagem do nosso objeto de pesquisa com vistas à compreensão das suas características plurais e multifacetadas, particularmente, na leitura dos diferentes aspectos que permeiam a relação identidade-cultura para o entendimento das relações entre diferenças culturais e relações de poder no âmbito da sociedade moderna.

Para McLaren (1999), o foco central do multiculturalismo crítico é transformar a realidade social, minimizando as desigualdades próprias do capitalismo. Ele retoma as contribuições do marxismo, como forma de modificar as relações desiguais, defende a centralidade da transformação nas práticas multiculturais críticas e resgata o materialismo dialético como matriz explicadora das relações sociais, advoga em prol do reconhecimento e da compreensão da pluralidade e assume a transformação como tarefa central. Entretanto, não ignora a importância de questionar as relações desiguais de raça, classe social, entre outras, estabelecida na sociedade excludente.

No que se refere ao conceito de raça, entendemo-lo como uma construção social e histórica, produzida no interior das relações sociais e de poder, nesses termos, defendido por Gomes e Munanga (2004).

Usamos o termo “negro⁴”, por englobar as categorias preto e pardo, na perspectiva adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE para classificar a

⁴ Neste texto, ao utilizarmos o termo negro, estaremos nos referindo a “[...] todos os indivíduos comumente chamados de preto, pardo, moreno, mestiço, mulato e outras variações descendentes da linhagem afro-brasileira, englobando as categorias pretas e pardas, utilizadas pelo IBGE para classificar a população brasileira. Não o utilizamos aqui como um sentido meramente biológico, mas atribuímos as dimensões históricas, cultural e política, pois o é quem assim se define. Negro como representação de um segmento da

população brasileira no âmbito das Pesquisas Nacionais por Amostragem Domiciliar – PNAD/IBGE, e por envolver a construção de uma identidade de um segmento da população brasileira. Entretanto, usamos também o adjetivo-pátrio afrobrasileiro, conforme designação constitucional adotada no artigo 215, §1º da Constituição Federal de 1988, por caracterizar um sentido de pertencimento da raiz africana da nação brasileira.

Organização do estudo

A presente dissertação de Mestrado constitui uma pesquisa de investigação científica acerca das políticas públicas valorativas para a população negra na Educação, estruturada a partir desta introdução, em três capítulos, uma conclusão, referências, apêndices e anexos.

No primeiro capítulo de nossa dissertação, buscamos estudar o processo histórico de constituição das relações raciais como foco na população negra brasileira e buscar apreender de que maneira os conceitos ideológicos raciais influenciaram na formulação das Políticas Públicas Educacionais.

No segundo capítulo, analisamos o contexto histórico de formulação das políticas públicas de promoção da igualdade racial, predominantemente, nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Ainda tencionamos desvendar o desafio das políticas públicas valorativas de promoção da igualdade racial no campo da Educação, compreendendo as particularidades das políticas de reestruturação curricular entre as quais se insere a Lei Federal 10.639/2003.

No terceiro capítulo, abordamos o processo de implementação da Lei Federal 10.639/2003 e sua legislação correlata que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas instituições de ensino brasileiro, bem como a contribuição dos africanos e afrodescendentes para formação da identidade nacional, no âmbito dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com particularidade nos cursos de Licenciatura em História, Artes Visuais, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Pedagogia.

Nas considerações finais, buscaremos investigar a implementação e a evolução dessas ações, bem como identificar e analisar as concepções dos Projetos Pedagógicos e dos coordenadores pedagógicos em relação a essa temática, não percebemos o envolvimento dos

população brasileira, tendo portanto, um significado amplo de sujeito histórico" (SOUZA, 2005, p. 107). Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da Educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. Portanto, o termo “negro” envolve a construção da identidade do sujeito no Brasil.

profissionais do Ensino Superior para concretizar a Lei nº 10.639/2003 que há dez anos foi sancionada e alterou a LDB nº 9.394/1996.

Consideramos essas resistências como frutos das atitudes das pessoas que estão à frente das instituições, bem como das relações interpessoais que se desenvolvem entre essas pessoas. Isso nos revela que há muito a ser feito para que a concepção de uma Educação voltada para a Educação das relações étnico-raciais possa concretizar-se nos cursos de Licenciatura estudados. Essa situação pode ser considerada emblemática na UFU, à medida que a legislação referente dá especial atenção aos cursos por nós selecionados.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA HISTÓRICA DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA E AS TEORIAS RACIAIS

“Podemos apenas entender o presente se constantemente nos referimos e estudarmos o passado” (DU BOIS, 1968)

Em 2013, completam-se dez anos do sancionamento a Lei 10.639/2003⁵ que alterou as diretrizes e bases da Educação nacional e tornou obrigatório o ensino sobre História e cultura afrobrasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e particulares. Corroborando com a importância da Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou-a por meio da Resolução 001/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana, determinando às instituições de Ensino Superior a inclusão nos conteúdos programáticos a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O tempo em que se tem processado a sanção da referida Lei e a sua efetiva aplicação nos estabelecimentos de ensino brasileiro, considerando que sua adoção ainda não se universalizou; pode ser considerado muito para os afrobrasileiros que almejam, de fato, novas diretrizes e práticas pedagógicas que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial que valorize as diferenças e enriquecem nossa sociedade. Mas pode ser considerado pouco para extirpar de uma sociedade as sequelas seculares de práticas pedagógicas eurocêntricas e de preconceitos que se cristalizaram e se naturalizaram.

A sanção da Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003 foi um marco histórico, embora esteja *a priori* se consolidando como um ato eminentemente legal, devido à evidente demora de sua aplicação nos níveis e modalidades da Educação Brasileira. Consagrando-se em uma situação que vem comprovar que no Brasil não existe de fato uma democracia racial, pois se levaram 115 anos para introduzir no ensino, estudos que coloquem o negro como parte constitutiva da nacionalidade.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2009a, p. 84).

⁵ Em 10 de março de 2008 o Congresso Nacional, modifica a lei 10.639/2003 ao incluir nos currículos do ensino básico a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. Acreditamos ser necessário a sua implementação tanto quanto a lei 10.639/2003, embora não seja o mesmo tipo de exclusão, por ser razões históricas e sistemas de preconceitos distintos.

No âmbito da política educacional a implementação da Lei 10.639/2003, foi uma das primeiras leis sancionadas pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, fruto de mobilizações, de denúncias e de reivindicações do Movimento Negro brasileiro, com vistas a desconstruir relações inclusivas que oprimem, preterem e segregam os negros, e ao mesmo tempo, construir uma sociedade justa, que valorize a diferença em prol de relações étnico-sociais positivas, independentemente de seu pertencimento racial.

Trata-se não só da inclusão da Educação das relações étnico-raciais, nos conteúdos programáticos dos estabelecimentos de ensino; mas de mudar o olhar e os sentidos atribuídos esses conteúdos e à diferença étnico-racial.

Atualmente, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio - PNAD/IBGE em 2011, 51,3% da população brasileira, ou seja, mais da metade dos brasileiros possui ascendência africana e/ou são afrobrasileiros, conforme designação constitucional (CF de 1988, Art. 215 § 1º). Assim, esta pesquisa propõe-se a realizar uma reflexão sobre determinados conceitos que possam contribuir para a compreensão das atuais reivindicações desse grupo social, que visa a se reconstituir conceitual e historicamente, em busca de sua emancipação humana, que historicamente foi remetida a uma lógica perversa que os condicionou — e ainda os condiciona — a um estado natural de escravização e de pobreza.

Para tanto, apresenta-se como objetivo deste capítulo da pesquisa realizar um breve levantamento histórico-crítico, a partir do resgate e análise dos momentos históricos, destinadas à população negra brasileira e buscar apreender de que forma as políticas públicas⁶ engendradas por práticas e por conceitos ideológicos raciais, justificadas por empreendimentos educacionais jesuíticos; contribuíram para perpetuar a cruel condição socioeconômica e educacional da população afrobrasileira e de que maneira elas influenciam na formulação das Políticas Públicas Educacionais.

⁶ Entende-se por políticas públicas como a materialização da intervenção estatal resultado de interação de interesses entre o Estado e a sociedade, embora, seja um conceito evolutivo, considera-se que seus fundamentos técnicos se expressa por um conjunto de procedimentos (programas, ações e atividades) desenvolvidos pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, dos quais são assegurados constitucionalmente, ou que se afirmam graças ao reconhecimento social e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades ou bens materiais ou imateriais (RUA, 1998).

1.1 Teorias raciais e determinações históricas de inferioridade

A economia mercantil-escravista brasileira, como parte do processo de acumulação primitiva das economias europeias, foi parte constitutiva do capitalismo que se formava e que corroborou para a solidificação e para o desenvolvimento do sistema capitalista mundial.

Entretanto, a especificidade do tráfico negreiro à brasileira, no processo de colonização das Américas a partir do século XVI, aconteceu, conforme Moore (2007), em um período histórico em que o regime escravista racial foi imposto mundialmente como supremacia branca europeia sobre o contingente populacional de negros africanos. Essa condição do negro africano como escravo-mercadoria foi utilizada como marcador principal de um arranjo sistêmico⁷ racializado entre humanos, autorizado pelo Estado e justificado ideologicamente por teorias que defendiam uma suposta superioridade “biológica” e por sofismas religiosos católicos usados para capturar, traficar e subjugar à escravidão os negros africanos.

Acresce que o tráfico negreiro brasileiro perdurou durante 320 anos. Segundo Santos (2001), foi considerado mundialmente o maior em número de escravizados. Estima-se em vinte milhões, sendo um dos últimos países a acabar legalmente com o tráfico negreiro, devido a pressões internacionais⁸.

Um dos meios utilizados para justificar essa prática foi a noção de desigualdades inatas, usada para justificar a escravidão e a exploração do homem pelo próprio homem. Apesar de cientificamente desmascarada em meados do século XX, a crença de superioridade biológica⁹ fez parte da construção social brasileira, forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas.

Cabe esclarecer que o termo raça¹⁰ foi e ainda é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características fenotípicas, como cor de

⁷ Conjunto de partes que se interagem e que funcionam "positivamente" para os brancos dominantes.

⁸ Conhecido como a Lei de Eusébio de Queiroz, aprovada em 04 de setembro de 1850, resultado das pressões exercida pela Inglaterra. Essa Lei foi promulgada para obedecer à legislação inglesa que proibia o tráfico de escravizados. Em 1845, a corte inglesa aplicou o “Ato de Supressão do Tráfico Escavo”, que ficou conhecido no Brasil com “Bill Aberdeen”, pondo fim ao grande fluxo comercial existente no Atlântico Sul. Assim, em nome do capitalismo industrial, a Inglaterra praticamente obrigou diversos países do mundo a suspenderem o tráfico (FAUSTO, 1995, p. 186 - 208).

⁹ Tais teorias foram baseadas na noção de desigualdades inatas ao ganhar chancela científica na Europa, quando a teoria darwinista da seleção natural foi transportada para o reino humano, utilizando a aparência física para tentar determinar aspectos psicológicos e cognitivos dos seres humanos, estabelecendo como modelo o homem branco europeu, a ser usado para explicar a História, a sociedade e, especialmente, para justificar o domínio colonial (SILVA, 2009).

¹⁰ Desde os anos de 1950, após estudos realizados pela Organização das Nações Unidas, o termo raça (uma categoria da biologia, designa um conjunto de aspectos biofisiológicos cambiantes, que diferenciam elementos

pele, tipo de cabelo, influenciam, interferem e até mesmo determinam o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Portanto, o conceito de raça é uma construção social e histórica, produzida no interior das relações sociais e de poder, ao longo do processo histórico (GOMES e MUNANGA, 2004). Segundo Praxedes (2005):

[...] embora biologicamente falando não existam raças humanas, os preconceitos que temos incorporados continuam a ensinar-nos a julgar e avaliar as capacidades dos indivíduos e coletividades de acordo com a raça biológica na qual os classificamos. Na prática, sempre que associamos um comportamento social a uma característica biológica de um indivíduo ou grupo estamos raciocinando de forma racista. Em outras palavras, mesmo desmentidos pelas ciências os preconceitos raciais permanecem vivos nas mentes de muitos indivíduos e coletividades (PRAXEDES 2005, p. 110).

Dessa forma, no contexto da cultura e nas relações sociais o termo raça não pode ser desconsiderado. Ele tem uma operacionalidade na cultura e funciona como fator gerador de desigualdades sociais. Segundo Munanga (2006), o discurso é também um dispositivo de dominação, é ele que legitima a situação do “outro”, o nomeia. Não basta força militar, é preciso que o poder seja legitimado pelo discurso. Silva Jr. (2002), argumenta:

[...] pôde fazer parte de crenças construídas pelo senso comum nas sociedades nas quais a raça (cor) das pessoas assume relevância na distribuição e fruição de direitos. Desse modo, a impropriedade científica do uso da categoria “raça” para a classificação de seres humanos não impede que o fenótipo dos indivíduos seja socialmente tratado como atributo racial, derivando daí o emprego do critério racial como elemento diferencial de direitos e oportunidades (SILVA JR., 2002, p. 15).

Assim, as relações sociais se traduziam em práticas cotidianas utilizadas como mecanismos para legitimar a escravidão africana e naturalizar as desigualdades, tornando-se parte do senso comum no imaginário social¹¹, ao determinar códigos de comportamentos nos relacionamentos interpessoais de acesso e exclusão aos bens e ao poder.

Dessa forma, o acesso aos recursos na sociedade seria regulado de maneira racialmente seletiva em função do fenótipo, com o propósito de preservar o monopólio do segmento fenotipicamente dominante sobre as estruturas sociojurídica, política e econômica da sociedade.

da mesma espécie) é considerado, sob o prisma científico, inaplicável a seres humanos. Mas, foram utilizados socialmente e historicamente na distribuição e fruição de direitos. O conceito de raça é um conceito político, já que comprovadamente inexistente sob a ótica biológica, servindo essa muito mais como pressuposto pseudocientífico para justificar práticas racistas.

¹¹ Como Oliveira analisa, "o pensamento que dá base às nossas pedagogias é marcado pelo imaginário ocidental. Nele, a imagem do negro é assimilada ao mal, ao perigoso. Não é raro expressões como 'denegrir' utilizados de forma estereotipadas" (OLIVEIRA, 2002, p.1).

Para tanto, pautavam-se na justificativa teo(ideo)lógica que fundamentou a prática escravista das populações africanas no século XV, algo que já ocorria na Europa, particularmente em Portugal, partindo como pressuposto da interpretação da passagem bíblica (Gênesis, 9:18-28), na qual Noé amaldiçoou Canaã, dizendo que ele se tornaria “escravo dos escravos” de Sem e Jafé, irmãos de Cã, por causa do desrespeito desse para com o próprio pai, Noé (FONSECA, 2009).

Com base nessa passagem bíblica e com o embasamento de teólogos, o Papa Nicolau V assina, em 08 de janeiro de 1455, a bula *Romanus Pontifex*, autorizando os portugueses a invadir, capturar e sujeitar à perpétua escravidão os sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo (FONSECA, 2009, p. 30 e 31).

Paralelamente ao surgimento dessas perspectivas, teorias sobre raça foram elaboradas para justificar e para naturalizar as relações coloniais (QUIJANO, 2000). Um dos argumentos pseudocientífico-filosóficos utilizados para explicação das diferenças raciais foi a do princípio da similitude, pelo qual os selvagens seriam seres humanos inferiores, porém humanos, por causa de sua semelhança anatômica. Tal concepção justificou e legitimou as relações de dominação, atribuindo aos colonizadores o poder de separar a população entre “superior” e “inferior”, desrespeitando, portanto, a diversidade cultural existente nas sociedades.

Portanto, podemos considerar que a discriminação racial¹² em relação a uma etnia¹³ não só representou um papel decisivo na "formação econômica brasileira" (FURTADO, 1970), mas também, determinou a organização social e a estrutura das hierarquias de poder nacional, pois se naturalizou e condicionou os comportamentos e sentimentos humanos.

Contudo, a categoria raça foi ressignificada pelo Movimento Negro brasileiro que, em várias situações, utiliza-a com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos, bem como o conceito de negro¹⁴, ao não se limitar às características físicas, mas uma escolha política, por isso o é quem assim se define.

¹² A discriminação racial pode ser considerada, portanto, como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Entretanto, Teixeira (1992) nos alerta que pode ser provocada por processo que vão além do preconceito. Isto é, pelo interesse de manutenção e conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro [...] 'independente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito' (TEIXEIRA, 1992, p. 22).

¹³ O termo “étnico”, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004a).

¹⁴ É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e esse sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo, dando-lhe um sentido político e positivo. Isso evidencia a complexidade que envolve

Segundo Chiavenato (1986), os negros da Costa da Guiné, os primeiros a aportar no Brasil, embora já dominassem as técnicas de plantio, do pastoreio e da mineração, assim como nos reinos do Congo e Angola, há dezenas de séculos (Chiavenato, 1986, p. 49), não se pode sustentar que essas habilidades os tornassem mais “aptos” ao trabalho escravo.

Esses negros africanos escravizados¹⁵ no Brasil, não serviram apenas como força propulsora da acumulação primitiva do capital, pois também contribuíram com seus costumes, hábitos e valores que foram incorporados e reinventados na sociedade brasileira. Esses grupos resistiram à escravidão, como pode ser compreendido a partir do estudo sobre as fugas individuais e/ou em massa e das resistências manifestadas nas formações de quilombos¹⁶ e nas sabotagens das produções de açúcar (SCHWARTZ, 1988).

Fato é que o argumento mais plausível à época era que escravizar os negros constituía ser mais lucrativo do que os índios, pois a coroa portuguesa taxava a importação e os lucros com o tráfico, além do que escravizar índios, poderia conflitar com os interesses dos missionários católicos que visavam a *domesticá-los* e/ou catequizá-los. Tal fato impediria a triangulação comercial Europa/África/Américas. Financeiramente, segundo Santos (2001) o tráfico negreiro chegava a render 4.000% à coroa portuguesa, bem como para os investidores privados e para a Igreja Católica, sobretudo, porque dinamizava os recursos financeiros e, ainda, gerava impostos e taxas. Além do baixo custo de manutenção associado à extrema exploração da mão de obra, que ocupava as grandes extensões de terras conquistadas com uma população resistente e conhecedora das técnicas de plantio da cana-de-açúcar, como os nativos da Guiné (MILLER, 1997; ALENCASTRO, 2000).

Nessa perspectiva, é importante destacar, portanto, que a escravidão não nasceu do racismo; ao contrário, o racismo moderno é consequência da escravidão. A escravidão

o processo de construção da identidade negra em nosso País. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e de traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos (BRASIL, 2004a).

¹⁵ Ver em Fonseca (2009), a concepção conceitual de africanos escravizados. De acordo com essa visão conceitual, é necessário considerar que os africanos não nasceram nessa condição, mas foram submetidos a, e transformados em e/ou tornados por escravos pelo sistema político-econômico e pela instituição sócio-jurídica implantada pelos conquistadores (FONSECA, 2009 p. 30). Na África, os cativos africanos eram tidos como prisioneiros, despojos de guerra e/ou pessoas que cometiam algum delito na sociedade e eram levados por outros grupos étnicos. Todos os filhos dos cativos africanos eram livres. Portanto, não se trata de “emancipar” o escravo e o pobre, mas o escravizado e o empobrecido.

¹⁶ Era um local de refúgio dos escravizados africanos e afrobrasileiros no período colonial brasileiro, havendo, também minorias indígenas e brancas. O mais famoso na História do Brasil foi o dos Palmares, devido a sua resistência, por mais de um século. Zumbi, seu último líder, foi transformando em moderno símbolo de resistência ao racismo e à escravidão.

presente nas sociedades medievais e antigas não tinha uma justificativa baseada na cor da pele (WILLIAMS, 1961), mas era imposta aos derrotados nas guerras, fossem eles, brancos, amarelos ou negros. Mais tarde, foi ressignificada para justificar a subjugação dos negros africanos. Portanto, o racismo surgiu como produto das relações humanas, constituído historicamente e, mediante uma consciência grupal, regulou os modos de acesso aos recursos da sociedade de maneira racialmente seletiva em função de um determinado fenótipo.

Moore (2007) afirma que o racismo, na sua gênese, seria uma construção histórica sistêmica de abrangência geográfico-cultural que se apresenta como uma forma de consciência grupal historicamente constituída, e não ideologicamente instituída¹⁷. No entanto, ao longo do tempo, esse sistema raciológico cria modos adaptativos específicos na forma de ideologias que modulam as relações sociorraciais. Ao prolongar suas raízes nas estruturas pré-capitalistas e pré-industriais, as ideologias racistas são criações do próprio racismo como “estruturas intelectuais normativas” que atuam transversalmente nas instâncias do poder constituído. O racismo, como um fenômeno histórico que antecede a Modernidade, ressignifica-se sob o capitalismo e perdura nos Socialismos existentes¹⁸, daí sua resiliência histórica na distribuição desigual dos recursos econômicos.

Embora a prática do racismo perpassasse os limites do sistema capitalista, é no seu interior que se configura de forma sistematicamente mercantil, o que possibilita a construção dos altos índices de desigualdades sociais, que encontramos atualmente, sendo reforçado e naturalizado, em boa medida, no espaço institucionalizado da Educação. Isto porque, embora a escola não seja o nascedouro da discriminação, é esse o local onde se perpassam o racismo e as desigualdades correntes na sociedade e se reproduzem as relações sociais.

¹⁷ Para Moore (2007) a gênese do racismo é um fenômeno que não parte de elaborações intelectuais conscientes, mas de conflitos longínquos, cujas origens se perdem no fundo do tempo persistindo na consciência contemporânea sob forma fantasmática, simbólica e atemporal. Portanto, é uma consciência surgida da dinâmica histórica das experiências das relações humanas (MOORE, 2007, p. 280-281).

¹⁸ Recentemente, dados oficiais publicados pelo governo cubano de Raul Castro apontaram uma inacreditável desigualdade racial em Cuba (2007) no relatório intitulado **Desafios de la problemática racial en Cuba**, ao longo dos últimos 25 anos, revelados pela primeira vez ao público. O relatório nos diz que: 68% dos brancos cubanos rejeitam categoricamente o casamento inter-racial; 58% dos brancos, em 1995, consideravam que os negros eram “menos inteligentes” que os brancos; 65% dos brancos em 1995, acreditavam que os negros “não têm os mesmos valores e decência que os brancos”. Em 1995, 66% da população negra ativa se encontrava **desempregada** (e se estima que, em 2009, a cifra atingiu 70%), comparativamente à população branca que usufruía de pleno emprego (65,8%); os negros constituem uma exígua minoria do setor agrícola privado (2%), comparativamente aos brancos (98%); nas cooperativas de estado, os negros representam somente 5%, enquanto os brancos somam 95%; Em todos os níveis e instâncias de poder, desde a chefia das empresas até a direção do Estado do Governo, Parlamento e Partido Comunista, os dirigentes cubanos são majoritariamente brancos cubanos (71%), assim como os quadros técnicos e cientistas (72,7%). O importante é ressaltar, nesse relatório, o reconhecimento por parte do governo cubano, de que políticas sociais apenas, mesmo em um contexto de revolução e profundas transformações, não são suficientes para lidar com o problema da discriminação e desigualdades raciais (MOORE, 2010).

Essa discriminação teve como motor a manutenção e a conquista de privilégios materiais e/ou simbólicos, independente do fato de ser intencional, quer seja pelo desejo de manter o próprio privilégio branco quer seja apoiada em preconceito manifestado pela rejeição a membros de grupos negativamente estereotipados, pois, como exposto anteriormente, o racismo de marca¹⁹, designado pelo fenótipo de cor, penetrou profundamente o imaginário social, condicionando símbolos e comportamentos nas relações sociais.

Dessa forma, os profissionais da educação têm um papel importante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, indispensáveis para consolidação de espaços democráticos e igualitários. Para que isso ocorra, as instituições de ensino no seu papel de educar devem-se constituir em um espaço democrático de produção e de divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa, e que reconheça que todos são portadores de singularidades no desenvolvimento das personalidades.

1.2 Racismo na construção das políticas públicas de acesso a terra e ao trabalho

O africano e seus descendentes estiveram presentes em todo o processo de construção da sociedade brasileira e do Estado, do período de consolidação das possessões territoriais lusas até a República. Esse longo processo histórico marcado por complexas relações humanas que determinaram separações e lugares sociais com base ao fenótipo, tornado critério racial, não se apagaram com o tempo, nem com a introdução do trabalho assalariado sob o capitalismo.

Diversas legislações constituídas pelo Estado português e brasileiro, entre os séculos XVI e XIX, garantiram aos africanos e seus descendentes artigos, parágrafos e incisos importantes. O Estado monárquico português e o Império estiveram atentos à elaboração de políticas públicas que explicitassem o lugar deles na sociedade pretérita, configurando o quadro que encontramos no presente. No entanto, esses dispositivos legais tiveram como objetivo aprofundar as distinções entre uns e outros (negros, indígenas e brancos nacionais e estrangeiros), dividindo a sociedade e os grupos humanos separados e quase estanques.

¹⁹ Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques, diz-se que é de marca; quanto basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.

As ordenações afonsinas (1446-1447), manuelinas (1512-1513) e filipinas (1603) implantadas no Brasil no período colonial vigoraram até 1916, quando se instituiu um novo Código Civil. Tais ordenações, erigidas pelo Estado português, traduziram-se em tremendas desigualdades, uma vez que a punição de qualquer infração ou crime era analisada segundo o *status* social do infrator (FONSECA, 2009, p. 50).

Tais políticas, decretos e ordenações foram pautados pela presença ativa e majoritária da população negra — africana e brasileira — que foi protagonista de parte considerável da legislação vigente no período mencionado. No entanto, não foram elaboradas por ela; ao contrário, visavam alijá-la política e juridicamente dos benefícios sociais construídos com seu esforço (FONSECA, 2009).

Segundo Fonseca (2009), a primeira política social e pública em solo brasileiro foi a adoção de política de capitanias hereditárias, com base em uma estrutura patrimonialista herdada de Portugal, entre os anos de 1534 e 1536, que permitia a doação de grandes extensões de terra à pequena e média nobrezas portuguesas, com objetivo de explorar a terra de modo regular e preservar a conquista diante dos interesses de outras nações europeias, enquanto a exploração e o genocídio dos indígenas brasileiros, bem como o tráfico de africanos se instauravam como política pública do Estado português desde o início da exploração colonização.

Para Nunes (1997), esse modelo patrimonialista deu origem ao clientelismo brasileiro. Por não haver “serviços públicos” e por todas as necessidades coletivas serem providas pelos grandes proprietários que, em retribuição exerciam a autoridade “pública”, exigiam-se respeito e submissão das populações locais. Assim, o clientelismo oriundo das sociedades capitalistas periféricas e sincréticas, como a brasileira, manifesta-se por meio do fluxo de trocas de recursos materiais, de favores e de intermediações de interesses pessoais generalizados que configuraram a estrutura das relações sociais da época.

No ano de 1850, exatamente em um espaço de duas semanas em relação à Lei que extinguiu o tráfico negreiro²⁰, foi promulgada a Lei nº 601/09/1850, a chamada “Lei de Terras”, que estabelecia novos critérios a sua aquisição (com essa Lei, passou a existir no Brasil a propriedade privada, ou seja, a aquisição de terras só poderia ocorrer por meio da compra junto ao Governo), o que impedia a população negra libertada de ocupar as faixas de terras livres, ou seja, sem proprietários, exceto os imigrantes europeus, que obtiveram

²⁰ Lei Eusébio de Queiroz que foi promulgada para obedecer à legislação inglesa que proibia o tráfico de escravizados. Em 1845, a corte inglesa aplicou o “Ato de Supressão do Tráfico Escavo”, que ficou conhecido no Brasil com “Bill Aberdeen”, pondo fim ao grande fluxo comercial existente no Atlântico Sul. Assim, em nome do capitalismo industrial, a Inglaterra praticamente obrigou diversos países do mundo a suspenderem o tráfico.

estímulos legais e econômicos na aquisição de terras como incentivo ao povoamento da população (SILVA, 2006).

Foi nesse contexto que a nova medida legal começou a vigorar, restringindo aos negros as possibilidades de acesso à terra e, ao mesmo tempo, ao trabalho. Ao definir a compra como única forma de aquisição, a Lei de Terras pôs fim ao reconhecimento da posse, que havia sido realizado em 1822, pela resolução de 17 de julho²¹. Além de alterar e regular a forma de ascender à propriedade da terra, instituída nas duas décadas anteriores, a Lei de Terras procurou, ainda, definir os meios para operar a colonização, principalmente por incentivos à imigração de trabalhadores europeus pobres para trabalhar nas lavouras brasileiras (SILVA, 2006). Para os descendentes dos africanos escravizados, dedicados, em sua maioria, às atividades rurais, a passagem ao trabalho livre significou a sua fixação nas regiões mais pobres do País e sua inserção aos trabalhos mais degradantes nas áreas urbanas. A contribuição dos negros para a nação brasileira tem sido imensa, ainda que na condição de escravizado, o negro é um civilizador (FONSECA, 2009).

[...] foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento a nobreza e a prosperidade do Brasil, foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria etc., competindo-lhe, portanto, um lugar de destaque como fator da civilização brasileira. Quem quer que compulse a nossa História, certificar-se-à do valor e da contribuição do negro na defesa do território nacional, na agricultura, na mineração, como bandeirantes, no movimento da independência, com as armas na mão, como elemento apreciável na família e como herói do trabalho em todas as aplicações úteis e proveitosas (QUERINO, 1998, p. 122).

O trabalho escravo, núcleo do sistema produtivo do Brasil Colônia e do Império, foi sendo gradativamente substituído pelo trabalho livre no decorrer dos anos 1800. Até meados da década de 1860, no período cafeeiro, a mão de obra baseava-se quase que exclusivamente no braço escravo. Essa substituição, no entanto, aconteceu de uma forma particularmente excludente.

Para explicar o processo de marginalização da mão de obra negra na nova dinâmica econômica, um dos fatores mais apontados foi o de sua falta de qualificação. Hasenbalg (1979), entretanto, sustenta que os imigrantes, salvo exceções, tampouco dispunham de qualificação profissional especializada. Naquele momento, de acordo com Cardoso de Mello,

²¹ A legislação de 1822 buscava incentivar o acesso à propriedade da terra ao lavrador não proprietário, combatendo o bloqueio exercido pelo latifúndio (FAORO, 1977, p. 407-408).

a continuidade do regime escravista representava um entrave à acumulação (CARDOSO DE MELLO, 1990).

Ao atribuir a características fenótipas ao desenvolvimento social rejeitam a História do continente africano ao ser retalhado pelas economias imperialistas ocidentais²² e expropriadas de suas riquezas humanas e materiais. Fazem, também, esquecer a origem do desenvolvimento tecnológico que temos atualmente, como discorre Nascimento (1996, p.42), ao afirmar ser o continente africano o berço da humanidade e a fonte do conhecimento:

[...] está cada vez mais comprovada a anterioridade da evolução do continente africano dos elementos citados (agricultura, criação de gado, metalurgia, especialização ocupacional) que convergem no desenvolvimento da civilização. [...] deu-se na África a primeira revolução tecnológica da humanidade, a passagem de caçador e coletor de frutos e raízes para agricultura e pecuária.

As contribuições das diversas nações africanas, ao longo da História, para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade são vastas e complexas, muito embora esse reconhecimento seja prejudicado pela perspectiva preconceituosa em relação ao continente que o ocidente europeu e norte-americano disseminou por meio de sua influência cultural e científica.

Assim, outros fatores importantes influíram nesse processo: a concepção da palavra raça ganhou fundamentos biológicos e psicológicos que condicionavam e generalizavam a crença de que certos povos, por questão de raça, não tinham capacidade para progredir como tantos outros. A distinção pela origem étnica ou racial adquiriu, no Brasil, um conteúdo social. Um atributo socialmente elaborado e aceito como um critério eficaz entre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social.

Nesse contexto, houve várias políticas destinadas a atrair imigrantes europeus²³. Foi então que os negros conheceram a outra face da escravidão: a exclusão social, o que tornou a sociedade brasileira aprisionada pela própria violência que criou e alimentou durante séculos.

²² Conferência de Berlim realizada em 19 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, teve como objetivo organizar a ocupação do continente africano pelas potências coloniais. Resultou numa divisão que não respeitou nem a História nem as relações étnicas e mesmo familiares dos africanos.

²³ De acordo com dados disponíveis, entre 1864 e 1887, o número de escravos no País diminuiu de 1,7 milhões para 720 mil, enquanto entre 1872 e 1881, 218.000 imigrantes entraram no Brasil. A porcentagem de escravos no total da população, que era de mais de 50% no início do século XIX, foi dessa forma, reduzida até 16% em 1874, alguns anos antes do fim da escravidão (KOWARIK, 1994).

1.3 Trajetória da escolarização do negro no Brasil

Até 1930, a Educação não tinha ingresso na agenda governamental controlada pela elite oligárquica agroexportadora. A palavra "Educação" estava ausente das duas Constituições que regeram o Brasil até então, a de 1824 e a de 1891.

Ao longo do período colonial e, mesmo durante o império, ainda, posteriormente, na República Velha (1889-1930), aponta Magalhães (2002) que o Brasil não necessitou de um sistema escolar consolidado, pois a pequena classe média considerada diminuta, aliada à elite dominante, reproduziam sua posição na hierarquia social, por meio das relações clientelistas e da posse de terra.

Entretanto, o acesso ao restrito sistema de "Educação" escolarizada, posto em ação pelos jesuítas, gradativamente substituiu a catequese por uma Educação de elite, sendo transformando no principal instrumento de afirmação da classe média e um instrumento eficaz na construção das estruturas de poder da colônia, conforme sustenta Romanelli (1997). Isso ocorreu à medida que o título de Doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para conquista de prestígio social e de poder político.

Já não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação social dos colonos: os graus de bacharel e os de mestre em artes passaram a exercer o papel de escada ou de elevador, na hierarquia social da colônia [...] A universidade de Coimbra passou a ter, por isso, um papel de grande importância na formação de nossas elites culturais (AZEVEDO, 1996, p. 512-513).

Esse fator incentivou a nascente camada média, a buscar a "Educação" escolarizada a fim de firmar-se como classe e assegurar-se um *status* superior, diferenciado do restante da população não proprietária. Essa escolarização se prestava ao ensino por meio de um currículo comum, livresco, transplantado do sistema francês, inteiramente desligado da realidade nacional.

As desigualdades econômicas e sociais se refletem no sistema educacional. Assim, ao lado de uma elite bem educada, formada em boas escolas, encontra-se uma população analfabeta ou semi-analfabeta que não conseguiu ingressar no sistema escolar ou foi dele excluída precocemente (WEREBE, 1997, p. 283).

Essa economia colonial fundada na grande propriedade e na mão de obra escravizada favorecia a família patriarcal como unidade básica do sistema de produção, da vida social, da distribuição de funções públicas e também do acesso à Educação letrada.

Segundo Nunes (1997), esse modelo patrimonialista deu origem ao clientelismo brasileiro, por meio do qual o fluxo de trocas de recursos materiais e de favores intermediava, de forma generalizada, as relações interpessoais que configuraram a estrutura das relações sociais da época.

Isso nos leva a pensar que a Educação no período colonial não visava à formação do povo, pois essa estratificação social não propiciava tal intercâmbio. Pelo contrário, o povo foi excluído do sistema educacional dos jesuítas. É importante considerar que a cultura de elite criada pelos padres jesuítas era artificial e universalista²⁴ em sua essência, servindo como patamar de ascensão social.

Toda a escolarização dependia dos jesuítas vindos da Companhia de Jesus em 1549 e que permaneceram por 210 anos no Brasil. Além de estarem imbuídos em sua obra missionária de recrutamento de fieis, mediante o ensino, colaboraram para manter a inabalável estrutura da sociedade nascente, com a predominância de uma minoria dominante sobre um grande número de escravizados e agregados. No dizer de Sodré (1994):

O ensino jesuítico, por outro lado, conservado à margem, sem aprofundar a sua atividade e sem preocupação outras senão as do recrutamento de fiéis ou de servidores, tornava-se possível porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelo a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava (SODRÉ, 1994, p. 17).

No entanto, os dois séculos de permanência da Companhia de Jesus no Brasil não foram apenas atividades missionárias do ponto de vista religioso, mas educadoras e políticas. Pelo sentido empregado pelos nossos conquistadores ao ato de educar parece-nos que o domínio político constituía a palavra de ordem e a submissão dos colonizados, a meta mais importante. Eis aqui a Educação como domínio de almas. Romanelli (1997) aponta que as condições que produziram o modelo educacional restritivo e excludente estavam na organização social e no conteúdo cultural transportado para a Colônia, por meio da formação dos padres da Companhia de Jesus.

Primeira condição era expressa na reduzida clientela da Educação escolarizada aos filhos homens não primogênitos²⁵ das famílias da aristocracia rural brasileira. segunda condição consistia no conteúdo cultural

²⁴ Entende-se como uma cultura desvinculada e alheia a realidade da colônia e das particularidades nacionais.

²⁵ Estavam excluídos dessa minoria as mulheres, pois deveriam permanecer circunscritas às atividades domésticas e reprodutivas, motivo pelo qual sua formação não demandava, via de regra, qualquer instrução formal, exceto aquelas destinadas ao cuidado do lar e da família, cabendo-lhe supervisionar as tarefas dos escravizados domésticos, enquanto aos filhos primogênitos era reservada a futura direção dos negócios paternos (ROMANELLI, 1997).

de que eram portadores os padres, que detinham o monopólio do saber letrado, imbuídos do espírito de Contra reforma: reação contra o pensamento crítico, valorização da Escolástica, acatamento dos valores tradicionais e das autoridades estabelecidas, enfatizando a memorização, o raciocínio verbal e a retórica para fazer comentários de textos (ROMANELLI, 1997, p. 14).

Parece-nos que a sociedade colonial esteve, durante todo o período de permanência da Companhia de Jesus no Brasil, afastada das atividades criadoras que se faziam presentes na Europa, reduzida, portanto, ao domínio intelectual dos jesuítas-padres avessos à liberdade e defensores da autoridade. Esse modelo de ensino foi um meio eficaz de submissão e domínio. Ao fazer suas considerações sobre o sentido da escolarização colonial, Sodré (1994) nos acrescenta:

O Governo de um país como Portugal, que se exauria em tentativas coloniais desproporcionadas com seus recursos em homens e meios materiais, tendia forçosamente a concentrar todo seu pensamento e todos os seus esforços na exploração e defesa das colônias: a Educação não lhe interessava senão como meio de submissão e de domínio político, que mais facilmente se podiam alcançar pela propagação da fé, com a autoridade da Igreja e os freios da religião (SODRÉ, 1994. p. 516).

Esse tipo de Educação não visava à formação integral do indivíduo, mas privilegiava, mediante um conteúdo clássico, a ascensão social de um pequeno grupo dominante, à medida que caracterizava pela formação "aristocrática" distanciada da realidade social e das necessidades econômicas da sociedade brasileira, com ênfase na cultura geral, no refinamento erudito e no transplante acrítico de conteúdos imbuídos do espírito de Contra-Reforma (MAGALHÃES, 2002).

O seu papel conservador possibilitou que culturas inteiras, como aquelas pertencentes às comunidades indígenas e africanas, fossem esmagadas e substituídas pela cultura "elitista" dos jesuítas. Na realidade, além de fortalecer a organização social da época, por auxiliar na perpetuação de uma classe dominante, o sistema "educacional" dos jesuítas, alimentava uma "cultura intelectual transplantada, alienada e alienante" (ROMANELLI, 1997, p. 35).

O conceito de "civilização transplantada" poderá nos ajudar a desenvolver melhor compreensão acerca do entranhado cultural brasileiro, pois "o que se tem em vista, na cultura transplantada, é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois diminuta, uma minimização de suas funções" (ROMANELLI, 1997, p. 23). É importante assinalar que "a 'cultura brasileira' não podia ser considerada 'nacional', pois tendia a espalhar sobre o conjunto do território e sobre todo o povo seu colorido europeu" (SODRÉ, 1994, p. 15). Percebe-se, dessa forma, que os jesuítas, inclinados a satisfazer o ideal europeu, forneciam, exclusivamente, aos elementos das classes dominantes uma Educação clássica. "E

assim se iniciou a Educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos da Companhia de Jesus" (WEREBE, 1997, p. 21). Em vista disso, entendemos que esses interesses, na realidade, convergiam para um único objetivo — a manutenção da ordem. Nesse sentido, a Educação jesuítica refletia claramente o seu caráter elitista.

[...] Os padres, acabaram ministrando, em princípio, Educação elementar para a população índia (sic) e branca em geral (salvo as mulheres), Educação média para os homens de classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e Educação Superior religiosa só para essa última. (ROMANELLI, 1997, p. 35).

O poder de influência dessa mentalidade, oposto à liberdade de investigação, é expresso por Romanelli (1997, p. 35):

Foi ela, a Educação dada pelos jesuítas, transformada em Educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de Educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população.

Importante salientar que não cabe responsabilizar a Companhia de Jesus, submissa à autoridade da Igreja, pelo trágico começo da História da Educação no Brasil. Entretanto, é possível nomeá-los como os principais agentes de uma cultura transplantada e uma Educação aristocrática. "Incontestavelmente a influência da ação educacional dos jesuítas no Brasil ultrapassou os limites do período em que aqui estiveram. Essa ação marcou profundamente nossa cultura" (WEREBE, 1997, p. 24)

Embora os ensinamentos do sistema educacional dos jesuítas fossem alheios à realidade social da época retratada foram, contudo, importantes para a manutenção e perpetuação da estratificação da estrutura social e cultural que se formou e que encontramos no século XX, pois fincou raízes profundas na formação do povo brasileiro à medida que desprezou e suplantou as culturas das comunidades indígenas e africanas, colaborando com as ações preconceituosas e discriminatórias impostas pelas legislações excludentes que encontramos desde o Império até o início da República, que impediam o acesso dos negros à instrução pública.

No entanto, mesmo diante de várias dificuldades da presença dos negros nos espaços educativos formais, existem pesquisas recentes²⁶ sobre o tema, que comprovam a presença de

²⁶ Ver: Maciel (1997); Barbosa (1997); Pereira (1999); Moraes (1995).

crianças negras no sistema oficial de ensino, já entre o final do século XIX e o início do século XX, embora não de forma *massiva*, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução na rede pública de ensino.

Souza (1999, p. 118) ao estudar os sete primeiros grupos escolares instalados em Campinas, no período de 1897 a 1925, identifica "a presença de crianças negras em fotografias de turmas de alunos de diferentes grupos escolares e em diferentes épocas".

Identificou-se, entre outros líderes negros abolicionistas, o advogado, jornalista, poeta e copista Luiz Gonzaga Pinto, o engenheiro e inventor André Pinto Rebouças e o farmacêutico, jornalista e escritor José do Patrocínio. Havia, desde então, o interesse por parte da população negra na formação educacional.

Apesar do esforço individual de alguns negros ao acesso e à permanência na escola, as relações sociais discriminatórias e excludentes presentes, na prática social, refletiam-se nas relações estabelecidas dentro da escola. Uma das relações excludentes é a valorização da cultura europeia em detrimento das outras etnias, como a indígena e a africana.

Com base nessa assimetria racial e de exclusão cultural, formularam a constituição da nacionalidade brasileira. Segundo Azevedo (1996), os jesuítas forjaram, na unidade espiritual, a unidade nacional, graças às redes de colégios e missões. "Foi de fato, em grande parte pela influência dos padres que se preparou a base da unidade nacional na tríplice unidade de língua, religião e de cultura, em todo o território" (AZEVEDO, 1996, p. 521).

Na realidade, isso não se traduzia em uma igualdade de acesso entre brancos e negros às escolas oficiais, uma vez que, ao rever um pouco das legislações que proibiram os africanos negros escravizados e, em alguns casos, também os libertos, de frequentarem a escola pública, foram identificadas as diferenças reais de condições de acesso entre as duas categorias.

Desde a Constituição de 1824, que foi outorgada seis décadas antes da abolição formal da escravidão, as constituições brasileiras declaram a igualdade de todos perante a Lei. Convém destacar que a mencionada Constituição excluía a definição de cidadão à população negra escravizada, à qual não se reconheciam os mais elementares direitos civis: o escravizado sendo acusado, era considerado como pessoa; sendo vítima, era tido como coisa, ou na melhor das hipóteses, ser movente (MALHEIRO, 1944, p.39-53).

Primeiramente é importante destacar que na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, a questão do mérito entra em cena antecipando o caráter positivista republicano, no artigo 179, inciso XIII lê-se: – “a Lei será igual para todos, quer

proteja, quer castigue e recompensará em proporção dos **merecimentos** de cada um” (grifo nosso).

No entanto, a mesma Constituição de 1824, restringia o acesso à escola formal somente aos cidadãos brasileiros. Pela legislação do império, Lei Complementar de 1824, os negros não podiam frequentar a escola, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas. A Lei nº 14 de 22/12/1837, da província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, sentenciava no art.3º - São proibidos de frequentar as Escolas Públicas [...] §2º - Os escravos, pretos ainda que sejam livres, ou libertos. Essa restrição automaticamente interditava o ingresso da população escrava ao sistema oficial de ensino, visto que, a grande maioria dos escravizados era de origem africana. Acresce, também, que

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do País não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 1854).

A Reforma de Couto Ferraz, pelo Decreto 1.331/1854, estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade da escola primária para crianças maiores de sete anos, inclusive libertos, desde que provenientes de família com algum recurso. No entanto, não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas nem as escravizadas. Essa reforma, além de associar (implicitamente) às crianças escravizadas às doenças contagiosas não previa nenhum tipo de instrução destinada aos adultos. Diversas outras leis foram elaboradas com a intenção de impedir o negro ao acesso aos direitos sociais.

O Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878 estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 1878)

Após a abolição da escravatura (1888), várias tentativas foram realizadas para regulamentar o ensino público brasileiro.

O Governo Republicano instaurado em 1889, dando continuidade à política de repressão aos capoeiristas, tidos como marginais e desordeiros no período imperial, instituiu, no primeiro Código Penal da República, a criminalização da prática da capoeira²⁷, uma das mais populares manifestações culturais de matriz africana; sendo somente revogada em 1941 pelo Código vigente, tornando-se Patrimônio Cultural Brasileiro em 2008.

²⁷ Em 1890 foi editado o decreto nº 847, criminalizando a prática da capoeira na capítulo XIII “Dos Vadios e Capoeiras”. Fonte: Fonseca (2009).

Ao mesmo tempo, a primeira Constituição Republicana de 1891, que ampliou os direitos civis e políticos ao prescrever a igualdade de todos perante a Lei, não admitindo privilégios de nascimento, impedia, no entanto, indiretamente o acesso dos negros às urnas, ao impor a alfabetização como requisito para o direito ao sufrágio. Isto, em um país recém-egresso do escravismo e de todos os obstáculos legais que impediram o acesso e/ou a permanência da população negra no sistema oficial de ensino; além de excluir outros segmentos, a exemplo das mulheres.

Entre outras regulamentações, destaca-se: A Reforma de Rivadávia Corrêa²⁸ implantada pelo Decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica, estabelecendo o ensino livre e retirando do Estado o poder de interferência no setor educacional. Essa reforma concedeu maior autonomia aos diretores, que instituíram taxas e exames para admissão no Ensino Fundamental e no Superior. A liberdade e a autonomia designada aos estabelecimentos de ensino representaram um retrocesso na evolução do sistema, pois o caráter oficial do ensino foi suprimido. Mas não foram somente os obstáculos legais que impediram o acesso e/ou a permanência da população negra no sistema oficial de ensino.

Pesquisas recentes nos mostram como dificuldades enfrentadas no cotidiano da vida escolar foram tão pertinentes quanto os fatores oficiais. Barros (2005), ao analisar os relatórios da Instrução Pública de São Paulo, traz-nos mostras de como o preconceito e a discriminação estiveram presentes no dia a dia da vida escolar.

Suscitou-se dúvida si erão (sic) admitidos à matrículas os escravos, ou indivíduos, sobre cuja liberdade não havia certeza. Visto que as famílias repugnarião mandar ás escholas (sic) públicas seus filhos si essa qualidade de alunos forem aceitas, e atendendo aos perigos de derramar a instrução pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrução pública senão os meninos, que os professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1855, p. 48).

Observa-se no trecho acima, que o sistema oficial de ensino interditava o acesso à escolarização das crianças escravizadas²⁹, mas não o de crianças negras³⁰. No entanto, na

²⁸ Esse mecanismo, embora tenha articulado para interdição da população negra, e de outros segmentos sociais menos privilegiados, devem ser interpretados e inter-relacionados dentro do contexto sócio- econômico da época.

²⁹ O Regulamento da Instrução Provincial de 1869 proibia a matrícula de escravos e em 1887 outro Regulamento reiterou essa proibição.

³⁰ Na província do Rio de Janeiro, o Regulamento de 1847 proibia não apenas os escravos de frequentarem a escola, mas também os *pretos africanos, sejam libertos ou livres*.

prática a escola interditava àquelas que não provassem a condição de "livres"; certamente, devido a condições socioestruturais da época, não era uma tarefa nada fácil comprovar a essa condição de "liberdade" da criança.

Outro relato nos dá um exemplo do sentimento de aversão que setores da população branca sentia no convívio direto e "igual" com a população negra.

[...] negrinhos que por ahi (sic) andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar nela os vícios que se acham contaminados; ensinando aos outros a prática de actos (sic) e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi (sic) por essas espeluncas onde vivem [...] Para estes devião haver escolas a parte (Relatório do Professor José Rhomens enviado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1877).

Conforme o relatório do professor, o problema da escolarização dos negros não estava no acesso à Educação, mas na proximidade que esse relacionamento traria. O professor demonstra, em seu relato, aversão à presença desses alunos na escola, que só a frequentavam porque ele não podia escolhê-los³¹. A solução sugerida seria uma escola a parte aos indesejados.

Diante desses depoimentos, percebe-se que a elite dominante branca procurava, sutilmente e/ou de forma explícita, reforçar e divulgar sua "superioridade racial" ao transmitir e veicular no imaginário dessa "sociedade esbranquiçada" pensamentos inferiorizando o negro no sistema de ensino, de forma a impedir o acesso e/ou a permanência de pessoas negras à Educação regular e formal. Esses pensamentos, ao serem internalizados e assimilados por brancos e por não brancos, transformaram-se em sentimentos racistas e preconceituosos, em atitudes discriminatórias, que hoje ainda permeiam, de forma ambígua e conflitante, diversos setores sociais (ROSSATO; GESSER, 2001).

Ressalta-se que, embora esses depoimentos tenham sido colhidos a partir de realidade específica e serem uma pequena amostra da dimensão dos conflitos raciais na escola, é possível supor que essas situações foram vivenciadas em qualquer escola, situada em qualquer lugar do País. Por isso, eles são emblemáticos, considerando que o ambiente escolar reflete os aspectos socioculturais da sociedade na qual está inserida.

Portanto, ao lado de legislações oficiais que não permitiam condições ao acesso e a permanência da população negra, havia um cotidiano de preconceitos e de discriminação nas escolas, que contribuíram para o afastamento de grande parte da população negra do processo

³¹ Naquele ano já estaria em vigor na Província a obrigatoriedade do ensino, promulgada pela Assembleia Provincial, pela Lei n. 9 de 22 de Março de 1874

de escolarização no sistema oficial de ensino. Entretanto, diversas iniciativas foram criadas para burlar esses obstáculos impostos pela legislação excludente e/ou ação discriminatória que dificultava o processo de escolarização da população negra. Entre elas merece destaque:

A escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no maranhão, para o ensino da leitura e escrita dos escravos aquilombados (CUNHA, 1999, p. 81).

O Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas em 1902, para alfabetizar os filhos de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do maranhão (MORAES, 1995, p. 35).

Essas iniciativas elencadas possibilitam uma noção parcial e introdutória de como a população negra tem sido criativa no processo contra-hegemônico de ensino marcado pelo eurocentrismo e pela discriminação, por meio de ações que visavam a mitigar as adversidades que enfrentavam ao acesso à escolarização. Isso pode ser compreendido como parte do processo de construção do modelo de nação empreendido nas transições dos períodos colonial, imperial e republicano: A uma nação branca hegemônica e civilizada.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que esse projeto exigia a "inclusão" do segmento negro, que representava a maioria da população no *locus* social, era evidente o temor das elites em conduzir seguramente esse processo. Afinal, depois de 350 anos de coisificação do negro, como lidar com sua emergente categoria de gente? Como na nova sociedade liberal pôde mantê-lo em um lugar de subcidadania?

Quanto à Educação, podemos inferir que, embora a partir da Revolução de 1930, período marcado pela transição da sociedade agrária e mercantil herdada do período colonial para o modelo industrial e capitalista, tenha sido considerada como problema nacional, notadamente pela criação do Ministério da Educação em 1931; a sociedade brasileira continuou a reforçar mecanismos de discriminação racial, como pode ser verificado na Constituição de 1934, que prescreve o incentivo à Educação eugênica, que preconizava a ideia de pureza racial como contraposição à alegada degeneração decorrente dos cruzamentos raciais.

Isso, apesar das reações e denúncias do Movimento Negro³², entre eles destaca-se a Frente Negra Brasileira, criada em 1931, que concebia a Educação como uma ferramenta estratégica de integração social e de eliminação de preconceitos (DOMINGUES, 2007).

Desse período até o presente, várias lutas foram travadas por vários educadores e pelo Movimento Negro que resistiram e denunciaram à Educação elitista segregacionista e lutaram por uma Educação que corresponda aos anseios mais populares.

A Educação brasileira, pela sua historicidade³³ e pelos seus efêmeros avanços, tem-se pautado em uma ideologia educacional elitizada que se afirma igualitária, como verificado, nas constituições brasileiras desde o período imperial brasileiro, mas na realidade se exime da sua função social e remete aos atributos individuais às desigualdades raciais.

1.4 Construção discursiva da inferioridade racial

Efetivamente, o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição tornando-se institucional, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, havendo aumento considerável de imigrantes europeus. Foi então que os negros conheceram a outra face da escravidão: a marginalização e a discriminação como naturalização de processos sociais que buscavam manter o negro na condição subalterna, particularmente no meio urbano. Andrews(1991) afirma:

[...] seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da "teoria do branqueamento"; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (ANDREWS, 1991 *apud* DOMINGUES, 2007).

³² Durante toda a história do Brasil destacaram-se indivíduos, entidades, organizações que lutaram e lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, que por meio de resistências individuais e coletivas, práticas culturais, de estratégias políticas ou iniciativas educacionais conseguiram construir o que conhecemos como **Movimento Negro**. Entre outros, destacamos também, o Teatro Experimental do Negro, organizado por Abdias do Nascimento na década de 1940, voltado para a afirmação da identidade negra (DOMINGUES, 2007).

³³ A história oficial da Educação brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, servindo como veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegados aos sujeitos históricos não brancos nessa sociedade. Além de, desconsiderar ou não dar devida importância aos temas como por exemplo: os mecanismos de conquista da alfabetização da população negra; os mecanismos criados para alcançar a escolarização extra-oficial; as vivências nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros nos relatos da história oficial da Educação da população negra e que ainda carecem de estudos sistemáticos (NAGLE, 1984, p. 29).

Se as doutrinas do racismo científico, criadas a partir dos ideais de inferioridade do negro, pautadas na justificativa teo(ideo)lógica da Igreja Católica, possibilitou a estratificação social brasileira cunhada pelo fenótipo da cor da pele, ao naturalizá-la e reproduzi-la nas estruturas sociais de poder no Brasil. As práticas sociais racistas de defesa do embaquecimento da população e o "mito" da democracia racial consolidaram o processo de exclusão da maioria população negra ao acesso à terra, ao trabalho e em especial à Educação, pois, além dos danos econômicos e materiais, houve danos psicossociais que influenciaram as relações sociais e na construção de uma identidade negra estigmatizada.

A ideia de que o progresso do País dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico e/ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no País (MUNANGA, 2000).

A política de defesa do embaquecimento teve grande aceitação no Brasil entre 1870 e 1930, o que justificou investimentos na imigração de trabalhadores europeus e as barreiras para a vinda de negros e asiáticos. Por sua vez, a propagação do mito da democracia racial foi imbricado de forma entrelaçada por sustentar na crença de que há igualdade legais e institucionais entre as três "raças" formadoras da sociedade brasileira, podendo os negros disputar em igualdade de oportunidade e condições com os demais cidadãos o acesso aos bens sociais e materiais. Essas foram práticas da elite republicana que visavam a forjar uma concepção de nação coesa em torno de um conjunto integrado e harmonioso.

A elite branca brasileira, do final do século XIX e no início do século XX, defendia o branqueamento³⁴ da população como forma de superar o medo que assombrava o projeto de construir uma nação aos moldes europeus e pelo medo da insurgência haitiana no Brasil, gerado pelo crescimento da população negra e mestiça que, segundo o Censo de 1872, chegava a 55% do total de brasileiros, agravado pelas incitações calorosas dos movimentos abolicionistas que levava ao conhecimento desse contingente, notícias sobre a abolição nos Estados Unidos, Revolução Francesa e da revolução dos escravizados em Santos Domingos que levou à ascensão da primeira República negra das Américas e colocou em prática os

³⁴ Os adeptos a teoria do branqueamento pertenciam à elite econômica e política que influenciou o pensamento brasileiro, período compreendido entre final do séc. XIX e início do séc. XX. Consideravam que, por meio da miscigenação, o País atingiria a "pureza racial", por meio do investimento na importação de trabalhadores europeus em detrimento a depreciação do valor da força de trabalho dos negros no País. Esse movimento ideológico propiciou o fortalecimento e apropriação simbólica da autoestima e do autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, essa apropriação acabou legitimando sua supremacia econômica, política e social.

princípios da Revolução Francesa, acarretando transtornos fatais para muitos escravistas e suas propriedades (BENTO, 2002).

Esse medo do negro que compunha o contingente populacional majoritário no País, levou a uma política pública, no Estado Imperial Brasileiro, de financiamento crescente da imigração europeia, com subsídios para os imigrantes que se instalarem no Brasil. O Governo subsidiou quase 60% do total dos imigrantes que chegaram ao Brasil entre 1888 e 1915. Entre 1891 e 1900, o Governo brasileiro subvencionou a taxa de 80% da população imigrante europeia (THEODORO, 2005). Esses subsídios, segundo Theodoro (2005), só cessaram na década de 1930, por consequência, o Brasil recebeu mais de 3,9 milhões de imigrantes europeus, em 30 anos, um número equivalente ao de africanos (quatro milhões) que haviam sido trazidos ao longo de três séculos.

Portanto foi na segunda metade do século XIX que a imigração europeia se mostrou de fato, uma política voltada para o processo de branqueamento da população brasileira, uma vez que trazia, preferencialmente, italianos e alemães refugiados das guerras de unificação (KOWARICK, 1994).

Essa visão eurocêntrica se impôs como norteador de um projeto nacional e como pressupostos para o desenvolvimento; dominando a cena política até os anos 1930, na qual o negro, não havia, ou havia pouco espaço de existência.

Não é difícil dizer que a promoção da imigração era claramente assentada na ideologia do branqueamento. Em 1884, a Lei nº 28, aprovada pelo Legislativo paulista, garantindo recursos para que o Governo estadual financiasse a imigração, afirmava que os beneficiários seriam trabalhadores europeus e suas famílias (AZEVEDO, 1987). Ainda em 1890, o Governo republicano recém-instituído, publicou o Decreto nº 528, de 20 de junho, no qual se instituiu a livre entrada de migrantes nos portos brasileiros, excetuados os africanos e os indígenas da Ásia, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderiam ser admitidos, de acordo com as condições estipuladas. Esse mesmo decreto garantiu incentivo a todos os fazendeiros que quisessem instalar imigrantes europeus em suas terras³⁵.

Dessa forma, torna-se claro o objetivo de extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro, de modo que fossem mais aceitos aqueles que mais se aproximavam da “brancura”. Isto é, aos mestiços se oferece a ilusão de mobilidade e ascensão, enquanto aos “pretos” as possibilidades oferecidas são a exclusão e a negação da autoimagem. Essa mistura de raças apregoada, entretanto, não escondia a sociedade racialmente hierarquizada.

³⁵ Citado por Skidmore (1976, p.155). Esse programa de imigração subsidiada durou até 1928.

Institucionalmente, também se buscava apagar os negros da História e da sociedade (SKIDMORE, 1976, p. 228). Como aconteceu por meio de Decreto de 14 de dezembro de 1890, assinado por Rui Barbosa, na ocasião Ministro da Fazenda, que por meio da Circular n.º. 29, de 13 de maio de 1891, determinou a queima dos documentos relacionados à escravidão no País. Assim, com o esquecimento das mazelas da escravidão, seria possível constituir uma nação em que todos os povos poderiam conviver fraternalmente e avançar nos ideais liberais de igualdade, fraternidade e liberdade.

Tratava-se de apagar a memória histórica das gentes a funesta instituição. Era um modo de tornar ainda mais nobre o gesto da abolição e estabelecer a fraternidade, solidariedade e comunhão dos brasileiros. [...] A consciência liberal dos donos do poder encontrava uma solução simples, sublime como o gesto da abolição. Queimam-se os documentos para abolir os fatos (IANNI, 2004, p.112).

A teoria ou ideal do branqueamento consolidou-se nas décadas de 1920 e 1930, mesmo com o progressivo enfraquecimento das “teorias deterministas da raça³⁶” (IPEA, 2008). As elites nacionais viam a questão racial de forma promissora, com a perspectiva positiva do prevailecimento da raça branca, uma vez que a população brasileira parecia branquear-se³⁷ de maneira significativa, servindo como paradigma de salvação nacional e ponte para uma nação viável.

Por conseguinte, a forma pela qual as forças produtivas³⁸ foram introduzidas e desenvolvidas no Brasil determinou uma configuração socioeconômica de produção e de reprodução de estigmas e estereótipos nas relações raciais, que tem atuado como uma ciranda

³⁶ Seus adeptos defendiam a ideia de raças “superiores” e aptas à evolução e raças “inferiores”, incapazes de progresso, viam as raças como produtos finais, acreditavam que o cruzamento racial levaria à degeneração racial e social. Era considerado científico porque foi produzido pela antropologia e pela sociologia. No Brasil, tais teorias, no início do séc. XX foram readaptadas para a realidade social brasileira, marcada por uma intensa miscigenação, conciliando o ideal racista europeu, como um projeto de nação viável, em que a mistura de raças fosse a saída para o progresso nacional.

³⁷ Essa afirmação precisa ser analisada com cautela, pois a realidade etnoracial brasileira é bastante complexa, e não se pode cair em ingenuidades políticas e socioeconômicas. Ainda hoje, são raras as uniões interétnicas e inter-raciais no Brasil. Não houve condições para que a miscigenação ocorresse em larga escala, particularmente porque não havia tantas mulheres pretas e mestiças para terem relações sexuais com tão poucos homens brancos dispostos a tais relações. Até porque os homens negros não participaram desse esforço miscigenatório, pois estiveram alijados do papel de gerar filhos mestiços com mulheres brancas (FONSECA, 2009, p. 83)

³⁸ Representada aqui pela terra, particularmente, ao se configurar em propriedade privada; pelo trabalho, na transição do trabalho escravo para o assalariado.

perversa na qual a existência da pobreza surge como parte constitutiva e natural de nossa realidade, especialmente quando a cor da pele é negra³⁹.

Acresce que a política do branqueamento da população, ao internalizar na sociedade o padrão de beleza aceito associado ao grupo étnico-racial branco, criou convenções comportamentais concebidas socialmente, como "certo e/ou errado". Nessa perspectiva, a elite dominante branca procurou incutir aos grupos raciais não brancos (em particular, ao grupo negro) sentimentos de negatividade que descaracterizava sua beleza física, sua inteligência, bem como sua capacidade de participação ativa na sociedade. Uma vez que isso acontece, moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir e pensar estigmatizados.

Dessa forma, as ideias de inferiorização do negro, as representações e os sentidos ideológicos de dominação racial atingem plenamente seus objetivos.

Agora o escravo assume a sua feição definitiva na sociedade brasileira: estigmatizado como NEGRO. Negro é marca, é sinal de inferioridade que aumenta na medida do embranquecimento do País, diminuindo o número de homens e mulheres pretos e aumentando o número de mulatos que aspiram à branquidão. A mistificação ideológica, a partir da abolição, toma rumos menos retóricos, porque já não é preciso estimular teoricamente o embranquecimento do País, que se faz "naturalmente" à medida que se fecham as portas da sociedade de classes para a participação do negro, mantido inferiorizado pela herança da escravidão. Agora fala-se em democracia racial, o novo mito que pretende esconder os conflitos em que se envolvem negros e mulatos, criando barreiras imperceptíveis às vezes para as próprias vítimas (CHIAVENATO, 1987, p.234).

Ao lado disso e ao mesmo tempo, embora situações de preconceito e de discriminação racial⁴⁰ sejam incontestes, a sociedade brasileira ainda hoje insiste em negar a ocorrência de práticas racistas no País apregoando a existência de uma "democracia racial"⁴¹. Logo,

³⁹ O termo "negro" engloba as categorias pretas e pardas, utilizadas pelo IBGE para classificar a população brasileira. Entretanto, utilizamos também, o termo "Afrobrasileiro" como sinônimo, conforme designado na constituição (CF de 1988 art.215, § 1º).

⁴⁰ Geralmente isso ocorre em decorrência da "cultura racista relaciona as coisas negativas com as pessoas negras". Dessa forma, nossa sociedade, como consequência dessa prática, vem associando o termo "negro" a um sentido pejorativo. Assim, tem prevalecido a crença de que reconhecer uma pessoa como sendo "negra" é um "ato de preconceito", como se o uso dessa terminologia fosse uma maneira de ofender a pessoa, desqualificá-la e inferiorizá-la. Entretanto, é necessário "destituir o termo negro dessas acepções pejorativas e preconceituosas, por [...] entendê-lo como essencial para o resgate da História, da autoestima e da cidadania do povo negro brasileiro"(SOUZA, 2001, p. 107).

⁴¹ A respeito desse termo, o sociólogo Gilberto Freyre, autor do livro Casa Grande e Senzala (1933), tem sido apontado por vários autores e autoras como um dos principais teóricos que no Brasil, buscou explicar formação da sociedade brasileira, a partir da contribuição de diferentes grupos raciais, dentre os quais, negros e brancos. Neste esforço teórico, dissimula uma visão da sociedade brasileira a partir de relações contruídas desde a escravidão, por meio de uma convivência amistosa, exaltava a miscigenação da sociedade como constituidora do tecido social e cultural; no entanto, não abordava as relações raciais desiguais que fomentava o racismo, a xenofobia e a intolerância racial. Posteriormente a seu legado, diversos autores buscaram interpretar, sistematizar e divulgar o mito da democracia racial, entre os quais, Arthur Ramos, Roger Bastide e

assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância⁴² e da mestiçagem, ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito, o mito da “democracia racial” nega o preconceito e a discriminação e reinventa uma História de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil como promotor de igualdade de oportunidades entre os cidadãos. A realidade, entretanto, revela um preconceito não assumido, velado, uma forma eficiente de discriminar pessoas, caracterizando-se no “mito da democracia racial”.

Dessa forma, “mito da democracia racial”, como expressão da experiência brasileira, construído na e pela crença de convivência cordial e harmoniosa entre as raças, omite os conflitos e os reflexos dessa escravidão, ao colocar os mesmos por “debaixo do tapete”, omitindo-se a questão racial brasileira. Conformando-se no atual quadro socioeconômico desigual em que à maioria negra do País exercia e exerce atividades de menor prestígio social, justificado por sua suposta “incompetência” social e/ou produtiva. Isso contribui, decisivamente, para manter a lógica de manutenção do poder herdada desde o período colonial brasileiro, que com maior ou menor sutileza, perdura ainda hoje e está presente em várias esferas da vida nacional, especialmente na Educação (MUNANGA, 2000).

A força do discurso da democracia racial tem ganhado tal intensidade, ao ponto dos constituintes de 1946, rejeitarem o projeto do senador Hamilton Nogueira que tornava crime à discriminação racial, sob a alegação da inexistência de provas de discriminação racial no País. Tal projeto teve por base o manifesto resultante da Convenção Nacional do Negro. Mas, nos anos seguintes, por meio de denúncias de vários casos de discriminação realizadas pelo Teatro Experimental do Negro – TEN⁴³ e pelo constrangimento externo, com grande repercussão na mídia⁴⁴, causado pelas ações geradas por preconceitos raciais sofridos por estrangeiras no

Florestam Fernandes. Sobre a obra de Gilberto Freyre ver: FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala** - Edição Comemorativa. 50ª edição. Rio de Janeiro: Global. 2005.

⁴² O princípio da tolerância é um recurso discursivo utilizado pelas elites para manter a situação de discriminação e inferioridade criada e reproduzida socialmente, uma vez que não gera implicação e modificação na realidade, o ato de tolerar abriga a aceitação como situações nas quais apresenta-se o sentimento de permissão para que o outro exista e passe pelos espaços sociais, no entanto, não criam condições para o reconhecimento do outro e de sua diferença étnico-racial.

⁴³ Criado em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi idealizado, fundado e dirigido por Abdias Nascimento, com o objetivo de valorizar o negro e sua cultura por meio do teatro. Sua proposta de ação englobava a cidadania e conscientização racial.

⁴⁴ Tiveram repercussão nacional e internacional os seguintes incidentes: em 1947, Irene Diggs, antropóloga negra estadunidense, foi barrada no Hotel Serrador, no Rio de Janeiro. No mesmo ano, um grupo de atores do Teatro Experimental do Negro tiveram sua entrada impedida no Hotel Glória, também no Rio de Janeiro, para participação em uma festa organizada pela Sociedade Brasileira dos Artistas para a qual eram convidados. Mas o caso que causou maior constrangimento ocorreu em 1950, quando a coreógrafa Katherine Dunham e a cantora Marian Anderson, artistas negras estadunidenses e internacionalmente famosas, foram discriminadas no Hotel Esplanada, em São Paulo (MEDEIROS, 2004).

Brasil, fatos esses que motivaram e legitimaram, em 1951, a aprovação da primeira peça da Lei Federal nº 1.390/1951 - a chamada *Lei Afonso Arinos*⁴⁵ - voltada ao enfrentamento da discriminação racial no Brasil, se não como crime, ao menos como contravenção penal. Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento social negro por meio de suas mobilizações possibilitou a criação de um sistema jurídico normativo que ampliou o entendimento acerca da Lei Afonso Arinos; a partir dessas mobilizações foi possível à aprovação da Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (posteriormente, modificada pela Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997), conhecida como Lei Caó, que regulamentou, no Código Penal Brasileiro, o dispositivo constitucional que trata dos crimes de racismo, acrescentando um tipo qualificado ao delito de injúria. Desde então, a discriminação racial direta, via injúria e/ou cerceamentos de acesso e/ou de oportunidades, são classificados como crimes, sendo passíveis de acusação e de prisão. No entanto, ainda é evidente a omissão do Estado brasileiro em relação aos casos de prática de racismo,

Essa prática⁴⁶ tem levado o País a ser demandado na órbita internacional para mudança de postura. O Estado brasileiro, mesmo sendo signatário de todas as leis internacionais de direitos humanos, que monitoram o cumprimento de cada uma delas, tem negligenciado o cumprimento das metas estabelecidas pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Isso “[...] espelha um padrão comportamental das autoridades brasileiras frente às denúncias de prática de crime de racismo” (CIDH/OEA, 2006, p. 102).

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA),⁴⁷ destaca a ineficiência e insuficiência do ordenamento jurídico brasileiro que tolera a impunidade nos casos de discriminação racial, tem contribuído para a continuidade da violação dos direitos humanos decorrentes do racismo. Isso resultou em recomendações de reformas legislativas que viabilizem a elevação dos parâmetros internos de proteção das vítimas de discriminação racial aos estabelecidos pelas Convenções

⁴⁵ A lei identifica como objeto de punição os atos de recusar hospedagem, acesso, atendimento ou inscrição em escolas por motivo de preconceito de raça ou cor. Institui pena de quinze dias a três meses de prisão, multas ou perda de cargo quando o ator da ação for agente público. Sobre as legislações estaduais e municipais que trataram do tema (ver Silva Jr., 1998).

⁴⁶ A exemplo do caso de Simone André Diniz, ou caso Simone como ficou conhecido em 2006 (sintetiza a trajetória infrutífera dos esforços de penalização dos atos de racismo no País) apresentado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH da OEA (Organização dos Estados Americanos), em uma decisão inédita, condenou o Estado brasileiro por ter negado a uma vítima de racismo a garantia de proteção judicial, assim como ter violado o seu direito à igualdade perante a lei (CIDH/OEA, 2006).

⁴⁷ A jurisdição internacional de proteção dos Direitos Humanos é exercida pela Corte Interamericana, que tem a sua competência delimitada para julgar a responsabilidade internacional dos Estados que aceitaram a sua jurisdição. A atribuição da justiça internacional de proteção dos direitos humanos consiste em atuar nas circunstâncias em que o aparato judicial nacional mostrar limitações e estejam exauridos todos os recursos internos judiciais para a interposição das demandas internacionais (CIDH/OEA, 2006).

Internacionais, postulando que, no Brasil, impera o racismo institucional⁴⁸ que obstaculiza à aplicabilidade da Lei anti-racismo.

Daí a importância da escola, por ser nesse ambiente que as relações vão sendo estruturadas e amadurecidas, visto ser um espaço propício para a socialização no qual se vivenciam significativas experiências de relações interpessoais, que podem deixar marcas profundas nas histórias de vida das pessoas, cujos reflexos poderão causar danos emocionais, tais como baixa autoestima e ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, além de dificuldades no estabelecimento nas relações interpessoais. Por conseguinte, não é difícil supor que o aluno que tenha sofrido qualquer constrangimento discriminador venha a ter dificuldade de aprendizagem e queda no rendimento escolar, o que pode até provocar evasão escolar. Em outras palavras: a vivência de uma discriminação na escola⁴⁹ pode provocar no aluno uma exclusão desse — e de outros — espaços sociais (SILVA, 2001).

Tal afirmação tem sido respaldada por várias estatísticas apresentadas pelos órgãos oficiais como IBGE e o IPEA, as quais, há tempos, têm demonstrado que os índices de escolaridade desagregados por raça comprovam "a participação desigual da população negra do sistema educacional brasileiro"(CAVALLEIRO, 2005, p.69). Isto é, as pesquisas têm constatado que crianças e jovens negros e pobres encontram-se excluídos do sistema educacional não só porque são pobres, mas, sobretudo, porque são negros. ANDREWS (1998) descreve em sua pesquisa a discriminação sofrida pela população negra no mercado de trabalho, nos clubes sociais e associações privadas.

Talvez uma das consequências mais perversas do mito tenha sido o fato da tentativa de negar ao negro brasileiro sua identidade como sujeito sociopolítico construtor de sua história. Assim, ainda hoje, um dos maiores desafios para o movimento social negro tem sido a dificuldade dos próprios negros de se autoidentificarem politicamente como negros.

Nesse processo, o racismo se tornava uma prática sistematicamente negada por um discurso que tergiversava e desobrigava qualquer ação do Estado à assunção de sua

⁴⁸ É um tipo de racismo que opera de maneira difusa no nível das instituições sociais e organizações, dissimulado por meio de procedimentos corriqueiros e “aparentemente, protegidos pelo Direito” (GOMES, 2000). Segue as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribui para a naturalização e para a reprodução da hierarquia racial.

⁴⁹ Denúncias sobre a exclusão do negro do sistema educacional brasileiro foram inicialmente feitas nas décadas de 1950 e 1960. A UNESCO financiou, nesse período, pesquisas de intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, sobre relações raciais brasileiras. Mas, foi principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990 que vários pesquisadores(CAVALLEIRO; SILVA, MUNANGA; GOMES entre outros) passaram a refletir de forma mais contundente sobre a exclusão do negro no sistema educacional (SOUZA, 2001).

responsabilidade pela situação da população negra, isentando-se de qualquer responsabilidade adicional, além delegar responsabilidades individuais aos próprios afrobrasileiros.

As consequências dessas barreiras raciais se refletem na subordinação social e econômica desse grupo, no valor da sua força de trabalho, que, mesmo com alguma qualificação e/ou mesmo com qualificação semelhante à do grupo branco, sua força de trabalho é preterida.

Isso pode ser conferido na Tabela 1, na qual, segundo o IBGE, chegam a apontar que 53% das diferenças de renda entre negros e brancos, podem ser explicados pela pura discriminação, pois, atualmente, ainda é muito frequente a argumentação de que os diferenciais de rendimentos entre negros e brancos se devem, sobretudo, aos diferenciais na qualificação. De fato, no caso dos negros, em virtude de todo o processo discriminatório que acontece no ambiente escolar e da necessidade, cada vez mais intensa, que esse grupo tem de abandonar os estudos para se dedicar ao trabalho, seus indicadores educacionais são sistematicamente inferiores aos dos brancos. Entretanto, parte significativa dessa diferença, só é explicada pela discriminação propriamente dita, ou seja, por mais que negros e brancos tenham o mesmo nível de instrução escolar, as diferenças salariais persistem. Curioso é observar, conforme dados informados pelo IBGE, é que quando a escolaridade subia da faixa de oito a dez anos de estudo para a seguinte (com pelo menos o nível médio completo), o ganho salarial era significativamente maior para os *brancos*: enquanto os *pretos* e *pardos* tinham acréscimo de 62,0% no rendimento, o rendimento médio dos *brancos* subia 250%.

TABELA 1 Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal segundo a cor ou raça e anos de estudo- 2006

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
<i>Preta/Parda</i>							
s/instrução e c/ menos de 1 ano	409,67	244,67	317,79	357,62	501,79	433,73	371,76
1 a 3 anos	431,01	314,32	341,42	443,65	439,72	483,75	506,92
4 a 7 anos	499,02	376,04	388,93	496,49	491,77	573,99	484,42
8 a 10 anos	556,63	411,19	447,38	541,38	566,96	634,55	606,57
11 anos ou mais	899,64	790,33	908,30	1008,10	898,38	884,22	881,39
<i>Branca</i>							
s/instrução e c/ menos de 1 ano	469,46	507,47	424,93	458,74	392,50	505,98	420,51
1 a 3 anos	514,23	344,76	376,81	443,46	539,00	527,95	520,75
4 a 7 anos	617,05	420,78	702,57	574,43	580,54	666,17	590,71
8 a 10 anos	691,62	582,84	717,61	651,19	642,68	740,56	668,51
11 anos ou mais	1728,38	1381,95	2062,59	1669,72	1751,34	1790,91	1497,11

FONTE: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego.

A sistematização ideológica desses mecanismos sociais produz e reforça a baixa autoestima do negro brasileiro, levando-o a desejar libertar-se do estado de inferioridade a que foi relegado e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos.

Segundo Chauí, algumas determinações são importantes para a compreensão da noção da ideologia. A primeira determinação é o seu caráter de anterioridade:

Um "corpus" de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais (CHAUÍ, 1980, p.24).

A segunda determinação, não menos central, é o fato de estar a serviço dos interesses de uma classe dominante:

O "corpus" assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particular de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só o particular generalizado, mas, sobretudo, ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes (CHAUÍ, 1980, p.24).

Essas práticas são parte estruturante da ideologia dominante que naturaliza as desigualdades raciais no País, moldando-se de acordo com as determinações históricas e econômicas que reproduzem a estrutura social. Portanto, a superação desses mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades etnocorraciais e sociais no Brasil é imprescindível para o estabelecimento da justiça social no País.

Assim, as lutas contra o racismo e pela superação das desigualdades raciais e sociais são, também, consideradas contraideológicas, embora aponte Moore (2007) que o racismo, precisa ser considerado um fenômeno social de origem histórica:

[...] não parte de elaborações intelectuais conscientes, mas de conflitos longínquos, cujas origens se perdem no fundo do tempo, persistindo na consciência contemporânea sob forma fantasmática, simbólica e atemporal (MOORE, 2007, p. 280).

Para Moore (2007), essas manifestações fantasmagóricas se mantiveram presentes no Brasil, corroborando com as construções ideológicas do racismo moderno de suposta superioridade “biológica” de brancos sobre negros, que foram adaptadas para a realidade brasileira utilizando-se dos aportes da teoria do branqueamento e dos argumentos evasivos do mito da democracia racial como forma de negar o conflito social e racial.

Por conseguinte, a forma pela qual as forças produtivas⁵⁰ foram introduzidas e desenvolvidas no Brasil determinou uma configuração socioeconômica de produção e de reprodução de estigmas e de estereótipos nas relações raciais, que têm atuado como uma ciranda perversa na qual a existência da pobreza surge como parte constitutiva e natural de nossa realidade, especialmente quando a cor da pele é negra.

Não obstante, na sua crítica ao racismo nas relações sociais no Brasil, em confronto ao mito da democracia racial no contexto da industrialização, Florestan Fernandes⁵¹ acreditou que o processo de modernização industrial poderia neutralizar o racismo no mercado de trabalho, pois, na sua concepção, o interesse do capitalista seria a produtividade e a eficiência do trabalhador, independente do fenótipo do trabalhador. Em larga medida, no pensamento de Florestan Fernandes:

[...] para o branco, que contratava os trabalhadores em termos puramente mercantis, o que contava era o rendimento do trabalho, a observância das cláusulas dos contratos e o nível de remuneração desse fator da produção (FERNANDES, 1978, p.29)

Hasenbalg (1979), entretanto, sustenta-se que os imigrantes, salvo exceções, tampouco dispunham de qualificação profissional especializada, mas eram preferidos nas contratações em relação à mão de obra Afrobrasileira.

⁵⁰ Representada aqui pela terra, particularmente, ao se configurar em propriedade privada; pelo trabalho, na transição do trabalho escravo para o assalariado.

⁵¹ Florestan Fernandes junto com um grupo de estudiosos na década de 50, financiados pela UNESCO, em suas "análises de caráter histórico-estrutural, aponta[va] para uma profunda desigualdade entre os segmentos brancos e negros da população"(SOUZA, 2001, P.46). Essas pesquisas tornaram-se clássicas e até hoje são consideradas fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira.

Nesse entendimento, percebe-se que outros critérios, que não os de capacidade profissional e/ou desempenho competitivo entre os indivíduos, operavam como prerrogativa de seleção no mercado de trabalho. Essa visão é compartilhada por Carlos Hasenbalg, para quem

[...] parece não haver razões imperativas para que a indústria e o desenvolvimento capitalista devam eliminar a raça ou torná-la irrelevante enquanto critério que estrutura relações sociais dentro do sistema produtivo. De fato, a modificação do significado da raça como critério de alocação a posições na estrutura de classes e estratificação social parece depender mais de fatores tais como mudanças no clima internacional, nível de mobilização política dos grupos racialmente subordinados e divisões dentro do grupo dominante branco quanto à questão racial e à política racial do que alguma lógica inerente ao industrialismo (HASENBALG, 1979, p. 116).

Dessa maneira, a sociedade brasileira cria valores e/ou símbolos que mistificam a natureza concreta do sujeito, visando perpetuar seus benefícios materiais e simbólicos que cabem ao grupo dominante. Portanto, as práticas racistas podem ser racionais, seja ela intencional ou não, à medida que, ao mesmo tempo, enfatizam de maneira sutil a competição e os atributos adquiridos e preservam a estrutura de privilégios e dominação dos brancos.

Segundo Moore (2007) o racismo é um fenômeno constitutivo da sociedade brasileira, que se desenvolveu por meio de um arranjo sistêmico de grande profundidade histórica e abrangência geográfica. Ele se apresenta como uma forma de consciência grupal historicamente instituída, que regula os modos de acesso aos recursos da sociedade de maneira racialmente seletiva, preservando-os em função do fenótipo. Ao longo do tempo, esse sistema raciológico se configurou em ideologias que modularam as relações sociorraciais, por meio da classificação, da justificação e da naturalização das relações raciais, a fim de manutenção de privilégios de um grupo sobre outro (MOORE, 2007).

Desse modo, pensar a gestão na/da Educação escolar nesse contexto significa analisar criticamente o conjunto histórico no qual os discursos e as propostas se materializam, identificando-as nas relações sociais processadas e problematizando-a no intercâmbio entre políticas de acesso a terra, ao trabalho e a Educação nos contextos sociais, políticos e econômicos. Esse olhar crítico precisa ser permeado com experiência histórica dos povos negros, que não se deixaram conformar pelas ideologias nem pelos grandes dogmas oriundos de uma cultura *européizante*.

A partir dessa análise, é possível compreender que as desigualdades raciais não aconteceram em decorrência da ausência de Políticas Públicas e de Programas de Governo, mas pela forma pela qual foram aplicadas aos afrobrasileiros.

O racismo é, portanto, um dos fatores determinantes das injustiças sociais, reconhecê-lo, no entanto, permitirá compreender e enfrentar a especificidade das mazelas sociais brasileiras.

Assim, o Estado fortaleceu e institucionalizou o discurso da inferioridade racial e da desigualdade social ao promovê-los e estimulá-los, por meio de mecanismos legais.

1.5 Dispositivos legais raciais da igualdade na República

Historicamente, o Brasil, também em matéria legislativa, sempre se pautou por inspiração externa, especialmente nas dos países europeus ditos como sistemas políticos consolidados; aspecto bastante visível na época do Império e que persistiu mesmo após o advento da República em 1889. Portanto, não é de se estranhar que, em determinado momento histórico, tenha sido possível aliar a visão escravista aos ideais liberais que defendiam a liberdade e a igualdade; ainda mais que já existia a ideia de uma democracia. Todavia, a elite econômica política, preocupada com a acumulação de capital, criou leis e ideias para justificação dessa contradição.

Assim, para que pudesse conciliar a evidente contradição entre os ideais de liberdade e a economia escravista, os Estados Unidos tiveram que negar a condição humana dos negros, pois em uma sociedade fundada nos princípios de que “todos os homens são iguais” a liberdade somente poderia ser negada aos não-humanos (CASTELLS, 2002, p.74).

Desde a Constituição de 25 de março de 1824, outorgada seis décadas antes da abolição formal dos escravizados, as constituições declaram a igualdade de todos perante a Lei. Entretanto, paradoxalmente, vários mecanismos legais foram instituídos com o objetivo ampliar e aprofundar as distinções entre uns e outros, dividindo a sociedade e os grupos humanos em partículas separadas e quase estanques. Notadamente, visavam a alijar os negros, política e juridicamente, dos benefícios sociais construídos.

A primeira constituição republicana de 1891, conforme apresentado anteriormente, ampliou os direitos civis e políticos ao prescrever a igualdade de todos perante a Lei, não admitindo privilégios de nascimento, todavia, indiretamente, impedia o acesso dos negros às urnas, ao impor a alfabetização como requisito para o direito ao sufrágio. Isso, em um país recém-egresso do escravismo; além de excluir outros segmentos, a exemplo das mulheres. Entretanto, nas constituições seguintes o preceito de igualdade de direitos prevaleceu:

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, DE 16 DE JULHO DE 1934:

Art. 113...

I. Todos são iguais perante a Lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas.

Art. 121...

§ 6º A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante...

Art. 138 – Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

b) estimular a *Educação eugênica*; (grifo nosso)

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937:

Art. 122...

2. Todos são iguais perante a Lei.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, DE 18 DE SETEMBRO DE 1946:

Art. 141, § Todos são iguais perante a Lei.

CONSTITUIÇÃO DO BRASIL, DE 24 DE JANEIRO DE 1967:

Art. 150...

§ 1º Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela Lei.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, DE 17 DE OUTUBRO DE 1969:

Art. 153...

§ 1º Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela Lei o preconceito de raça.

Interessante observar que a Constituição de 1934 consigna o repúdio à discriminação racial, ao mesmo tempo em que prescreve o ensino da eugenia⁵² e fixa restrições étnicas na

⁵² Eugenia (higiene racial), ideologia formulada em 1908 pelo inglês Francisco Dalton, que preconizava a ideia de pureza racial como contraposição à alegada degeneração decorrente dos cruzamentos raciais.

seleção dos imigrantes. Em conformidade a esse último preceito, o Decreto-Lei nº 7.967/45 consignava em seu art. 2º: “Atender-se-á, na admissão de imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia [...]”.

Durante esse processo, é possível perceber a predominância da norma constitucional de igualdade sobre a experiência social de igualdade substantiva⁵³, uma vez que a norma constitucional não tem tido reflexo da realidade social, permanecendo as desigualdades, segundo várias pesquisas de órgãos institucionais (IBGE, IPEA entre outros). Isso torna possível a desigualdade racial no contexto de uma igualdade formal, como se a igualdade fosse destinada a um grupo seletivo de cidadãos e fizesse parte de uma retórica social global, como um alvo "inatingível" a ser alcançado por todos.

Em razão disso, portanto, é insuficiente a postura estatal passiva e meramente antidiscriminatória, sendo necessário um comportamento ativo do Estado em termos de “[...] criar condições que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta (SILVA, 2002, p. 122).

O conteúdo jurídico da igualdade significaria a institucionalização de um modelo de sociedade que postula um comportamento estatal passivo, convenientemente abstencionista, meramente antidiscriminatório, tendo como substrato ideológico uma concepção de Estado limitado, liberal. É um modelo de sociedade essencialmente meritocrática, que apresenta facetas nem sempre uniformes, mas converge em torno de princípios neoliberais, nos quais se destaca a crença no mito da mobilidade pelo esforço pessoal e a aceitação das desigualdades como naturais (inerentes à natureza humana, já que o produto de suas características é considerado inato e/ou decorrente de eventos aleatórios), não sendo compreendidos como produto de arranjo histórico sistêmico institucionalizado naturalizado.

Não obstante a natureza una⁵⁴ do ser humano, estatísticas e relatórios governamentais patenteiam a existência de desigualdades de situações de fato, ao constatar que fatores adscritivos, como raça e gênero serem utilizados socialmente como critérios de classificação e seleção nos acessos aos bens sociais. Por conseguinte, instalou-se uma relação assimétrica entre a igualdade formal e a igualdade substancial, entre a norma da igualdade e o fato da

⁵³ Ou mesmo que discriminação justa que resulta no alargamento do conteúdo semântico do princípio da igualdade, bem como na ampliação objetiva das obrigações estatais em face do tema, que se traduz em favorecer a criação de condições que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade e tratamento eliminando qualquer fonte de discriminação racial (SILVA Jr., 2000).

⁵⁴ A espécie humana é una e indivisível no sentido em que a multiplicidade de tipos humanos resultarem de fatores ambientais, climáticos e culturais (MOORE, 2007).

discriminação, entre norma constitucional e a experiência social, colocando em xeque a posição hipotética da igualdade e o controverso pressuposto da sociedade fundamentalmente meritocrática.

Considerado como um dos pilares do Estado de democracia social, o princípio de igualdade tem sido parte das reivindicações dos movimentos sociais negros, que almejam uma sociedade mais justa e igualitária. Esse anseio não será efetivo, se não lograr uma mudança da mentalidade ainda largamente implantada em nosso País. Portanto, é fundamental a atuação dos movimentos sociais, em especial os movimentos negros, na construção de novas bases de estrutura social, pois a igualdade como um dos valores fundamentais em que se inspiraram as filosofias e as ideologias políticas, especialmente, as do pensamento ocidental, precisa ser contextualizada e reavaliada em seu conteúdo material de reconhecimento da pluralidade étnica na formação nacional. Nesse aspecto, a igualdade real e/ou material, deve partir do pressuposto da existência das condições desiguais dos bens sociais primários⁵⁵. Para tanto, há necessidade de diferenciações de tratamento para que se permitam todos beneficiar-se desses bens.

Entretanto, dentro dos princípios democráticos, o ideal de igualdade tem sido forjado por concepções liberais, ao limitar a ação do Estado e assegurar o direito à propriedade e ao cumprimento dos contratos entre os particulares. Embora não seja um movimento exclusivo de uma classe social, por pertencer a uma categoria de construção histórica conflitual, esse princípio tem sido colocado a serviço do Capitalismo, de forma a garantir a "instrumentalização" para legitimar e garantir a reprodução das relações sociais de poder. Ao mesmo tempo, referenda o *status quo* que ilude politicamente os trabalhadores e os tutela economicamente, por meio de uma ideia de participação popular limitada, que delega a soberania popular aos poderes constitutivos (Legislativo, Judiciário e Executivo). Dessa forma, veio limitar a possibilidade de participação direta do sujeito e do controle social sobre a Administração Pública (LIMA, 2008).

Outro ponto a ser observado nos dispositivos legais descritos é o fato de que mesmo as constituições outorgadas pelo regime militar, que a princípio seriam limitantes aos direitos civis, assinalavam a existência de desigualdades de natureza racial na sociedade brasileira, prescrevendo declarações de repudiando ao preconceito racial.

Isso revela que independente do grau de engajamento político-ideológico às teorias raciais, os magistrados continuavam imbuídos da ideologia de dominação racial, visto que a

⁵⁵ Segundo Rawls (1997 apud SILVA, 2002, p. 115) bens sociais primários são aqueles que todo homem racional presumivelmente deseja: direitos, liberdades, renda, riqueza e autoestima.

ideologia, como tal, cumpre o papel de moldar consciências e uniformizar o pensamento, tornando naturais e corretas, práticas apenas aparentemente naturais, mas que, na realidade, resultam de construções iníquas socialmente produzidas (SILVA JR., 2002).

Como pode ser observado, portanto, do racismo, fruto das relações humanas enraizadas ao longo da História, produz-se uma ideologia da qual derivam leis, políticas e práticas sociais, denominadas pela Constituição de 1988, como prática do racismo (art. 5º, XLII).

A Lei, portanto, não está isenta de uma quota da responsabilidade para que a convivência entre os diferentes não seja apenas tolerável, mas vivenciada e usufruída em sua plenitude. Essa é uma das reivindicações atuais dos afrobrasileiros que buscam reconstruir conceitualmente, no decurso da dinâmica social, a sua dignidade humana, que foi remetida a uma lógica perversa que procura condicioná-los a um estado natural, a um “DNA social”, de escravidão e de pobreza, imputando-lhes um peso social a lógicas individuais. Portanto, não se trata de “emancipar” o escravo e o pobre, mas de emancipar coletivamente o escravizado⁵⁶ e o empobrecido⁵⁷. Isso implica dizer que a busca pela justiça social perpassa pela organização coletiva.

Esse entendimento é fundamental para a compreensão do contexto no qual foi instituída na Lei 10.639/2003, a obrigatoriedade de incluir conteúdos e disciplinas relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais, bem como conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira no âmbito dos currículos escolares dos estabelecimentos de ensino do Brasil. A inserção desse conteúdo, poderá configurar-se como uma possibilidade para a construção de perspectivas de reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à Educação, dos afrobrasileiros, bem como permitirá discutir as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Reconhece-se que a aplicação dessa política é um desafio que começa a ser enfrentado pela sociedade brasileira e será efetivado à medida que as famílias, educadores, magistrados e a mídia lograrem uma mudança de mentalidade que descolonize a cultura nacional transplantada que segundo Romanelli (1997), incorporou e preservou os modelos culturais importados e assimilou os mecanismos de submissão e valorização eurocêntricos. Fatores esses que têm contribuído para a atual configuração da estrutura de estratificação racial brasileira.

⁵⁶ Ver em Fonseca (2009, p. 13 e 14).

⁵⁷ Ver em Fonseca (2009, p. 13 e 14)

Essa política é indispensável para que se concretize o Estado democrático de direito, pois são mecanismos fundamentais para qualquer ação política contra a discriminação racial. Entretanto, quando tais leis são destinadas à valorização e à promoção da população negra têm-se encontrado dificuldades na aplicação prática das mesmas por parte do Estado e do Judiciário brasileiro. Tal consideração pode ser ratificada pelas palavras do atual Ministro do Supremo Tribunal Federal, o magistrado Joaquim Barbosa Gomes⁵⁸, ao tecer comentários sobre a efetiva aplicação das leis antirracistas no Brasil, apontou:

Na órbita jurídica interna, além dos dispositivos constitucionais genéricos que proíbem a discriminação racial e criminalizam certos comportamentos discriminatórios, o Direito brasileiro se singulariza pela esdrúxula estratégia de pretender extinguir a discriminação racial e seus efeitos mediante leis de conteúdo criminal (Lei n. 7.716/89 e Lei 9.459/97). Ineficazes, tais leis são muitas vezes objeto de deboche por parte de alguns operadores do Direito aos quais incumbiria aplicá-las. Não se tem notícia de um único caso de cumprimento de pena por condenação criminal fundada nessas leis (BARBOSA, 2001, p. 12 e 13).

Contudo, a luta no campo jurídico é um recurso que tem sido pouco utilizado pela sociedade brasileira e, quando usado, seus resultados em termos de punição são praticamente inexistentes⁵⁹. Entre as causas apontadas da aplicação do direito no campo racial são: a necessidade de que o acusado comprove a motivação racista do ato, a dificuldade de recolhimento de provas e testemunhos, bem como, a resistência dos membros da polícia e do judiciário em dar encaminhamento a esses inquéritos e processos.

Por outro lado, à medida que as demandas sociais de direito à igualdade assumem, paulatinamente, os contornos de um direito social, passam a demandar atuações positivas por parte do Estado. Segundo Rancière (1996), essas demandas podem ser apropriadas e normatizadas pelo Estado, por meio das políticas; sendo amordaçadas e invisibilizadas pelo sistema ao se conformarem com a ordem estabelecida na sociedade e instrumentalizadas aos interesses do Estado.

Portanto, é necessário estabelecer uma vigilância constante do sujeito político na sua capacidade de reinventar seu movimento emancipatório para que não seja absorvido pelo Estado e readaptado ao sistema novamente, principalmente, no momento em que as políticas sociais perdem terreno, em virtude das políticas de ajustes econômicos implantadas por muitos países em decorrência dos acordos com os organismos financeiros internacionais.

⁵⁸ Primeiro negro a ser indicado para ocupar uma vaga de ministro no Supremo Tribunal Federal, em 2003 pelo ex- Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

⁵⁹ Levantamentos realizados mostram a inocuidade dos processos e a impunidade dos atos de racismo. Ver a respeito em Telles, 2003, cap. 9.

Portanto, a Lei como instrumento político pode propiciar ou não a desconstrução dos discursos historicamente produzidos e desenvolvidos no País que estigmatizaram e naturalizaram as condições sociais dos afrobrasileiros, à medida que possam favorecer a construção de um imaginário social mais condizente com a ética e com a justiça social ao descortinar as ideias e lacunas que constituíram as bases históricas e ideológicas que racializaram os acessos e às fruições dos recursos socialmente produzidos, possibilitando a construção de uma perspectiva de resgate histórico identitário dos africanos e dos afrobrasileiros na formação do nosso País.

Segundo Jodelet (1999), o que faz com que muitas pessoas cultivem valores democráticos e igualitários e aceitem a injustiça é o fato de ela ocorrer, na maior parte das vezes, com aqueles que não são seus pares. Para autora, o que impulsiona a ação de oposição à injustiça, está ligado ao pertencimento social, ou seja, é a forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos que nos leva ao sentimento de que tais ações de forma, direta e/ou indireta, estão investindo em nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o qual nos induz a defender os seus valores, assim protegemos o “nosso grupo” e excluimos aqueles que não lhe pertencem.

Dessa forma, a exclusão passa a ser entendida como falta de compromisso político com o sofrimento de outro, enquanto a empatia solidária como a ação política humanitária de compromisso político e justiça social, ao possibilitar o envolvimento com a necessidade e o direito do outro. Isso favorece a aplicação da legislação em sua plenitude e o êxito das políticas e das ações de promoção da igualdade racial, bem como a superação dos mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades etnoraciais e sociais no Brasil e que são imprescindíveis para condição humana.

Desse ponto de vista, a concretude das políticas públicas no Brasil não é uma prerrogativa somente de Leis, da consciência e da vontade política de uns e outros. Ela depende da vontade política dos órgãos do Estado e dos governos de se responsabilizarem pela efetivação do Estado democrático de direito, elegendo prioridades estratégicas que visem justiça social.

Analisamos a seguir, com base nesses pressupostos, o contexto em que a Lei 10.639/2003 foi instituída no Estado brasileiro, a Lei propriamente dita e, por consequência, se ela pode por si só contribuir para a luta pela superação das desigualdades raciais, visando a emancipação política do sujeito, ou, ao contrário, pode constituir um obstáculo para ela.

CAPÍTULO II

O DESAFIO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E VALORATIVAS DE PROMOÇÃO A IGUALDADE RACIAL

"[...] temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 1999, p.44).

A aprovação da Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003 faz parte de um processo de resistências, reivindicações e denúncias dos movimentos negros brasileiros desde, que se tem registro nos anos de 1930⁶⁰, em que apontavam para a necessidade de se garantir à população negra o direito à Educação, embora existam pesquisas recentes⁶¹ que revelam a existência, anterior a esse período, de escravizados alfabetizados e das iniciativas individuais e coletivas de muitos líderes negros em prol da escolarização desse segmento populacional, mesmo diante de várias tentativas governamentais existentes no sentido de boicotarem o acesso dos negros às escolas oficiais.

Ao longo desse processo de lutas, algumas conquistas do Movimento Negro podem ser destacadas, tais como:

- a) as obtidas pelos quilombolas e pelas comunidades de terreiros;
- b) o reconhecimento da capoeira como Patrimônio Cultural Brasileiro, ao menos formalmente;
- c) a adoção de políticas afirmativas e valorativas.

No tocante às políticas afirmativas e valorativas, destaca-se o acesso aos cursos de Graduação nas universidades públicas e nas alterações curriculares nos estabelecimento de ensino, visando contribuir com o processo de desconstrução de estereótipos e visões correntes que alimentam o tratamento discriminatório.

Essa ação política de acesso aos cursos superiores possibilita a inserção de um segmento social que há tempos tem sido alijado representativamente da Educação universitária. A segunda, de alteração curricular, visa a reparar prejuízos que se repetem há,

⁶⁰ A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937, devido à ditadura de Getúlio Vargas, tornando-se partido político em 1936, pois acreditavam que para conquistar "[...] posições para o negro em todos os setores da vida brasileira" deveriam lutar no campo político, relata Francisco Lucrécio em seu depoimento. Havia várias frentes de trabalho com o objetivo de dar dignidade cívica e política a população negra, entre eles, esportivo, musical, feminino, mas que concebia a Educação como uma ferramenta estratégica de integração social e de eliminação de preconceitos (BARBOSA, 1998)

⁶¹ A respeito, ver BARROS (2005).

aproximadamente, cinco séculos, afetando a identidade e os direitos do segmento populacional negro brasileiro.

A primeira seção deste capítulo é dedicada a uma reflexão crítica contextualizada e encetada sobre os cenários em que as formulações de políticas públicas foram constituídas na década de 1980, bem como à realização de uma breve discussão sobre a forma pela qual as políticas afirmativas e valorativas da Lei nº 10.639/2003 emergiram nesse contexto, como um instrumento importante de emancipação dos afrobrasileiros, de reconhecimento e de valorização da História e da cultura dos negros na formação brasileira.

Ao lado disso, realiza-se uma breve discussão sobre os descompassos entre as normas, os dispositivos constitucionais e a concretude dos direitos sociais. Em que pese o progresso observado na legislação antirracista da Constituição de 1988, pois o Estado Brasileiro, por meio da regulamentação Constitucional ampliou o princípio semântico da igualdade, embora tenham tergiversado ações concretas que efetive a superação das desigualdades raciais e sociais, reflete-se sobre como as proclamações jurídicas, por si só, podem ser utilizadas como um engodo de inércia estatal.

Destaca-se a década de 1980 foi um período no qual o Brasil estava em processo de redemocratização e que marcou o momento de reorganização do Movimento Negro, em que passou a incluir a temática do racismo e da discriminação como pauta no debate da democracia e da igualdade, originando as primeiras respostas do poder público. Isso não significa dizer, entretanto, que antes desse período não tenham ocorrido alguns ensaios de ações afirmativas isoladas e pontuais⁶².

Na segunda seção, apresenta-se uma reflexão crítica das políticas públicas afirmativas e as formas como elas têm sido utilizadas por vários segmentos da população, desde o Brasil colônia até os dias atuais. Em seguida, será tecido um breve levantamento sobre os principais debates atuais das ações afirmativas de cotas raciais.

Na terceira seção, realiza-se um breve resgate histórico de como foi gestada a política valorativa da Lei 10639/2003, bem como seus limites e desafios.

Na quarta seção deste capítulo, procede-se a uma reflexão contextualizada do currículo como dispositivo pedagógico de organização na dinâmica escolar, pela importância que é

⁶² Em 1968, encontramos o primeiro registro de implementação de Ação Afirmativa no Brasil, por meio de pareceres de técnicos do Ministério Público do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, favoráveis à promulgação de uma lei, que não chegou a ser elaborada, que obrigasse as empresas privadas a manter uma porcentagem mínima de empregados negros (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como uma solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS, 1999).

expressa na Lei nº 10.639/2003. Também, analisam-se alguns conceitos que fazem parte das formulações das políticas valorativas no currículo escolar que podem determinar o objetivo pelo qual foram criadas, no intuito de superar as velhas e novas armadilhas sociais, culturais e políticas que definem e perpetuam o fosso entre as desigualdades raciais no Brasil.

O motivo dessas reflexões é que as políticas públicas precisam ser contextualizadas e analisadas em seus princípios, para que se evite entrar em laços e armadilhas ideológicas que prendem e distorcem seu objetivo original para o qual foram formuladas, a fim de não se conformarem na estrutura social hierárquica que tem por habilidade histórica ajustar-se à sua forma preestabelecida de distribuição de prestígio e de poder.

2.1 Relações entre as políticas internacionais e nacionais - campo conceitual e tensões

A década de 1980 pode ser considerada a década perdida⁶³ para muitos latino-americanos, em especial no Brasil, tendo como referência a estagnação econômica vivenciada pela América Latina. Para outros, foi uma década efervescente⁶⁴ nos aspectos políticos e sociais, tanto no cenário internacional quanto no nacional.

Sem dúvida, essa década foi marcada pelo esgotamento do padrão de desenvolvimento caracterizado pela intervenção do Estado na economia e pela sua presença na provisão dos serviços e políticas públicas. Essa crise⁶⁵ do padrão desenvolvimentista foi intensificada em meados da década de 1980, com a crise de governabilidade instalada no Brasil e com a crise

⁶³ A década de 1980 vem a ser lembrada por uma "década perdida", por se um período em que o mundo, em especial a América Latina, veio a passar por crises econômicas, ligados ao descontrole dos gastos públicos e desequilíbrio nas contas externas, bem como os sucessivos planos e medidas econômicas para tentar em vão o retorno dos níveis de crescimento e o controle inflacionário que permitisse recuperar a economia. Nesse período o Brasil enfrentou a maior recessão de sua História.

⁶⁴ Se do ponto de vista econômico a década de 1980, no Brasil, é marcada pela recessão. Do ponto de vista político, foi marcada por significativas mudanças e novos ordenamentos na nossa sociedade. Após o longo período de ditadura militar, iniciou-se o processo de mobilização e organização da sociedade civil, propiciando a abertura política e o surgimento de novas organizações no cenário político e social, por meio de organizações de sindicatos, associações. O momento é de reorganização e mobilização social do Movimento Negro que procurou denunciar o "mito" da democracia racial e pressionar o Poder Público para responder aos problemas raciais existentes no País, culminando na promulgação da nova Constituição Brasileira. No mesmo período, no cenário internacional anunciaram também um período de profundas transformações sociais. Entre elas, a desintegração dos regimes comunistas do Leste Europeu, simbolizada pela queda do Muro de Berlim, dando início a uma nova era, a da globalização. Ver a esse respeito em Jacooud e Beghin (2002).

⁶⁵ Por crise entende-se a ruptura no funcionamento de um sistema capitalista, proporcionando transformações no sistema. Transformações nas relações entre capital e trabalho derivadas das inovações tecnológicas, oriundas da Terceira Revolução Industrial, da internacionalização do capital e, por conseguinte, da desregulação da economia e a crise fiscal do Estado, provocaram a ruptura do padrão de relação entre o Estado e a sociedade civil (PEREIRA; NAKANO, 1991).

fiscal do Estado que se mostrou incapaz de continuar controlando e protegendo seu mercado interno com advento da globalização (MAGALHÃES, 2002).

Tais problemas partiram do diagnóstico da crise que se abateu sobre o modelo intervencionista do Estado brasileiro na década de 1980, que adotou o escopo de políticas públicas desenvolvidas pelos países inseridos no sistema financeiro mundial, a partir de diretrizes traçadas com ênfase nas instituições multilaterais de crédito, cujo receituário se alinhou ao Consenso de Washington⁶⁶, configurando em um novo padrão de políticas públicas.

Tais políticas foram destinadas tão somente a garantir o funcionamento dos mecanismos de mercado e propiciaram um contexto político favorável para que o Banco Mundial assumisse um papel central na renegociação e na garantia dos pagamentos das dívidas externas. Também teve papel preponderante na reestruturação e na abertura das economias dos países devedores, ao instituir condicionalidades para a obtenção de novos financiamentos e estabelecer uma nova postura econômica e social fundamentada e subsidiada pelo paradigma econômico neoliberal.

No bojo dessas relações políticas, o Brasil entrou em um processo de redemocratização, com crescente mobilização social voltada à retomada dos direitos civis e políticos e à demanda por maior justiça social que se somava à luta contra as desigualdades raciais. Havia uma convicção dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros, de que, para a construção de uma efetiva democracia racial, seria necessária a intervenção pública de combate à discriminação e ao racismo (REGONINI, 1992).

Nesse contexto, foram realizados pelo Movimento Negro vários encontros por todo o País, que culminaram na Convenção Nacional "O Negro e a Constituinte" realizada em Brasília, no ano de 1986. Nesse evento, foi apresentada uma série de propostas às comissões da Assembleia Nacional Constituinte, procurando denunciar o "mito" da democracia racial e pressionar o Poder Público para que respondesse aos problemas raciais existentes no País.

Dessa forma, instaurou-se o processo constituinte de 1988 ao elaborar uma Constituição, chamada de Constituição Cidadã, por seu viés democrático pronunciado e por deixar claro, logo no primeiro artigo, que a República Federativa do Brasil, constitui um

⁶⁶ Foram conclusões de um encontro realizado em 1989 pelos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Governo norte-americano para avaliar as reformas econômicas em curso na América Latina. Constitui no receituário padrão para as reformas de Estado e redimensionamento da relação Estado-sociedade nos países capitalistas periféricos, notadamente os latino-americanos, entre eles o Estado Brasileiro.

Estado Democrático de Direito⁶⁷. Certamente, tal pronunciamento se fez com o olhar no futuro, sem negligenciar o passado de regime militar (1964 a 1985) em que os direitos fundamentais foram negligenciados e, mesmo, subtraídos.

A Constituição de 1988, sem dúvida, representa um marco no tratamento político-jurídico da temática racial, no qual o Estado brasileiro reconhece a existência do racismo ao incorporar várias demandas do Movimento Negro nos dispositivos constitucionais, entre eles: o repúdio e a criminalização do racismo, a valorização do legado cultural africano para a formação da identidade nacional e os direitos à terra por parte das populações residentes em Comunidades de Remanescentes de Quilombos.

Somente na Constituição de 1988, ao ser mencionado o adjetivo-pátrio afrobrasileiro e acentuar a origem dos membros da população negra brasileira, é conferida a ideia de cidadão a um traço plural e diverso, assegurando aos brasileiros o reconhecimento público da pluralidade étnico-racial da sociedade, contrapondo-se à referida vocação eugênica expressa em 1934.

Dessa forma, prescreve nova modalidade de discriminação: a discriminação positiva⁶⁸, resultado do alargamento substantivo do conteúdo semântico do princípio da igualdade, bem como na ampliação das obrigações estatais em face do tema. O que resgata e positiva o princípio aristotélico⁶⁹ de justiça distributiva, segundo o qual a justiça implica tratar desigualmente os desiguais, ressalvando que o tratamento diferenciado não se presta a garantir privilégios, mas possibilitar a igualação na fruição de direitos (SILVA JR., 2002).

A Carta Magna, ao redefinir o fundamento jurídico do princípio da igualdade, contrapôs ao pressuposto liberal da restrita defesa da liberdade, tornando-o mais consentâneo com as mutações sociais e ideológicas atuais e inseriu um novo perfil de sujeito de direito, considerado em suas especificidades e demandas grupais sejam elas determinadas por gênero, pela deficiência e/ou pela raça/etnia. Nesse mesmo sentido, apresentamos a manifestação de Silva Jr. (2002) para quem

⁶⁷ Entende-se o conceito de Estado democrático de direito como um conceito de Estado enquanto princípio fundamental da Constituição brasileira que se aplica ao respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica que possibilite a aplicação e/ou interpretação desses conceitos em direção a transformação social e mudança do *status quo* que avance em relação a promoção da justiça social.

⁶⁸ Consiste em ato ou conduta que promove a igualdade ao prescrever a discriminação como forma de compensar a desigualdade de condições.

⁶⁹ Os homens são iguais, já dizia Aristóteles, mas só têm os mesmos direitos em idênticas condições “[...] A igualdade não é violada se a lei trata diversamente os homens que não têm a mesma situação, ou ainda, se ela vem em socorro daqueles que são, segundo a expressão moderna, os ‘economicamente fracos’”(BOBBIO, 1995, p. 31).

[...] salvo engano, é certo que a Constituição de 1988, implícita e explicitamente, não apenas admitiu como prescreveu discriminações, a exemplo da proteção do mercado de trabalho da mulher (art. 7º, XX) e da previsão de cotas para portadores de deficiência (art. 37, VIII), donde se conclui que a noção de igualdade circunscrita ao significado estrito de não-discriminação foi contrapesada com uma nova modalidade de discriminação, visto como ângulo material, substancial, o princípio da igualdade admite sim a discriminação, desde que o *discrímen* seja empregado com finalidade de promover a igualação (SILVA JR., 2002, p. 112).

Dessa forma, buscou realizar a igualação das condições desiguais, em contraposição ao pressuposto liberal do princípio da igualdade, que se extraía que a Lei geral, abstrata e impessoal incidia sobre todos igualmente. Na realidade, tratar pessoas de fato desiguais como iguais só ampliava a distância inicial entre elas, justificando a perpetuação das iniquidades e injustiça.

Como se vê, a Constituição de 1988 e seus desdobramentos infraconstitucionais passaram a prescrever uma nova modalidade de discriminação, a discriminação justa, como forma de compensar a desigualdade de oportunidades, resultando em um alargamento substantivo do conteúdo semântico do princípio da igualdade, bem como na ampliação objetiva das obrigações estatais em face do tema, resgatando e positivando o princípio aristotélico de justiça distributiva (SILVA JR., 2002).

Conforme reza a natureza do texto constitucional da carta Magna, são vedadas as discriminações atentatórias aos direitos e liberdades fundamentais, ou seja, apenas e tão somente aquela que resultar em violação de direitos, em desigualação (SILVA JR., 2002). Embora essas iniciativas tenham indicado um parcial reconhecimento no âmbito do Poder Público da existência de discriminações, elas ainda são circunstanciais, pois se constatarem evidentes descompassos entre a regulamentação, a tutela formal dos direitos fundamentais e a concretude desses direitos na vivência social.

Há, na prática muitos obstáculos reais que a formalização e a positivação legal não conseguem transpor. Tendo em vista essas dificuldades, alguns movimentos sociais, entre eles o Movimento Social Negro, começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público, uma vez que suas ações têm-se mostrado insuficientes no combate às desigualdades de raça, de gênero e de etnia.

Destarte, o abstencionismo do Estado passa pela crença de que somente a introdução de dispositivos constitucionais, princípios e regras universais seriam suficientes para o

tratamento jurídico do problema da desigualdade (MARQUES, 2009). Essa situação nos permite afirmar, de acordo com o jurista Joaquim Barbosa Gomes⁷⁰, que:

1º - as proclamações jurídicas por si sós [...] não são suficientes para reverter um quadro social que finca âncoras na tradição cultural de cada País e no imaginário coletivo [...].

2º - que a reversão de tal quadro só será viável com a renúncia do Estado a sua neutralidade em questões sociais, devendo assumir, ao contrário, uma posição ativa e, até mesmo radical, se vista à luz dos princípios norteadores da sociedade liberal clássica (MARQUES, 2009 *apud* Gomes, 2001, p. 30)

Para tanto, o Estado necessita de mecanismos institucionais eficazes para alicerçar as demandas conquistadas pela população negra. No entanto, apesar do descompasso e da limitação entre a regulamentação e a concretude desses dispositivos no cotidiano brasileiro, é importante destacar que essas normas constitucionais de 1988 foram conquistadas graças a antigas reivindicações dos movimentos sociais e, em especial, do Movimento Negro. Portanto, é ampla a potencialidade transformadora da Constituição no campo racial (SARMENTO, 2006; SILVA JR., 2002).

Assim, a Constituição de 1988 abraçou uma das principais demandas do Movimento Negro, que é o princípio da promoção da igualdade, do combate à discriminação e ao preconceito ao sinalizar à necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial brasileira, no "art. 242, § 1º O Ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro", o que abriu espaço constitucional para a futura aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O texto constitucional aponta também instrumentos de defesa de direitos difusos e/ou coletivos, e possibilita ao Ministério Público atuação em prol dos interesses dos grupos étnicos minoritários, permitindo uma ação inovadora em defesa da promoção da igualdade racial. Curioso é constatar, entretanto, que, na Constituição de 1988, não há sequer um único dispositivo tratando do dilema legal sobre a validade das ações afirmativas, mesmo porque tais discussões eram incipientes dentro do Movimento Negro, que viam o acesso às políticas sociais como uma das pautas relevantes a serem implantadas.

Essa nova organização política e econômica trouxe consigo outros padrões ideológicos para compreender e justificar as relações sociais, dando origem as ideologias pós-modernas⁷¹.

⁷⁰ Primeiro negro a ser indicado para ocupar uma vaga de ministro no Supremo Tribunal Federal, em 2003 pelo ex- Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

⁷¹ O conceito de "ideologia pós-moderna" é utilizado no sentido de "agenda pós-moderna" apresentado por Wood (1999). Dada a dificuldade de uma definição clara do que venha a ser pós-moderno, Wood entende que esse conceito se caracteriza por uma espécie de relativismo epistêmico, pela rejeição, por parte de seus

Esse imaginário social tem o neoliberalismo como ideologia. Seu principal subproduto é a ideologia pós-moderna para a qual o ser da realidade é a fragmentação econômico-social e a compreensão espaço-temporal, gerada pelas novas tecnologias de informação e pelo percurso cotidiano do capital financeiro por meio do planeta (CHAUI, 2001, p. 21-22).

Essa ideologia pós-moderna tem influenciado os estudos sobre as relações étnico-raciais e a Educação, visto que ela tem privilegiado a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural. Ao mesmo tempo, apresenta críticas aos discursos totalizantes. Portanto, torna-se necessária a reflexão sobre a centralidade da questão étnico-racial na cultura, pois ela está no debate da legislação e da implementação das políticas que determinam a inclusão no currículo de conteúdos relacionados à cultura e a História dos negros brasileiros.

Segundo Harvey (2002), é importante reconhecer que em muitas situações, o conceito de etnia vem sendo aliado a certo determinismo cultural, restringindo a questão ao aspecto da tolerância e da valorização cultural, negando, assim, o processo de exclusão social.

Já para Moreira (2002), reivindicações da valorização da diversidade cultural são válidas, na perspectiva de desconstruir um conjunto de ideias e lacunas que constituíram as bases ideológicas para racialização dos acessos e fruições dos recursos socialmente produzidos, bem como para a construção de uma perspectiva de resgate da identidade, da História dos afrobrasileiros e das contribuições dos africanos trazidas ao Brasil. Nesses casos, sem sombra de dúvida, podem operar no sentido de construir uma identidade social negra positiva a sociedade brasileira.

Por outro lado, Munanga (2000) afirma que, em nome do respeito à diversidade cultural ou étnica, foram promovidas em países europeus novas formas de discriminação e de subalternização racial, étnica e cultural. É necessário, portanto, questionar quais os significados que estão agregados ao conceito de etnia, pois ao mesmo tempo em que ele pode servir para conscientizar sobre a diversidade, também pode dar margem à discriminação e ser empregado para hierarquizar as diferenças culturais.

Nesse aspecto, a prática da tolerância para com os culturalmente dominados, implica somente o respeito e/ou a aceitação⁷² das diferenças, pois é ressaltada em seus aspectos

adeptos, de conhecimentos e valores universais, pois pressupõem que esses conhecimentos negam a diversidade de experiências, culturas e identidades humanas; o que perpassa todos os princípios pós-modernos “é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano” (WOOD, 1999, p. 13).

⁷² O respeito, a tolerância e a aceitação são conceitos e práticas que não geram implicação com o sujeito. Não promove envolvimento e mudança de atitude, aceita-se, tolera-se e respeita-se a diferença do outro, por isso, mesmo o deixa a parte, no “lugar” dele, sem promoção de mudanças atitudinais, portanto, alterações reais na prática cotidiana, vivida em sociedade em seus diferentes espaços.

negativados e/ou subjetivados, ao não serem reconhecidos e tratados nas suas condições de existência, as quais são manifestadas em suas singularidades como fatores positivamente e potencializadores de seus direitos.

Portanto, tais práticas não trazem implicação, reconhecimento e valorização das diferenças, ou seja, não promovem mudanças substanciais nas condições sociais, políticas, econômicas e educacionais nas quais esses sujeitos encontram-se imersos.

Indubitavelmente, a cultura é um dado fundamental para a luta contra o racismo, visto que esse fenômeno não se limita à determinação econômica. Todavia, é importante considerar que a simples valorização cultural não resolve as desigualdades concretas presentes na sociedade brasileira, a despeito de instituírem a obrigatoriedade nos currículos escolares a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Portanto, as raízes das desigualdades raciais não estão apenas na falta de valorização cultural, sendo necessário avançar para alteração do quadro que produz as desigualdades, mediante ao estabelecimento de estratégias políticas que permitem aliar as reivindicações específicas às de cunho universais.

A esse respeito, várias são as controvérsias, acerca de quais seriam as melhores alternativas para alcançar a igualdade substantiva⁷³, pelo fato de que essa iniquidade social tem-se perpetuado por séculos.

A despeito de reconhecer a necessidade das políticas de cunho universal, como instrumentos importantes na melhoria das condições de vida da população brasileira, inclusive da população negra⁷⁴; por adotar uma perspectiva social contra pobreza, dado os fatores históricos e os constrangimentos raciais que, ainda hoje, operam no País, as políticas universais têm-se revelado insuficientes frente à discriminação racial que impede os negros de usufruírem das mesmas condições e oportunidades oferecidas aos brancos.

Além de não considerar as demandas dos grupos sociais, o pretensão determinismo das políticas universais considera como se não houvesse outros meios de apreender outras realidades além do mundo do trabalho. “Uma vez no poder, essa noção de ‘classe universal’ determinista mostrou-se antidemocrática e antipluralistas ao apropriar-se de um discurso humanista, mantendo o mesmo *status quo* de exclusão social do negro”(GUIMARÃES, 1999,

⁷³ Ou mesmo que discriminação justa que resulta no alargamento do conteúdo semântico do princípio da igualdade, bem como na ampliação objetiva das obrigações estatais em face do tema, que se traduz em favorecer a criação de condições que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade e tratamento eliminando qualquer fonte de discriminação racial.

⁷⁴ O termo “negro” engloba as categorias, preto e pardo, utilizadas pelo IBGE para classificar a população brasileira. Entretanto, usamos também o conceito de afrobrasileiro, mencionado na Constituição de 1988 para designar a população negra brasileira.

p.202). As políticas universalistas, tais como a de proteção social e transferência de renda, como o “Bolsa Família⁷⁵”, têm um papel importante na redução da pobreza; entretanto, são pouco efetivas ao combate à desigualdade racial.

Muito embora, no Brasil o negro esteja empobrecido em decorrência da própria trajetória de racismo que permeia a História do País, a discriminação racial não afeta exclusivamente a população negra empobrecida. A prática do racismo é evidenciada em situações em que o negro sai do seu "lugar natural" e se encontra em uma situação de posições de maior prestígio social, nas quais sua presença não é habitual. Ou seja, por mais que a população negra esteja exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados, essas pessoas sofrem uma desqualificação específica de dominação e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial.

Dados sobre a distribuição de renda de importantes instituições como IBGE e IPEA, por exemplo, apontam de forma recorrente que as desigualdades entre brancos e negros são maiores entre o estrato de maior escolaridade⁷⁶.

A presença do racismo interpessoal caracterizado pela marca⁷⁷, aliado ao racismo institucional⁷⁸ na sociedade brasileira, funciona como uma barreira à ascensão social e econômica dos negros em todas as esferas da sociedade, obstáculos esses que poderão ter respostas mais eficientes por meio da mobilização de esforços de cunho específicos dotadas de orçamento adequado, com ampla cobertura e transparência, de forma tal que os movimentos sociais possam intervir, caso identifiquem procrastinação ou omissão no cumprimento de dever de ofício de servidores públicos, visando a satisfazer sentimentos pessoais⁷⁹.

Uma proposta a esse fenômeno complexo seria a implementação de políticas universais contínuas complementadas pelas focais, até porque as políticas específicas operam na distinção; isto é, na discriminação positiva, enquanto as políticas universais visam à

⁷⁵ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, de acordo com a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e com o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.

⁷⁶ Ver tabela nº1, pág. 29 do texto.

⁷⁷ Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques, diz-se que é de marca; quanto basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.

⁷⁸ É um tipo de racismo que opera de maneira difusa no nível das instituições sociais e organizações, dissimulado, por meio de procedimentos corriqueiros e “aparentemente protegidos pelo Direito” (GOMES, 2000). Seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial.

⁷⁹ Isso configura delito de prevaricação, capitulado no art. 319 do Código Penal.

igualdade genérica e aparentemente impessoal entre os indivíduos, embora elas não aconteçam de maneira neutra e abstrata. Portanto, seria um híbrido de políticas públicas que oferecessem um aparato de acompanhamento e de metas contextualizadas, que norteassem como direito social a dignidade humana e que possam resultar em ações que extrapolem os grupos beneficiados como meio de promover a fraternidade humana entre os grupos sociais.

Destarte, em que se pese a crescente adoção desses conceitos nas formulações das políticas públicas afirmativas e valorativas, é necessário que essas iniciativas sejam contextualizadas e analisadas à luz dos princípios que foram originados e reivindicados pelos movimentos negros sociais, que pretendem ser, por meio desses mecanismos legais, um forte aliado na construção de uma consciência cidadã emancipada e que vise a promover a melhoria na inserção e na permanência dos estudantes negros no âmbito da Educação Superior.

No entanto, há uma resistência em vários setores progressistas de esquerda em reconhecer e, simultaneamente, em aplicar políticas que visem à igualdade de condições raciais. “O não reconhecimento dessas diferenças é que causa os maiores entraves para uma democracia consciente e justa.” (BERNARDINO, 2002, p.249). Até porque as ações afirmativas são vistas por setores dos movimentos sociais, políticos e intelectuais como reivindicações que não têm algum assento nas teorias do marxismo revolucionário, à medida que se apresentam à sociedade como necessidade de integração à ordem vigente (FONSECA, 2009, p. 126).

Ao mesmo tempo, formuladores das políticas de ações afirmativas, inclusive das cotas, demandam mecanismos legais e formais de inclusão na lógica competitiva do mercado de bens materiais e simbólicos produzidos pelo sistema capitalista. Segundo Cashmore (2000, p.31, *apud* Fonseca, 2009, p. 11), as ações afirmativas são políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que se encontram em condições de desvantagem ou de vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos. Seu objetivo é "garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime à discriminação, e têm como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos" (CASHMORE, 2000, p. 31). Já a política valorativa, em especial, da Lei nº 10.639/2003, visa a estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a importância dos africanos e afrobrasileiros no processo de formação nacional. Portanto, no campo educacional, essas políticas são complementares, à medida que aquela busca garantir a igualdade de oportunidade e esta permite o reconhecimento e valorização da identidade, estimulando a autoestima na formação da personalidade e da consciência negra.

Essas ações fundamentam-se na lógica da unidade e na multiplicidade de talentos para a produção cada vez maior de profissionais qualificados para atender ao mercado. Dessa maneira, as ações afirmativas têm origem no liberalismo: apostam na capacidade e no talento individual, mas necessitam da ordenação e regulação do Estado para se fazerem valer. Traduzindo essa situação: requer-se que os negros vão solicitar ao Estado liberal que cumpra seu papel histórico de manter a liberdade, mas também de promover a competitividade justa no mercado. Não por acaso, diversos organismos multilaterais tais como o Banco Mundial e a ONU, desejam, a seu modo, que o Brasil adote tais políticas o mais breve possível, permitindo que indivíduos talentosos presentes em grupos vulneráveis possam ser incorporados à sociedade competitiva e de consumo (FONSECA, 2009).

Portanto, tais políticas públicas estão assentadas naquilo que o Movimento Negro já denunciava desde 1888: a necessidade de políticas específicas que retirem o atraso educacional, científico e tecnológico da população negra. Tais políticas, entretanto, decorrentes da reorganização do capital, avançam e aprofundam o discurso de alívio à pobreza, ao mesmo tempo em que as demandas sociais de cunho raciais ganham espaço.

Sabe-se que o Banco Mundial⁸⁰ apresenta um discurso oficial em que trata a Educação como um instrumento de alívio da pobreza, no entanto, condiciona tais programas às reformas relacionadas a ajustes econômicos, como ajuste fiscal, elevação do *superavit* primário, reforma previdenciária, entre outros mecanismos de desregulamentação econômica.

Nesse contexto, o BM assume a Educação Básica como geração de capital humano e social, essencial para o desenvolvimento do País e primordial ao enfrentamento dos problemas socioeconômicos, por meio do combate à pobreza, do aumento da produtividade e, por conseguinte, ao atendimento às necessidades básicas do mercado.

Diante dessas concepções neoliberais, as Políticas sociais de cunho educacional, embasadas no conceito de equidade, assumem um sentido que as orienta como justificadoras das desigualdades sociais. Isto é, a Educação⁸¹ torna-se um meio de qualificação e de aperfeiçoamento para que o trabalhador esteja sempre apto ao mercado de trabalho. Assim, os

⁸⁰ Fundado na conferência de Bretton Woods em 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial, o Grupo Banco Mundial é hoje composto por um conjunto de organismos, entre os quais o principal é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange cinco outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Cooperação Financeira Internacional), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente). É a partir do decênio 1970-80 que se acentua, no discurso do Banco, uma preocupação mais recorrente com a questão da pobreza.

⁸¹ Entende-se que a Educação, na ideologia liberal, é vista como um agente de ascensão social, alicerçada na ideia de que essa possibilita o ingresso no mercado de trabalho, a geração de renda e a conquista da qualidade de vida.

organismos multilaterais e o BM apregoam a equidade na formulação das políticas educacionais na perspectiva de oferecer "oportunidade iguais às pessoas de baixa renda, com o propósito de contribuição socioeconômica e redução da pobreza" (Banco Mundial, 2006).

Isso permite realimentar o sistema ao mantê-lo na mesma ordem estabelecida, perpetuando a desigualdades, porque o BM não fomenta políticas que promovam a equidade no sentido de buscar a igualdade social (tratar de forma desigual os desiguais, mas busca tratar de forma igual os desiguais). Por outro lado, a Educação perde sua perspectiva social integradora e formadora. É nessa perspectiva que o conceito de equidade se destaca como princípio na formulação das políticas educacionais no Brasil,

A equidade não significa a igualdade de renda ou de situação de saúde ou qualquer outro efeito específico. Pelo contrário, é à busca de uma situação em que as oportunidades sejam iguais, ou seja, em que o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa – e não as origens familiares, casta, raça ou gênero – sejam responsáveis pelas diferenças entre realizações econômicas das pessoas (BANCO MUNDIAL, 2006, s/n).

Desse modo, trazem no seu cerne terminologias conceituais que redefinem a forma de organização e os objetivos da Educação nacional, entre eles a equidade, relativa à competência e a ação do indivíduo de conquistar seu lugar ao sol, em substituição àquela velha igualdade entre homens, todos os homens, a ser conquistada por meio da organização e da luta coletiva.

No sentido apresentado, oferecem tratamento diferenciado às especificidades e às diferenças, embora não para superar as condições sociais postas, mas para mantê-las. Segundo Gentili:

Equidade é uma palavra que vem ganhando um espaço cada vez mais importante nos discursos dos políticos e tecnocratas neoliberais, bem como nos documentos e recomendações dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial e o FMI. Vale destacar que "equidade" costuma se contrapor, na terminologia neoliberal, a "igualdade". [...] O conceito de equidade articula-se assim com um conceito de justiça que reconhece a necessidade de respeitar, e inclusive promover, as diferenças naturais existentes entre as pessoas. Justo é o sistema social onde tais diferenças são respeitadas contra toda pretensão arbitrária (política) por garantir uma suposta igualdade. (GENTILI, 1996, p.43)

A equidade proposta pelo Banco Mundial está relacionada intrinsecamente à destinação dos recursos. Segundo o BM, para aumentar a qualidade da Educação, na maioria dos casos, não é necessário aumentar os "gastos públicos" no setor; basta aumentar a eficiência e a equidade na realização orçamentária. *"El aumento del gasto público en*

educación no es necesario en muchos casos debido a las enormes posibilidades de aumentar la eficiencia con el nivel de gastos actual" (BANCO MUNDIAL, 1995, p.43).

As políticas sociais — seja por razões de equidade seja de cálculo político — estão direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para libertar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais, de bens e serviços básicos garantidos pelo Estado (CORRAGGIO, 1996).

Paradoxalmente, para manter a estabilização, o BM propõe uma série de propostas de cortes orçamentários, especialmente nas áreas sociais, atingindo com essa medida, os pobres e a maioria dos negros. No documento *Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável*⁸², escrito às vésperas das eleições presidenciais de 2002, o BM propõe cortes nas áreas da Educação, da saúde e da previdência, além de ainda propor o aceleração do processo de privatização, de flexibilização do mercado de trabalho e da legislação trabalhista e previdenciária (no caso brasileiro, executada pelo então Governo Lula no ano de 2004), bem como de reforma do sistema educacional.

Segundo o BM (2002, p. 89), há diferenças nos rendimentos entre negros e brancos no Brasil, no entanto, são identificadas como causas nos diferenciais de Educação. Da mesma forma, identifica o diminuto acesso da população negra ao Ensino Superior. Seus representantes afirmam que "o ônus acumulado pela falta de qualidade do ensino nos ambientes de pobreza e o alto custo dos cursos de pré-vestibulares excluem efetivamente do Ensino Superior a população negra" (BANCO MUNDIAL, 2002, p.88).

Embora essa afirmação tenha certa relevância, uma política universalista de alcance social não atingiria a especificidade brasileira. Gomes (2003, p. 05), com propriedade, discorre: “[...] no Brasil, o negro não é discriminado só porque ele é pobre. Ele é discriminado porque é negro e também porque é pobre. E isso faz muita diferença [...]”.

No documento *Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável*⁸³, a temática racial é associada ao combate à pobreza, com algumas imprecisões teóricas⁸⁴, mas percebe-se a questão racial

⁸² O documento *Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável* é um relatório com as proposições do Banco Mundial para o País. Segundo os técnicos do Banco, foi escrito às vésperas das eleições presidenciais de 2002.

⁸³ O documento *Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável* é um relatório com as proposições do Banco Mundial para o País. Segundo os técnicos do Banco, foi escrito às vésperas das eleições presidenciais de 2002.

⁸⁴ Imprecisas por desconsiderar a especificidade do racismo brasileiro ao considerá-lo como fruto das desigualdades econômicas. Assim, ao mesmo tempo, que reconhece o racismo, titubeia na determinação do fenômeno.

como um fator importante nas desigualdades sociais. Os representantes do BM chegam até divulgar, em seu documento, a crítica realizada pelo Movimento Negro ao mito da democracia racial no País, mas defendem a adoção de políticas públicas globais para redução das desigualdades sociais, não reconhecendo que essas políticas não são capazes, por si só, de evitar que os afrobrasileiros tenham os piores índices sociais quando comparados aos brancos na sociedade brasileira. Conforme Leher (1998, p.9):

O Banco Mundial inscreve a Educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”) para isso, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (grifo do autor)

Nesse contexto, ao tratar a Educação com instrumento de alívio da pobreza, recusa qualquer consideração decorrente das complexas determinações da realidade brasileira, e procura desviar o foco das causalidades ao colocar sobre as soluções educacionais o agravamento da fome no mundo. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, o BM exige reformas nas debeladas economias em desenvolvimento, tentando administrar as possíveis insatisfações populares quanto aos resultados dos ajustes estruturais excludentes e seletivos.

Não se trata, portanto, de transformar a realidade, mas de conservá-la a todo custo e/ou até mesmo mistificá-la retoricamente. Embora não se possa considerar a Educação como a primeira força transformadora da realidade social, ela se presta como um veículo de manutenção da ordem, ao moldar e adaptar as consciências dos sujeitos às prerrogativas do mundo da mercadoria, asfixiando constantemente as potencialidades emancipatórias.

Essa é uma das reflexões que podemos fazer diante dessas concepções políticas analisadas acima; se considerarmos, como já vimos, que as políticas afirmativas têm sua origem no liberalismo, tal com argumenta Fonseca (2009), à medida que demandam mecanismos legais e formais de inclusão na lógica competitiva do mercado. E que os organismos multilaterais de crédito, em particular o Banco Mundial, concebem em nome da manutenção do sistema capitalista, a Educação como um instrumento que visa a atender as demandas do mercado, condicionando-a ao alívio da pobreza, ao ponto de defender a equidade na formulação das políticas educacionais, na perspectiva de oferecer oportunidades iguais aos desiguais, ou seja, oferecer iguais oportunidades às pessoas de baixa renda, a despeito de considerar a diversidade cultural ou étnica.

Tal concepção, independente de abrigar políticas universais ou específicas, não favorece a igualdade social, haja vista sua atuação em perpetuar as desigualdades sociais,

embora atenua as tensões sociais ao mesmo tempo em que realimenta o sistema e o mantém na mesma ordem.

Dessa forma, a Educação perde sua perspectiva de integração e de formação social, tal como orienta o Parecer nº 3/2004, um dos instrumentos normativo da Lei nº 10.639/2003, ao propiciar novas relações étnico-raciais por meio da produção, da divulgação de conhecimentos e da correção de atitudes, de posturas e de valores que eduquem os cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial. Resta saber, portanto, qual Educação queremos, mesmo porque as ações decorrentes do paradigma neoliberal de juros altos, aumentos consideráveis na meta de superávit primário, reforma previdenciária, entre outros mecanismos neoliberais, estão postos ainda hoje.

Já outros organismos multilaterais, como a UNESCO e a ONU, apresentam um trabalho de apoio e cooperação por meio de um viés de fraternidade e convivência entre os povos. Isto é visível no tratamento da questão racial e na defesa das políticas focalizadas a grupos discriminados.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) realiza ações junto a países em várias áreas sociais. No Brasil, o organismo tem uma atuação significativa, tanto no campo da Educação, como no campo das relações raciais. Embora, tenha perdido espaço das suas funções e atribuições na Educação para o Banco Mundial e tenha incorporado gradativamente o discurso do BM.

Entre as principais ações da UNESCO contra a discriminação e o racismo são: a Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001.

A Organização das Nações Unidas - ONU realizou a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância ocorrida em Durban, na África do Sul entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. Dessa Conferência, participaram 170 representantes de países, organizações e movimentos sociais e do Movimento Negro do mundo todo. Nesse período, o movimento social negro brasileiro organizou no País uma série de debates preparatórios para a Conferência, no Triângulo Mineiro, foi realizado uma pré-conferência em Uberaba nos dias 01 e 02 de junho de 2001.

Esses movimentos reuniram-se com o objetivo de chamar a atenção do mundo para o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, de discriminação racial, de xenofobia e de intolerância. Representantes do Movimento Negro brasileiro buscaram nesse

momento de debates e reflexões, denunciar no cenário internacional, o racismo presente no País e a falta de compromisso do Governo brasileiro.

Tais situações demonstram que, mesmo com o apoio da UNESCO e da ONU, existem grandes dificuldades de se implantarem as políticas afirmativas e ações valorativas, pois são várias as correntes políticas em disputas.

Todas essas ações ajudam a sociedade brasileira a reconhecer que a democracia racial, social e de gênero não existe no Brasil. Por outro lado, a História das políticas públicas das ações afirmativas e/ou valorativas no País permeia a luta para diminuir as desigualdades sociais e combater o racismo. A mídia, a escola e o Governo têm papel fundamental na eliminação do racismo, mas a ação consciente e sistematizada dos movimentos sociais e de outras instâncias da sociedade civil também é essencial na concretização dessas mudanças de pensamentos e posturas cotidianas (FONSECA, 2009, p. 131).

A partir desse cenário, compreendemos de que forma as políticas afirmativas e valorativas da Lei nº 10.639/2003 para o negro brasileiro, contribuem ou obstaculizam o processo de luta pela superação das desigualdades sociais e a construção de perspectivas de reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à Educação das relações étnico-raciais.

2.2 Impactos sociais das políticas afirmativas e valorativas

As ações afirmativas visam a promover a maior diversidade social de grupos sub-representados em certos espaços sociais. Dessa forma, tem como objetivo tanto a igualdade de oportunidades como o combate às desigualdades não justificáveis, garantindo a diversidade e desnaturalizando a posição subordinada de determinados grupos sociais (GOMES, 2001).

Essas ações têm como um de seus modos de implementação, a defesa de cotas; embora não se restrinja somente a essas atuações como meios utilizados para eliminar as barreiras artificiais e invisíveis que impedem, por exemplo, o avanço socioeconômico de negros e mulheres pelo fato de serem negros e mulheres. Outras medidas possíveis são: incentivos fiscais por parte do Governo às empresas que adotem políticas de promoção a diversidade e a adoção de sistemas que obriguem a promoção sistemática de pessoas pertencentes a grupos menos favorecidos sempre que um membro de um grupo favorecido receba promoção etc.

A expressão de ações afirmativas tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. No entanto, elas não ficaram restritas aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, Nova Zelândia, entre outros (MOEHLECKE, 2002).

As ações afirmativas, surgem

[...] como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidade na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo por isso, tais ações terem caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito (GUIMARÃES, 1997, p.233).

Essas ações envolveram práticas diversas em vários lugares, no entanto, o mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número e/ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional e/ou não e de forma mais ou menos flexível. Sempre foi, e continua sendo, endereçada a uma parte da população que se beneficia desses “estímulos” para obter resultados estrategicamente construídos. Aliás, é importante dizer que uma parcela da população no Brasil usufruiu e continua beneficiando-se dessas ações que foram instituídas pelos organismos de Estado desde o Brasil colônia. Entre eles destaca-se :

a) o Sistema das Capitâneas e das Sesmarias foram benefícios/estímulos à nobreza de Portugal, para o processo de povoamento no Brasil, baseou-se na legitimidade da terra por conta do uso e da posse da terra;

b) a promulgada a Lei de Terras (Lei nº 601/09/1850) que estabelecia novos critérios para sua aquisição (com essa Lei, passou a existir no Brasil a propriedade privada). Essa Lei, além de alterar e regulamentar a forma de aceder à propriedade da terra, o que impedia a população negra libertada e empobrecida de ocupar as faixas chamadas “terras devolutas”, isto é, sem donos e/ou sem proprietários. Procurou, também, definir os meios para operar a colonização, principalmente por incentivos⁸⁵ à imigração de trabalhadores europeus pobres para trabalhar nas lavouras brasileiras, doando pedaços de terra e financiando suas passagens (SILVA, 2006).

⁸⁵ Apesar da lei de terras de 1850, dizer que a terra só poder ser adquirida mediante compra, o então ministro da Agricultura Antonio da Silva Prado, solicitou ao parlamento via ofício de 27 de junho de 1884 “a alteração da Lei de Terras, no sentido de tornar mais fácil a aquisição das mesmas por parte de colonos e imigrantes” (FONSECA, 2009, p.58).

c) a produção legislativa que continha conteúdos afirmativos e discriminatórios, como a Lei do Boi, instituída em 1965, (Lei 5465/68) que garantia o ingresso sem vestibular aos filhos dos agricultores, nas Faculdades de Agronomia, Veterinária e Engenharia Agrícola.

Em 1995, ocorreu a primeira política de cotas adotada nacionalmente. Por meio da legislação eleitoral, foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. Embora seja condizente com as propostas do Banco Mundial, expressa na Declaração do Milênio, essa medida veio com o propósito de democratizar o quadro político partidário, até então majoritariamente masculino, sem, contudo, observar que, nesse quadro político partidário, sua composição é majoritariamente de brancos.

Ressalta-se, por conseguinte, que as ações discriminatórias positivas sempre foram a saída das elites dirigentes para garantir privilégios e manter o *status quo* para aqueles que não conviveram com o dilema da desigualdade material, mesmo porque o Estado brasileiro já desenvolveu e desenvolve políticas afirmativas para vários segmentos da população. No entanto se percebe certa resistência quando as políticas afirmativas são orientadas para os afrobrasileiros, embora se reconheça que desde 1995, o Estado vem implantando ações no sentido de enfrentar a questão da desigualdade racial, sobretudo como resultado da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que mobilizou o País em torno de uma ampla pauta de reivindicações, sob pressões internacionais.

Considera-se, entretanto que essas políticas ainda são limitadas e aplicadas de forma bastante tímida e de maneira insuficiente para combater o alto nível das desigualdades raciais no Brasil.

Entre as políticas afirmativas, a mais conhecida e, portanto, a mais polêmica, é a instituição de cotas para os afrobrasileiros nas universidades públicas brasileiras, como forma de reduzir as desigualdades entre brancos e negros no País. Essa medida tem causado intensas críticas em vários setores da sociedade, certamente, entre outras razões, devido ao medo de que o mito da democracia racial caia por terra e que o racismo velado tenha que vir à superfície.

A defesa das ações afirmativas para os afrobrasileiros sinaliza que muitos intelectuais acadêmicos e segmentos sociais ditos progressistas, que cultuam valores democráticos e igualitários e que combatem a opressão e as injustiças sociais, reconhecem as desigualdades raciais demonstradas por importantes centros de pesquisas, ao explicitarem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram com um *déficit* muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na Educação, no trabalho. Entretanto, por sua vez, não associam

essas desigualdades raciais à discriminação; esquivam-se e titubeiam nas respostas aos porquês de as políticas públicas de caráter global e/ou universalistas não serem capazes de evitar que os afrobrasileiros tenham os piores índices sociais, quando comparados aos brancos na sociedade brasileira.

Da mesma forma, esses segmentos ditos progressistas, que encontram *locus* privilegiado no espaço das Universidades, recuam ao utilizarem do jargão repetitivo de que as desigualdades são frutos de uma questão de classe e/ou uma questão eminentemente social. Todavia, as questões que envolvem a vida do coletivo são sociais, mas em todas as questões sociais existe um determinante, uma especificidade, que nem sempre é conveniente considerar. Assim se eximem de sua responsabilidade social, colocando-a única e exclusivamente sobre o negro.

Afirmam, também, que as desigualdades fazem parte de um legado inerte, de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes. Dessa forma, a exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro, que não faz parte do círculo de pertença do sujeito. Assim, o outro passa a ser julgado com mais dureza e suas falhas justificam o utilitarismo, a exploração, o descaso, a desumanidade com que são tratados, como afirma Bento (2002):

[...] que a discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito. [...] ou seja, que a discriminação racial pode ter origem em outros processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito (BENTO, 2002, p. 25).

O silêncio e mesmo a omissão em relação às respostas das desigualdades étnico-raciais, têm um forte componente de autopreservação, porque vêm acompanhados de um pesado investimento na colocação desse grupo (os brancos), como grupo de referência da condição humana. Isso lhes permite não prestar contas, não compensar os negros; afinal de contas, são interesses concretos e simbólicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias e/ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra.

Estudos desenvolvidos por Carnoy (1995) podem trazer uma contribuição para pensar sobre esse assunto. Em um amplo estudo sobre a situação socioeconômica dos negros norte-americanos no período que vai dos anos 1930 ao final do século XX, Carnoy conclui que a participação ativa do Estado na definição de políticas públicas e a combinação de políticas antipobreza (universais) e de antidiscriminação (focalizadas), foram os principais fatores

responsáveis pela melhoria das condições de igualdade social e econômica da população negra nos Estados Unidos. Ressalta-se que esses estudos reconhecem que a discussão sobre a ideia de raça, à luz de uma conceituação sociológica, inferem que as classificações por alteridade desenvolvem-se diferentemente para cada realidade e só podem ser entendidas a partir de sua própria História.

Embora as realidades sejam diferentes, consideram-se esses estudos importantes, mesmo sendo de outra realidade social, para um prognóstico brasileiro. Daí poder-se falar nos estudos raciais, sob a existência de um racismo à brasileira. A discriminação, no Brasil, tida por marca⁸⁶, é uma forma sutil de racismo que inclui e pretere em vez de excluir e segregar, como exemplo destaca-se o reconhecimento do discurso da democracia racial existente na sociedade brasileira.

O não reconhecimento, pela sociedade brasileira, da existência do racismo dificulta o reconhecimento da necessidade de que sejam estabelecidas políticas de ações afirmativas e valorativas no País, uma vez que tais práticas poderiam ser consideradas como não necessárias, pois não havendo evidências, não haveria necessidade em tê-las.

Embora as ações afirmativas não esgotem as iniciativas necessárias à promoção de maior igualdade racial no País, elas são imprescindíveis para alcançar os objetivos que não poderiam ser alcançados somente por medidas repressivas de combate à discriminação e por políticas universalistas.

Segundo Sousa Santos (1997), a luta pela igualdade passa pelo reconhecimento e pela compreensão das diferenças e, não, por sua eliminação, portanto a busca por cidadania pressupõe o combate às desigualdades e não às identidades. Uma efetiva justiça tem caráter bidimensional, sendo redistributiva e envolvendo o reconhecimento. Em outras palavras, é insuficiente tratar o sujeito de forma genérica, geral e abstrata, é imperioso enxergá-lo em suas especificidades.

A efetiva proteção e promoção de direitos necessitam de que se contemple a representatividade social e, para tanto, a aplicação de políticas específicas precisam ser endereçadas aos grupos socialmente vulneráveis⁸⁷. Se o direito a igualdade é fundamental, o direito à diferença também o é, eles se colocam ombreados em mesmo nível.

⁸⁶ Tal preconceito atuaria com base na aparência da pessoa, cor da pele, cabelo feições.

⁸⁷ Entenda-se que vulnerabilidade não deve ser confundida com inferioridade, ou com qualquer denominação pejorativa que desqualifique o sujeito, mas deve ser entendida como pessoas e/ou agrupamento que reconhecidamente sofrem violações de direitos humanos.

Como efeito dessa realidade, várias iniciativas da sociedade civil tomaram corpo em forma ações afirmativas, atuando para combater o racismo institucional, reivindicando do Estado uma postura ativa, por meio de mobilizações, apresentação de propostas documentadas e denúncias aos órgãos internacionais devidas ao sistemático descumprimento das convenções, como exemplo, a convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificada em 1968 pelo decreto nº 62.150⁸⁸ e as resoluções da Conferência em Durban⁸⁹, ocorrida em 2001. Diante disso, foi encaminhado, em 1992, pelo Movimento Negro de São Paulo, um documento à OIT denunciando o Estado brasileiro.

Como fruto desses pleitos, em 1996 criaram-se os Grupos de Trabalho: (a) Interministerial – GTI; e (b) Para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação – GTEDEO. Contudo, seus impactos permaneceram restritos e seus recursos limitados. Em 1996, atendendo também às pressões do Movimento Negro, instituiu-se o Programa Nacional de Direitos Humanos, por meio do Decreto nº 1.904 de 13/05/96, que previu a “inclusão do quesito cor em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos”. Tal reivindicação objetivou democratizar a informação, uma vez que a omissão dos dados da cor dos cadastros públicos e privados impede a quantificação e o respectivo monitoramento da discriminação racial.

Na área da Educação, concernente à questão racial, ainda que pontual, houve certa atenção nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Programa Nacional do Livro Didático em 1996⁹⁰ e, no manual *Superando o Racismo na Escola*.

Em que se pesem os escassos resultados dessas iniciativas, entre 2001 e 2002, em decorrência dos desdobramentos da mobilização relacionada à realização, em Durban, da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, o Brasil assume o compromisso efetivo de implantar políticas de Estado de combate ao racismo e de redução das desigualdades raciais, a exemplo, alguns ministérios

⁸⁸ Nela, o Brasil se compromete a formular e implantar uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidade e de tratamento no mercado de trabalho.

⁸⁹ Por consequência dessa Conferência, o Brasil condenou o colonialismo e a escravidão como crimes de lesa-humanidade, afirmando que os Estados Nacionais deveriam trabalhar para erradicar a desigualdade social, tecnológica, cultural, educacional, econômica e política que tenha fundo nos atributos de raça, etnia e cor (FONSECA, 2009).

⁹⁰ Esse Programa Nacional teve como objetivo vedar a recomendação e a aquisição de livros didáticos, por parte do MEC, que contenham ou verbalizem manifestações preconceituosas quanto à origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Em 2005, o mesmo programa incluiu no Edital de aquisição de livros didáticos por parte do MEC a observância de que o material didático esteja adequado à Lei 10.639/2003.

criaram programas de ações afirmativas, visando a beneficiar a população negra no ingresso em seu quadro funcional⁹¹.

A partir dos compromissos assumidos naquela Conferência e explicitados em sua Declaração e nos seus Programas de Ações, foi sancionada, em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensinos Fundamental e Médio os conteúdos sobre a História e Cultura Afrobrasileira no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação artística, literatura e História brasileira. Essa nova Linha de intervenção assentou-se na constatação de que, em que pese o progresso observado na legislação antirracista da Constituição de 1988, os altos índices de desigualdades raciais continuaram inalterados, segundo dados do IBGE e IPEA.

Críticos das implantações das políticas públicas sociais de ações afirmativas, em especial, as que oportunizam acesso ao Ensino Superior, alegam que tais medidas seriam ineficientes no caso brasileiro, considerando que, no Brasil, existe uma grande miscigenação e, ademais, as desigualdades seriam frutos das mazelas sociais e não, especificamente, das mazelas raciais. Além do que, tais medidas feririam a isonomia e se abandonaria o "justo critério do mérito". Contrapõe-se, também, ao uso do sistema de cotas a um maior investimento na Educação Básica e na expansão da Educação Superior, por acreditarem que seja necessário olhar a raiz do problema, no caso, a baixa qualidade do ensino básico na esfera pública e as poucas vagas oferecidas pelas instituições de Ensino Superior.

Para cada um desses questionamentos, acredita-se existir uma resposta satisfatória. Para os que alegam que o Brasil apresenta uma grande miscigenação, defende-se que as políticas compensatórias ligadas à raça devam abranger tanto a negros como a pardos, pois os dados socioeconômicos demonstram que as dificuldades educacionais e econômicas são similares para os dois grupos (SANTOS, 1997 *apud* JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 50-51).

Segundo estudos do sociólogo Hasenbalg (1979), podemos concluir que as nuances na tonalidade cromática da pele dos não-brancos não implicam graduações da discriminação, muito menos os isenta dela. Ademais Gomes (2003) destaca que o principal critério utilizado pelas cotas étnicas será o mesmo que a sociedade brasileira, historicamente, tem usado para discriminar negativamente os negros (entende-se que negros são a soma dos pardos e pretos), pela cor da pele.

⁹¹ Implantaram programas de ações afirmativas: o Ministério do Desenvolvimento Agrário, da Justiça e das Relações Exteriores. Em maio de 2002, foi criado um programa nacional de ações afirmativas no âmbito da administração pública que, entretanto, não chegou a ser implantado. Ver a respeito em Jaccoud; Beghin (2002).

Para os que advogam que a desigualdade é fruto das mazelas sociais e não raciais, Gomes (2003), com propriedade discorre:

[...] no Brasil, o negro não é discriminado só porque ele é pobre. Ele é discriminado porque é negro e, também porque é pobre. E isso faz muita diferença. Quer sejamos ricos ou pobres, nós, os negros brasileiros sofremos racismo. É claro que a classe social, a renda e o grau de instrução, em algumas situações atenuam esse racismo, mas não fazem com que ele desapareça. É o que comprovam os dados censitários, pesquisas do Ipea e pesquisas realizadas nas universidades (GOMES, 2003, p. 05).

Portanto, fica claro que, ao implantar ações afirmativas de caráter étnico-racial, o Brasil estará efetivamente combatendo as desigualdades sociais, sem, no entanto, deixar de reconhecer a necessidade de aplicação de políticas valorativas para os negros, em razão do seu alto grau de marginalização e baixa autoestima. Destaca-se, todavia, que uma política voltada aos mais pobres, sem articulação com a questão racial, não conseguiria alcançar a população negra, pois, quando as escolas públicas brasileiras eram socialmente consideradas boas, os negros e os pobres não tiveram acesso a ela, uma vez que existiam vários mecanismos que os excluía, conforme já explicitado anteriormente.

Logo, se o Governo conseguisse melhorar as escolas públicas seria ótimo, mesmo porque significaria acabar com a clientela das escolas particulares, que possuem um forte *lobby* e não têm interesse em ver a existência real de uma escola pública de boa qualidade⁹². Todavia, a partir do momento em que pobres e ricos mandarem seus filhos para as escolas públicas, haverá outras formas de excluir o negro. O problema de cotas irá colocar-se novamente.

A título de ilustração, apresenta-se um exemplo de mudanças radicais nas estruturas da sociedade, como a Revolução Cubana e seus impactos sobre as desigualdades entre os grupos raciais. Segundo Hernandez (2000), que pesquisou o contexto cubano quanto à eficiência de políticas sociais para a garantia de igualdade racial, a ideia que prevalecia à época da revolução Cubana era a de que a discriminação e a desigualdades raciais desapareceriam assim que o privilégio de classe fosse erradicado.

No entanto, demonstrando claramente a falsidade de tal princípio, em 1997, durante a Reunião do V Congresso do Partido Comunista Cubano, Fidel Castro reconheceu que negros e mulheres estão sub-representados nos postos de liderança do Governo e do Estado. Isso demonstra que políticas sociais apenas, mesmo que em um contexto de revolução e profundas

⁹² Aquela instituição social que é socialmente reconhecida por suas qualidades e por sua responsabilidade em não só assegurar o direito à Educação a todo e qualquer cidadão, mas se posiciona politicamente e atua pela superação do racismo e da discriminação racial.

transformações, não são suficientes para relacionar e/ou trabalhar com o problema da discriminação e das desigualdades raciais.

Hernandez (2000) chega à conclusão de que as disparidades raciais continuam a existir em uma nação como a cubana, que destinou extensos recursos para assegurar uma igualdade econômica substantiva aos seus residentes. Logo, uma política que se baseia em critérios unicamente sociais para responder a disparidades de ordem racial poderá ser incapaz de solucionar, de modo eficiente, a discriminação racial e/ou a estratificação socioeconômica, pois não consegue desfazer as interconexões de raça e de classe. As desigualdades sociais se desdobram em iniquidades raciais e essas últimas reforçam as primeiras.

Nesse sentido, em ambos os contextos (Brasil e Cuba), que experimentaram uma História de escravidão e de discriminação racial, o problema racial está associado ao social e, portanto, um aspecto não pode ser solucionado sem que se considere, também, o outro (HERNANDEZ, 2000).

Acrescente-se a essa situação o fato de que, durante os momentos de crescimento econômico e de expansão industrial da sociedade brasileira, o preconceito e a discriminação não foram extintos. Tal situação fortalece a crença de que isso tenha ocorrido devido ao fato de que a especificidade do racismo brasileiro não pode ser considerada uma variável dependente do processo de desenvolvimento econômico.

Para os defensores da isonomia e do mérito, faz-se necessário lembrar que não é possível a existência da isonomia na desigualdade, para tanto basta que se olhe para as diversas estatísticas para se comprovar que no Brasil os negros (pretos e pardos) estão preteridos em todas as funções de prestígio social, portanto, não é possível combater as enormes desigualdades e, ao mesmo tempo, preservar as diferenças étnico-raciais entre negros e brancos a partir de políticas universalistas.

Nesse caso, torna-se necessário, portanto, um tratamento diferenciado que promova o reconhecimento da diferença e introduza meios objetivos para que se possa ao final, atingir a igualdade almejada por todos que pretendem viver sob a égide de um real Estado Democrático de Direito.

É grande a legitimidade do tratamento diferenciado em benefício das classes e/ou grupos desfavorecidos, entre os quais se apresentam legítimos e inquestionáveis, a título de exemplificação: artigo 354, da CLT (que prevê cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais e coletivas); artigo 373-A, da CLT (que estabelece a adoção de políticas destinadas a corrigir distorções pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres); artigo 93, da Lei 8.213/91 (cotas para pessoas com deficiência físicas no setor

privado); artigo 24, XX, da Lei 8.666/93 (que dispensa a licitação para a contratação de associação filantrópica de portadores de deficiência); e artigo 10, §2º, da Lei 9.504-97 (que determina cotas para mulheres nas candidaturas partidárias).

Portanto, cota não é uma solução permanente, mas soluciona os limites permanentes das políticas universalistas. O tratamento da especificidade insere-se no terreno da equidade⁹³ de tratamento e igualdade de direitos nos quais seus resultados podem ser perceptíveis em um curto espaço de tempo.

Quanto ao valor intelectual que as sociedades competitivas revelam como capacidade fundamental (mérito), ressalta-se que a Educação é um direito de todos na formação de cada um, para a sua contribuição à sociedade nacional, que quer construir com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas que se pretende desenvolver. Sendo também merecido de destaque o fato de que, legalmente, é dever do Estado garantir a todos o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um segundo o inciso V, Art. 208 da CF (BRASIL, 1988).

Nesse caso, entende-se que, segundo a capacidade de cada um, não é o mesmo que segundo o mérito de cada um, por uma razão muito simples: para haver mérito é preciso que haja oportunidade de condições. Nesse sentido, novamente recorre-se a Gomes (2003):

[...] Sabemos que o mérito é uma construção social e acadêmica. O discurso do mérito acadêmico, tal como tem sido feito por alguns, como se este fosse algo objetivo, nos distancia do debate sobre o direito à Educação para todos os segmentos sociais e étnico-raciais do Brasil e pode reduzir uma questão tão séria como a democratização do acesso à ideia de capacidade inata, de capacidade intelectual (GOMES, 2003, p. 6-7).

Por conseguinte, a proposta da reserva de vagas não rompe com o sistema do mérito, pelo contrário, busca aperfeiçoá-lo, comparando candidatos em condições semelhantes, para que o mérito individual possa ser apurado e, não o mérito dos diferentes sistemas escolares, como é comum se apresentar pela mídia nacional. Até porque o que o vestibular atual mede, mais frequentemente, a qualidade do ensino que foi oferecido aos candidatos do que as condições de estudo e a vida deles.

Ademais, não convém deixar de mencionar a relatividade do critério de mérito. Se for comparada a situação de um estudante proveniente de um Ensino Médio deficitário, aprovado no vestibular com nota mediana e outro estudante proveniente de um Ensino Médio qualificado, aprovado no vestibular com um ponto acima da mediana, certamente, o mérito do

⁹³ Entende-se, nesse contexto, a equidade com o sentido Aristotélico (2003) de justiça, ao reconhecer as desigualdade existentes e imprimir o tratamento desigual aos desiguais na busca da igualdade.

estudante aprovado com nota mediana, proporcionalmente, diante das dificuldades encontradas, é muito maior do que o conquistado pelo estudante que foi aprovado com um ponto acima da mediana.

Ressalte-se que o sistema de cotas não impede o acesso de determinado grupo à universidade, mas cria um critério de preferência. Um estudante que entra na universidade por meio do sistema de cotas e se forma vai, certamente, encontrar as mesmas barreiras do preconceito no mercado de trabalho. Mas a situação dele será diferente, pois poderá lutar pelos seus direitos, e/ou, ainda, poderá ter emprego e dinheiro para contratar um advogado.

Novamente, para ilustrar a situação apresentada, podemos estabelecer um paralelo com um exemplo cotidiano, todavia, mais claro e de fácil de compreensão e percepção, em relação ao gênero: é como dizer que a sociedade deixou de ser machista. Essa afirmação não representa uma realidade, pois a mulher está ocupando mais espaços públicos, porque ela lutou e se capacitou e não porque o machismo deixou de existir, pois, cotidianamente, ela continua enfrentando injustiças quanto à sua remuneração, portanto, o não reconhecimento social e profissional. A competência abre muitas portas, embora muitas outras estejam fechadas.

O acesso à Educação propicia melhor conscientização e capacidade de lutar pelos seus direitos. Além do mais, a Educação tem o fator de multiplicação. Seu acesso possibilita certa mobilidade social e econômica, fazendo com que os filhos dessas pessoas possam estudar em uma escola pública de boa qualidade, ampliando seu potencial de mobilidade e de inserção social, no caso da comunidade negra, tal situação poderá tornar-se um referencial que o negro não possui em larga escala.

Assim, por unanimidade, os ministros do Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012, decidiram que a reserva de vagas em universidades públicas com base no sistema de cotas raciais é constitucional. Durante dois dias de julgamento, os ministros analisaram a ação ajuizada pelo partido Democratas (DEM), em 2009, contra esse sistema na Universidade de Brasília (UnB), declarando improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, ajuizada na Corte pelo partido (BRASIL, 2004).

Decano do STF, o ministro Celso de Mello sustentou que o sistema adotado pela UnB obedece À Constituição Federal e os tratados internacionais que tratam da defesa dos direitos humanos: “O desafio não é apenas a mera proclamação formal de reconhecer o compromisso

em matéria dos direitos básicos da pessoa humana, mas a efetivação concreta no plano das realizações materiais dos encargos assumidos”⁹⁴.

Já o Ministro Cezar Peluso argumentou que existe “um dever, não apenas ético, mas também jurídico, da sociedade e do Estado perante tamanha desigualdade, à luz dos objetivos fundamentais da Constituição e da República, por conta do artigo 3º da Constituição Federal”.

Em consonância a esses preceitos, no dia 29 de agosto de 2012, a Presidente da República Dilma Rousseff sancionou a Lei que regulamenta o sistema de cotas raciais e sociais para ingresso em universidades públicas federais em todo o País⁹⁵, dispondo quatro anos para essas instituições se adaptarem à Lei. Esse dispositivo preconiza uma sociedade solidária, vislumbra a erradicação da situação de marginalidade e de desigualdade, além da promoção do bem de todos, sem preconceito de cor⁹⁶.

Essa é uma vitória não só da população negra, mas da nação brasileira, que visa a promover a justiça social. Entretanto, caberá a cada Universidade, respeitada sua autonomia, a responsabilidade social de se adequar em quatro anos à Lei. Importante destacar que as ações afirmativas são formas de reparação da exclusão em relação a uma parcela expressiva da população brasileira, que permite combater, também, a discriminação indireta, ou seja, aquela discriminação que não se apresenta explicitamente, mas ocorre por meio de formas veladas de comportamento, cujo resultado provoca a exclusão racial.

Ao buscar garantir oportunidade de acesso aos grupos discriminados nas universidades públicas, seja por meio de ações afirmativas educativas (que é o reconhecimento oficial da existência do preconceito e do racismo motivado pela cor da pele) e por política valorativa da Lei Federal nº 10.639/2003, a permanência dos estudantes negros por meio do reconhecimento, da valorização e divulgação da História de luta, resistência e contribuição nacional dos negros no Brasil, a nação brasileira deu um importante passo à justiça social.

Esses mecanismos, portanto, têm caráter contínuo e visam a combater as desigualdades étnico-raciais os estereótipos negativos, historicamente construídos na Educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino, o reconhecimento e a valorização

⁹⁴ Disponível: www.stf.jus.br acessado em 26/04/2012

⁹⁵ De acordo com a lei 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, 50% de todas as vagas dessas instituições serão preenchidas com base nas cotas. Dessas 25% do total de vagas, será destinada aos estudantes negros, pardos e indígenas de acordo com a proporção dessas populações em cada Estado, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Os outros 25% das cotas serão destinados aos estudantes que tenham feito todo o segundo grau em escolas públicas e cujas famílias tenham renda per capita até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2012).

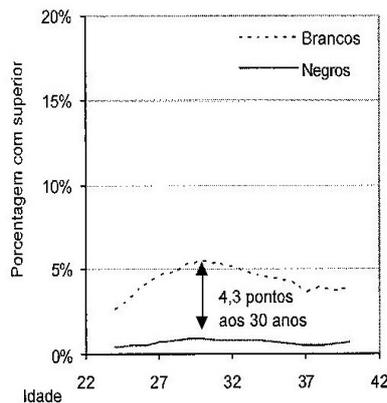
⁹⁶ BRASIL, 2012.

da pluralidade, destacando a importância dos múltiplos grupos étnicos na construção histórica do País.

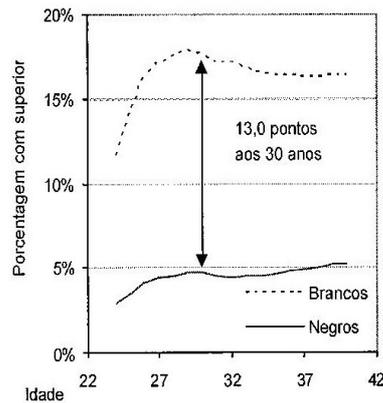
O Gráfico 1 ilustra e justifica a necessidade dessas ações valorativas e afirmativas nas universidades, pois apresenta dados da História da Educação Superior brasileira entre 1976 e 2006. Segundo o IBGE, em 1976 em torno de 5% da população branca tinha um diploma de Educação Superior aos 30 anos de idade contra uma porcentagem essencialmente residual para os negros. Já em 2006, algo em torno de 5% dos negros tinha curso superior aos 30 anos de idade. Em contrapartida, nesse mesmo ano, quase 18% dos brancos tinham completado um curso superior até os 30 anos de idade. O que constata as desigualdades raciais, pois o hiato racial que era de 4,3 pontos, em 1976, quase triplicou em 2006, chegando à marca dos 13 pontos (IBGE, 2007).

Taxas de Acesso à Formação Superior Branca e Negra no Brasil em 1976 e 2006

Painel 1 – 1976



Painel 2 – 2006



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em Microdados.

GRÁFICO 1 Demonstrativo das Taxas de Acesso a Formação Superior Branca e Negra de 1976 a 2006 no Brasil

A História da Educação Superior mostra que não é qualquer política que é redutora das desigualdades raciais. Hoje, o fechamento das universidades aos negros é um dos fatores mais importantes que impedem sua mobilidade social ascendente. Não se vislumbra que a universidade em algum momento seja para todos. No entanto, quando a cor da universidade, pública e/ou privada, é tão mais branca que negra, a Educação Superior passa a ser um elemento de reprodução das desigualdades raciais, ao impedir a formação de uma elite negra, ou melhor, ao impedir o acesso dos negros à elite do País (BRASIL, 2008, p. 10).

O reconhecimento de que o preconceito racial e a discriminação racial no Brasil são fenômenos presentes e ativos é central nesse debate, dessa forma as políticas de ação

afirmativa e valorativas precisam ser incluídas na lista de prioridades na agenda pública, com o objetivo de reverter ou mitigar este terrível quadro de desigualdade racial que impera em nosso País.

Embora se reconheça que a legislação voltada às questões étnico-raciais no Brasil não é nova e que sua aplicabilidade foi prejudicada por uma série de percalços que vão do histórico preconceito, que impera na sociedade brasileira a impedimentos de natureza jurídica. Todavia, a regulamentação jurídica das políticas afirmativas, especialmente, as cotas, significou um grande passo a sua implementação, quanto à política valorativa da Lei nº 10.639/2003 ainda existem várias resistências, embora tenha sido regulamentada.

2.3 Política valorativa da Lei 10639/2003 - interfaces com a Educação Superior

Importante salientar, inicialmente, que há elementos objetivos suficientes para se considerar que a Lei Federal nº 10.639/2003 é uma política pública, uma política de Governo⁹⁷, e também uma política de Estado⁹⁸, embora tais afirmações estejam em um campo conceitual dinâmico e de discussões áridas, por se tratar de uma área que há conflitos de interesses e concepções; a maneira como a Lei nº 10.639/2003 foi institucionalizada, o seu escopo bem como seus procedimentos dão legitimidades para tais afirmações.

Primeiramente, nota-se que seu marco regulatório decorre da Lei Maior (Constituição de 1988) no § 1º do art. 242 e dos artigos constitucionais 206 e 210, que abriram espaços constitucionais para a futura aprovação das Leis 10.639 e 11.645, bem como os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. Não se pode esquecer que há um dispositivo do parágrafo segundo do art. 5º da Constituição Federal de

⁹⁷ Entende-se por política de Governo aquela de caráter conjuntural, que perdura um tempo limitado no governo, seus processos de formulação e implementação são bem mais elementares para responderem às demandas colocadas, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios setoriais (RUA,1998).

⁹⁸ Política de Estado são aquelas de caráter estrutural, que de modo geral ultrapassam os períodos de um governo e que demandam envolvimento técnico especializado em mais de uma instância dentro da máquina do Estado; geralmente, envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (RUA,1998).

1988, que assegura a proteção constitucional aos direitos emanados dos tratados internacionais.

Em segundo lugar, a promulgação da Lei Federal 10639/2003 alterou a Lei 9394/1996⁹⁹(Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afrobrasileiras e africanas nos currículos escolares das instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Por sua vez, essa Lei foi ratificada pelo Estatuto da Igualdade Racial ao ser instituída pela Lei nº 12.288/2010. Cabe destacar que, em termos de fundamentos técnicos, é contemplado pelo "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana".

Todos esses dispositivos procuram oferecer uma resposta aos anseios e às reivindicações, em especial na área da Educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações reparatórias de reconhecimento e valorização de sua História, cultura, identidade. Tais dispositivos fazem parte de um conjunto de ações governamentais desde 1996¹⁰⁰ no campo da promoção da equidade racial nos níveis de ensino Básico e Médio.

Em decorrência dos desdobramentos das mobilizações do Movimento Negro nacional desde que se tem registro, nos anos de 1930¹⁰¹, em especial na sua trajetória histórica das duas últimas décadas do século XX e, sobretudo, das suas manifestações e denúncias sobre o racismo presentes no País que se somava a falta dos compromissos internacionais assumidos pelo Governo brasileiro e denunciados na Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatas de intolerância ocorrida em Durban, África do Sul, no ano de 2000, o Brasil assumiu, pela primeira vez, o compromisso efetivo de implantar políticas de Estado de combate ao racismo e de redução das desigualdades raciais.

⁹⁹ É a legislação que define e regula o sistema de Educação brasileiro com base nos princípios constitucionais.

¹⁰⁰ Programa nacional do Livro, de 1996 e 2005; O Programa Diversidade na Universidade, de 2002; Projeto a Cor da Cultura, de 2006 e duas ações pontuais mais localizadas de formação de professores para implementação da Lei 10.639/2003 e de reforço escolar de jovens afrodescendentes, ambas em 2006. Foram as ações mais relevantes adotadas desde então.

¹⁰¹ Com a Frente Negra Brasileira fundada em 16 de setembro de 1931, primeiro movimento social a denunciar o mito da democracia racial e a colocar a Educação como um meio de integração do negro no mercado de trabalho e no sistema de poder. Diferentemente, desse movimento que queria se integrar na cultura dominante, o movimento social negro a partir de 1980, além de reivindicar a escola também querem que ela reconheça sua identidade e ensine a história e cultura dos negros africanos. Ver a respeito Munanga, 2006.

Como resultado do compromisso assumido em Durban, várias medidas começaram a ser implantadas pelo Governo Federal¹⁰², contudo, adotadas no fim do Governo de 2001, tais medidas tiveram poucos avanços concretos de forma sistemática e continuada no enfrentamento das desigualdades e da discriminação raciais.

Em 2002, no contexto da Campanha Presidencial, o então candidato e Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, apresentou, em sua campanha, o documento "Brasil sem Racismo", elaborado a partir das propostas do Movimento Negro e de pesquisadores, sinalizando um compromisso para desenvolver ações afirmativas como objetivo de combater a discriminação.

Desse modo, em 2003, após a posse presidencial do então Presidente da República, algumas iniciativas importantes foram constituídas, entre elas a instituição da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir, com *status* de ministério, com o objetivo de formular e coordenar as políticas para a promoção da igualdade racial, articular as ações do Governo Federal de combate à discriminação racial, bem como acompanhar a implementação da legislação de ação afirmativa e ações públicas que visem ao cumprimento de acordos, de convenções e de outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, relativos à promoção da igualdade e do combate à discriminação racial.

No entanto, segundo Jaccoud (2009), a temática das ações afirmativas não se impôs ao Governo Federal, que teve como única iniciativa nesse campo o envio ao Congresso Nacional, em 2004, de um projeto de Lei sobre a instituição de cotas nas instituições federais de Ensino Superior.

A despeito do caráter limitado e restrito dessas ações, uma perspectiva foi aberta sobre a Educação das relações étnico-raciais, além de recolocá-la na agenda pública do debate sobre a discussão da Educação pública no Brasil e seu papel na sociedade. Um dos primeiros atos do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no âmbito da Educação Básica nacional foi a sanção da Lei Federal nº 10.639¹⁰³ de 09 de janeiro de 2003, que altera da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) -, determinando a obrigatoriedade da inclusão no currículo do ensino básico "História e Cultura Afrobrasileira".

¹⁰² Ver a respeito Telles (2003) e Jaccoud e Beghin (2002).

¹⁰³ Em 10 de março de 2008 o Congresso Nacional, modifica a lei 10.639/2003 ao incluir nos currículos do ensino básico a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. Acreditamos ser necessária a sua implementação tanto quanto a da Lei 10.639/2003, embora não seja o mesmo tipo de exclusão, por serem razões históricas e sistemas de preconceitos distintos.

Essa Lei trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores, visando a efetivar e garantir o cumprimento dos artigos constitucionais 206 e 210 e § 1º do art. 242 da Constituição Federal de 1988.

Com a sanção da Lei 10639/2003, houve modificações na Lei 9394/96:

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

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira.

§ 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 Afrobrasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

A Lei Federal nº 10.639/03 acrescenta dois artigos na LDB: o artigo Art. 1º e Art. 2º. O artigo 1º determina como passa a vigorar a Lei nº 9.394/96 acrescida dos artigos 26A e 79B. O artigo 2º trata da vigência, que pelo menos do ponto de vista legal, determina a imediata aplicação da Lei a partir da sua publicação.

O acréscimo dessas modificações na LDB/96 representa um avanço, no entanto, os resultados reais dessas serão decorrentes dos aditivos e decretos decorrentes dessas que serão publicados posteriormente.

Todo esse contexto denota as condições possíveis em que foi elaborada a Lei nº 10.639/2003, sua publicação inaugura um período de institucionalização de uma nova abordagem da História do Brasil que coloca os negros como parte constitutiva da nacionalidade e proporciona a todos os brasileiros, desde bem cedo, mais conhecedores de suas origens. Isso, dentro de uma perspectiva comprometida que valorize a História e cultura dos afrobrasileiros e dos africanos, bem como da Educação das relações étnico-raciais

positivas que têm como objetivo fortalecer entre os afrobrasileiros e despertar entre os brancos a consciência negra.

Entre os afrobrasileiros poderá oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos ou não negros, poderá permitir que identifiquem as influências, contribuições e a importância da História e da cultura dos negros no jeito de ser, viver e de se relacionar com outras pessoas.

Entretanto, a publicação dessa Lei tem sido insuficiente para concretizá-la, de forma efetiva, no sistema educacional brasileiro, segundo informações da SECADI¹⁰⁴. Embora, seja legalmente um marco no processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e, particularmente da escola, da dívida social que tem em relação ao segmento negro da população; o que possibilitará atuações explícitas contra o racismo e a discriminação racial nessa sociedade, que se apresenta hierarquicamente verticalizada a partir da cor da pele e dos traços fenotípicos.

A Lei nº 10.639/2003 vem revelar a concepção eurocêntrica da Educação brasileira que preconiza os brancos em detrimento dos negros e ameríndios e prova que o Brasil nunca foi e ainda não é uma democracia racial, pois levou 115 anos para introduzir no ensino o estudo da matriz cultural africana e abrir uma perspectiva de reconhecer historicamente as lutas dos negros e a sua contribuição à nação brasileira nas diversas áreas do conhecimento; além de possibilitar a eliminação de preconceitos e a reprodução de valores racistas, ao promover a todos os brasileiros o conhecimento, o respeito e a valorização de uma das raízes fundantes da cultura e nacionalidade brasileira.

É um equívoco pensar que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, esses estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais.

Esse é o grande desafio, especialmente para os educadores, que querem romper com barreiras das práticas pedagógicas eurocêntricas que foram cristalizadas na História do sistema público educacional brasileiro. Entretanto, isso não requer apenas mudança, mas alteração no currículo escolar, com vistas à reeducação das relações étnico-raciais e as condições oferecidas para aprendizagem oferecida pelas escolas, a fim de que todos valorizem a identidade, a cultura e a História de um dos segmentos mais desrespeitados da nossa sociedade.

¹⁰⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

Embora se reconheça que o ensino público nessa sociedade venha a apresentar uma série de problemas estruturais, que não é nossa intenção abordar, ele é um dos principais e privilegiado espaço de formação cidadã. Além disso, há uma expectativa social no comprometimento e adesão dos educadores e dos envolvidos na Educação a não se furtarem de ser, talvez, os únicos a fornecerem uma formação intelectual e crítica aos alunos sobre as relações interpessoais raciais, das relações sociais de poder, dos problemas sociais e dos constrangimentos que alimentam diversos preconceitos nessa sociedade. Isso contribui, segundo análise de Frigotto (2003) para que a escola factível seja realizável e que a Educação seja, "[...] ao mesmo tempo, determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana" (FRIGOTTO, 2003, p. 9). Isso porque os negros se encontram em situações desfavoráveis em relação aos brancos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, com indicadores mais elevados de repetência e de evasão escolar, além de chegarem mais tarde e em menor proporção ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, segundo diagnósticos compartilhados sistematicamente pelo IPEA e IBGE.

Segundo um número crescente de pesquisadores, entre os quais Apple (1982); Barbosa (1997); Barros (2005); Cavalleiro (2001); Cunha Jr.(1999); Domingues (2007); Du Bois (1968); Fernandes (1978); Fonseca (2008); Gomes (2003); Guimarães (1999); Hasenbalg (1979); Moore (2007); Nascimento (1996); Oliveira (2002); Santos (2001); Silva (1997), as origens de tais insucessos escolares, advêm de manifestações de preconceitos e de práticas discriminatórias no cotidiano escolar, o que tem afetado a construção positiva da autoimagem, da autoestima e do desempenho de uma parte expressiva de alunos negros.

É fato que as primeiras relações sociais de um sujeito não começam na escola, mas é nela que as relações são estruturadas e amadurecidas, por ser a escola um espaço onde se vivenciam significativas experiências de relações interpessoais que deixam marcas, positivas ou negativas, em suas histórias de vida. Segundo Silva (2001) pode provocar no aluno não só uma exclusão escolar, mas em outros espaços sociais.

É pertinente dizer que o sucesso dessa política valorativa depende de um conjunto articulado entre processos educativos escolares, movimentos sociais e das famílias, visto que as transformações éticas, culturais, pedagógicas e políticas, nas relações étnico-raciais, não se limitam à escola. Entretanto, é um equívoco pensar que a discussão sobre a questão racial se limite ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola.

A escola, como instituição social responsável por assegurar o direito da Educação a todo e qualquer cidadão, deverá posicionar-se politicamente, contra toda e qualquer forma de discriminação. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem à superação do

racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e de qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, de crença religiosa e de posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (CNE/CP nº 3/2004).

Considera-se que os resultados da implementação da Lei nº 10.639/2003 nos estabelecimentos de ensino, tem sido lento, dada a situação histórica do preconceito e da discriminação que tem incidido sobre o coletivo social brasileiro. Tais resultados têm sido limitados por vários fatores, mesmo considerado o fato de que, nesses últimos dez anos, tenha ocorrido o desencadeamento de políticas, de programas e de ações governamentais por parte Ministério da Educação - MEC¹⁰⁵. Entre tais limitações, cita-se o fato de várias instituições de ensino, secretarias estaduais e municipais de Educação do Estado de Minas Gerais oferecerem resistência à incorporação desse estudo, com foi o caso que obrigou o Ministério Público, em uma decisão inédita em Uberlândia-MG, sob demanda de entidades do Movimento Negro, a adotar medidas para exigir o cumprimento da referida Lei. Tal medida levou a Ouvidoria da Secretaria Especial de Políticas da Igualdade Racial (Seppir) a alertar aos gestores públicos sobre o descumprimento da Lei nº 10.639/2003.

Trata-se de ação civil pública ajuizada pelo promotor de Justiça Jadir Cirqueira de Souza, em 16 de abril de 2009, na qual denuncia a Prefeitura de Uberlândia e o Estado de Minas Gerais de não cumprirem a Lei nº 10.639/2003 nos seus currículos de ensino. O Ministério Público alegou que o Município e o Estado de Minas Gerais têm realizado ações pontuais, por iniciativas dos educadores e não como política das secretarias e conselhos, não executando de fato a determinação da Lei nº 10.639/2003.

Dessa forma, visando a explicitar e regulamentar a concepção que essa Lei trouxe ao determinar a alteração na LDB e fazer efetivar as políticas almejadas, em 10 de março de 2004, foi aprovado o parecer CNE/CP nº 3¹⁰⁶/2004 para normatizar e fundamentar a

¹⁰⁵ Programa Nacional do Livro Didático reeditado em 2005, Projeto a Cor da Cultura e parceria entre o MEC, a Seppir e a UnB para capacitação à distância de professores do Ensino básico em 2006.

¹⁰⁶ O Parecer é de autoria da conselheira, intelectual e militante negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que naquele momento, representava os movimentos negros brasileiros no Conselho Nacional de Educação. Nele são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos, trabalhos e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da Educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004).

Resolução nº 1¹⁰⁷, de 14 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Esses dois documentos, juntamente com a Lei nº 10.639/2003, estabelecem a fundamentação legal a ser observada em todas as instituições de ensino brasileiro, em especial naquelas que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Desse modo, a Lei nº 10.639/2003 ao alterar a LDB de 1996, coloca o direito à Educação e o direito à diversidade no mesmo patamar, configurando-se como uma política afirmativa de estado. Gomes (2009) nos alerta que

Essa legislação e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do País, no Plano Nacional de Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em Educação no Brasil passar a incorporar explicitamente a diversidade étnico-racial (GOMES, 2009, p. 41).

Esse arcabouço jurídico-normativo tem tencionado a lógica de funcionamento do sistema educacional brasileiro, instigando à construção de uma nova agenda e forçando atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira. Muito embora esses instrumentos legais orientem as instituições educacionais quanto a suas atribuições, a adoção da Lei não se universalizou nos sistemas de ensino.

Dessa forma, com objetivo de fortalecer e institucionalizar essas orientações de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, em junho de 2009, foi elaborado um Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Esse plano foi construído como um documento pedagógico que visa a orientar e a balizar os sistemas de ensino na implementação da Lei nº 10.639/2003.

Todo esse arcabouço jurídico-normativo teve como objetivo orientar a integração dos diferentes níveis e modalidades de ensino existente no Sistema Educacional Brasileiro, bem como promover a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica ofertadas nos

¹⁰⁷ Nessa Resolução é detalhado os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/2003. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação.

diferentes sistemas e estabelecimentos de ensino públicos e privados do País, de maneira que todos os conteúdos do ensino de História e Cultura Afrobrasileira a serem ministrados na Educação Básica e os da Educação das Relações Étnico-Raciais compartilhados e produzidos no Ensino Superior tenham por base as questões e temáticas explicitadas no Parecer CNE/CP 3/2004¹⁰⁸, documento orientador filosófico e conceitual da referida Resolução CNE/CP nº 1/2004, que deixa evidente a responsabilidade dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como define os espaços escolares e atividades a serem desenvolvidas com vistas à execução das Diretrizes.

No que diz respeito à interface, portanto, dos níveis escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, a relação é insofismável. Conforme instituído no parágrafo 3º do artigo 2º e no artigo 4º da Resolução nº 1 de 2004:

- Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por essa Resolução, dentro do regime de **colaboração** e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, **instituições formadoras de professores**, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e **trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino** (BRASIL 2004, p.1, grifo nosso).

A Resolução nº 1/2004, dispõe no parágrafo 2º do artigo 2º e no parágrafo 3º do artigo 3º:

- O Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, História e cultura dos afrobrasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

- O ensino sistemático de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2004, p.2).

Já às instituições de Ensino Superior coube, conforme orientações expressas no § 1º do art. 1, da Resolução CNE/CP nº 01/2004, incluir conteúdos de disciplinas curriculares relacionados à Educação para Relações Étnico-raciais nos cursos de Graduação. De acordo com essa Resolução a Educação para Relações Étnico-raciais,

¹⁰⁸ Ver: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004b).

As instituições de Ensino Superior tem uma importante contribuição na formação, na divulgação e na fundamentação teórica para que a Educação Básica cumpra também o que a Lei determina. A Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, expressa no seu art. 1º que essas Diretrizes devem ser observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

É necessário, portanto, que as instituições de Ensino Superiores, como indutoras, construtoras de conhecimento e formadoras de profissionais e de educadores, envolvam-se também na promoção de pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, conhecimentos afrobrasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliar e fortalecer as bases teóricas e pedagógicas para a formação de profissionais e educadores que dominem conteúdos de ensino das Relações Étnico-Raciais e que sejam comprometidos com a Educação dos brasileiros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem em falta de respeito e discriminação. No entanto, isso será realizado a partir do estabelecimento de uma luta de forças no seu interior, no sentido, de se criar e instituir nos documentos institucionais o compromisso com a construção de uma política institucional antirracista e valorativa de todos os grupos considerados minoritários e excluídos histórica e socialmente, como é o caso, dos negros.

Assim, a resolução nº 1, determina:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministra, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a Educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas rumo à construção de nação democrática.

Essa Resolução, como ato decorrente do parecer CNE nº 3/2004, estabelece que, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, a inclusão das discussões das questões raciais seja parte integrante da matriz curricular, de forma explícita nos documentos normativos e de planejamento (planos pedagógicos, planos de ensino), assim como os procedimentos para sua consecução, visando ao combate ao racismo e à discriminação, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afrobrasileiras e africanas. Enfim, cabe à escola ensinar o que é cidadania, alteridade e saber conviver na pluralidade cultural-racial, pois

[...] ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-à consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo (SANTOS, 2001, p. 102).

Muito embora esses instrumentos legais orientem as instituições educacionais quanto a suas atribuições, a adoção da Lei não se universalizou nos sistemas de ensino brasileiro. Dessa forma, mais uma vez, com objetivo de fortalecer e institucionalizar essas orientações de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, em junho de 2009, foi elaborado um Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Esse plano foi construído como um documento pedagógico que visa orientar e balizar os sistemas de ensino na implementação da Lei nº 10.639/2003, nele se explicita e enfatiza as principais ações das instituições de Ensino Superior:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de Graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1 do art. 1, da Resolução CNE/CP nº 01/2004;
- b) Dedicar especial atenção aos cursos de Licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afrobrasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008;

c) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de Licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a Educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana com a temática da Lei 11.645/08;

d) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;

e) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em **associação com a Educação Básica** (BRASIL, 2009, p. 39 e 40).

Todavia, além dessas ponderações que evidenciam a articulação entre os níveis de ensino básico e superior, demonstrando os limites e os avanços na e sobre a política voltada para Educação das relações étnico-raciais, há alguns gargalos na legislação da temática que, provavelmente, têm dificultado sua realização, embora não se possa utilizá-los como subterfúgios.

A despeito de estar previsto na Resolução nº 1/2004 a Educação das relações étnico-raciais no Ensino Superior, essa resolução tem proporcionado um hiato entre as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira na execução concreta nos sistemas de ensino nacional, seja a aplicação da temática no ensino, na pesquisa e na extensão.

A discussão e a reflexão da Educação das Relações Étnico-Raciais História e do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas instituições de ensino pode levar aos alunos negros a superarem pensamentos e atitudes de autorrejeição e de baixa autoestima, o que promoverá aumento do desenvolvimento escolar e sua permanência no ensino básico quanto no Ensino Superior

Desse modo, cada estabelecimento de ensino, poderá fazer a parte que lhe cabe para que ocorra a inclusão justa e igualitária da temática da Educação étnico-racial no sistema educacional brasileiro, ao promover a todos os brasileiros o conhecimento e a valorização de uma das raízes fundantes da cultura e nacionalidade brasileira. Na realidade, é por meio de sua orientação curricular, como dispositivo pedagógico de organização da dinâmica escolar, que os estabelecimentos de ensino demonstram seu comprometimento, sua concepção de Educação que defendem e querem pôr em prática.

2.4 Currículo multicultural: proposta para educação das relações étnico-raciais

Todo esse arcabouço jurídico-normativo da Educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana constitui-se em políticas curriculares, estabelece decisões gerais a serem seguidas, e subsidia a ordenação jurídica e administrativa exigida para a oficialização desse arcabouço.

Essas medidas têm um caráter prescritivo cuja manifestação mais concreta ocorre na disposição e nos conteúdos do currículo oficial destinado ao ensino obrigatório. *A priori*, têm o poder de intervir na distribuição dos saberes a ser realizado no interior dos estabelecimentos escolares, pois incide diretamente sobre as práticas educativas.

Essas medidas, no âmbito de política curricular, são entendidas em uma dimensão da política educacional, cuja especificidade é a de estabelecer a regulação, a forma de selecionar, organizar e modificar o currículo, bem como as práticas que em torno do mesmo são criadas.

O currículo se apresenta como dispositivo pedagógico de organização da dinâmica escolar que serve a determinados interesses concretos, haja vista ser esse um construto social no qual convergem interesses e forças políticas de grupos sociais sobre a organização, o funcionamento e os fins da Educação no ensino escolarizado em um dado momento.

Esse dispositivo pedagógico, como parte da trama cultural das construções sociais na atividade escolar, é de caráter seletivo, político e social, o que contribui para construir significados, reforçar e conformar interesses sociais e formas de poder, pois nele estão presentes as influências das estruturas econômicas, políticas, os interesses e as motivações pessoais dos grupos sociais, sejam elas de formação, de socialização, de aculturação, de segregação, de integração social e de profissionalização.

Parte daí a conceituação do currículo como uma interpretação da realidade social e educativa de determinado grupo social. Portanto, o currículo escolar é um instrumento político, seletivo, não neutro, que estabelece relações de poder. O que revela, de forma oculta ou explícita, as intenções, os interesses com quais grupos sociais estão comprometidos com a Educação institucionalizada. Essas relações operam para legitimar as interações sociais de alguns grupos em detrimento de outros, conforme argumenta Apple (1982):

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o 'conhecimento legítimo'- o conhecimento que 'todos devem ter'- as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em

‘conhecimento para todos’ essa relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade (APPLE, 1982, p. 998).

Desse modo, as atividades escolares não só estão imbricadas na dinâmica das relações sociais de poder, mas têm contribuído para a manutenção da ordem estabelecida hegemônica do grupo social branco, pois, muito embora, haja a constatação da formação pluriétnica da sociedade brasileira, o reconhecimento, a valorização das matizes étnico-raciais e suas contribuições não foram concretizados de forma homogênea e harmônica.

A ideia da miscigenação tornou-se uma estratégia marcante na autoimagem dos brasileiros, ao se impregnar por uma ideologia conciliadora em prol da branquitude¹⁰⁹ sob a dissimulada e pretensa "harmonia racial", afirmada pelo mito da democracia.

A sociedade brasileira etnicamente estratificada tem-se primado pela prática social de relações excludentes, favorecendo o fracasso escolar dos grupos étnicos não brancos. A escola desempenhou funções econômicas e culturais como meio de imposição e de preservação de modelos culturais hegemônicos importados por meio da aculturação¹¹⁰, o que ditou referências “civilizatórias” para a sociedade e conformou na estrutura social brasileira. Segundo Gonçalves (2008, p. 151), a aculturação de um povo é como lhe tirar sua representação e deixá-lo sem alma. Tal fato repercute negativamente na autoestima e na valorização da sua identidade.

Entretanto, o predomínio de uma cultura sobre a outra induz ao privilégio e ao sucesso de uns ao preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros, por meio, entre outras consequências, no fracasso escolar e no distanciamento consequente do espaço cultural em que se vive.

Nessa perspectiva, a Educação escolar contribuiu para que os negros e seus descendentes assumissem posições sociais inferiores, especialmente ao negar, omitir ou silenciar a prática racial em seu *locus* e endossa não só o discurso mítico da democracia racial, mas também, mesmo que inconsciente, fortalece a ideologia de dominação étnico-racial, favorecendo a propagação de esteriótipos relativos à população negra. Entretanto, mais eficaz do que negar, omitir e mesmo silenciar esse "incômodo assunto", é torná-lo invisível pelos educadores institucionais que poderiam motivar essas discussões na sala de aula.

¹⁰⁹ Traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento.

¹¹⁰ Ver conceito em (APPLE, 1991) e Constituição de 1934 ao prescrever o ensino eugênico.

As desigualdades e as discriminações correntes na sociedade brasileira não têm origem nas instituições escolares, mas é nela que perpassam tais atitudes; sendo, portanto, um *locus* privilegiado para produção e divulgação de conhecimentos e de posturas, nos diferentes níveis e modalidades do ensino, da Educação Básica a superior, Educação profissional, Educação de jovens e adultos, para que possam contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e os medos que têm sido gerados (BRASIL, 2004a). Certamente, parte daí, o receio em abordá-lo como parte do processo de constrangimento histórico brasileiro.

Logo, mesmo que haja receio e/ou medo em abordar a temática racial, é necessário que se crie o hábito de falar e de refletir sobre a pluralidade e as diferenças étnico-raciais, mas sobretudo, estudar e conhecer o tema, bem como escolher os conteúdos a serem compartilhados, pois, as ações pensadas, desenvolvidas e/ou abortadas pela escola expressam de que maneira ela concebe a Educação.

Para Gonçalves (2008), uma escola que quer ser comprometida com a Educação emancipada, transformadora e que reconhece sua responsabilidade social, sem dúvida, procura demonstrar preocupação com as culturas negadas e silenciadas no currículo. Mais do que isso, procura posicionar-se e contemplar em sua proposta curricular ações voltadas para uma Educação antirracista e multicultural, pois ainda persiste em nosso País um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza as raízes europeias da nossa cultura, em detrimento da indígena, da africana e da asiática, por consequência, essas culturas ficaram relegadas à inferioridade e à exclusão, ainda que “[...] exista atualmente, a preocupação de se questionar as culturas negadas e silenciadas no currículo” (GONÇALVES, 2008, p. 145).

No entanto, não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia dos currículos escolares por um africano, mas ampliá-lo para a diversidade cultural¹¹¹, racial, social e econômica. Nessa perspectiva, que o Parecer CNE/CP nº 3/2004, como política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, ao propor:

¹¹¹ Tal qual conceituação acordada na CONAE (2010), entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. Não significa, portanto, uma mera soma das diferenças, antes, concretiza-se por meio do reconhecimento das diferentes expressões, históricas, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural e social brasileiro marcado por profundas desigualdades. Tais políticas, deverão ser implantadas reconhecendo que cada uma das expressões da diversidade possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais (BRASIL, 2010).

[...] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004a, p. 2).

Os grupos étnico-raciais até então excluídos da pauta escolar, precisam estar visíveis no currículo, de forma contínua e explícita em todos os cantos do ambiente escolar, bem como em qualquer atividade desenvolvida pela escola, ou seja, a temática das relações étnico-raciais deverá ser multidisciplinar e transversalizada.

Segundo Santomé (1995), uma abordagem curricular que não seja multidisciplinar e transversalizada se denominaria como currículo turístico, ou seja, "em unidades didáticas isoladas nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural" (SANTOMÉ, 1995, p. 173).

Esse tipo de tratamento em relação à diversidade cultural não capacita os alunos a analisar criticamente as especificidades da identidade, da História e da cultura dos afrobrasileiros e as implicações políticas desses acontecimentos, proporcionando uma mensagem superficial e ritualística, o que corrobora a continuidade da suposta superioridade ideológica da visão eurocêntrica em detrimento ao reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

Para além do currículo formal que está explícito em conteúdos, em metodologias de tal forma normatizadas e que permitem o controle e avaliações pelas autoridades, há o currículo oculto e/ou informal que convive simultaneamente contrastando com o currículo formal, aquele é entendido como todos os aspectos e mensagens informadas no cotidiano escolar que de forma implícita, colabora com a aprendizagem não intencionada. (GONÇALVES, 2008, p. 145).

Portanto, o currículo oculto, na perspectiva crítica, tem sua função ressaltada. Segundo Silva (2002), o currículo oculto pode ter perspectivas diversas que variam do conformismo às estruturas da sociedade capitalista, bem como aos movimentos reivindicatórios de identificação, como de raça e /ou etnia.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...]. Em uma perspectiva mais ampla, aprendem-se, por meio do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, a nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões de gênero, da sexualidade ou raça [...] (SILVA, 2002, p. 79).

No que se refere aos currículos escolares brasileiros, ao longo do tempo, constituíram-se como dispositivos discursivos que historicamente se naturalizaram como transmissores de uma “verdade” que interessava, para manter a ordem estabelecida, do grupo branco eurocêntrico. Ao mesmo tempo, ocultava a História e os saberes produzidos por outros grupos étnicos que configuraram a sociedade brasileira, relegando suas identidades ao esquecimento e/ou tratando-os de forma exótica ou folclórica. Tais atitudes em relação à Educação das relações étnico-raciais são mensagens ocultas e explícitas da existência do racismo em nossa sociedade.

Segundo Gonçalves (2008) a ideologia da superioridade do branco preserva em nosso País, matéria-prima no nível estrutural e pessoal que reforçam mecanismos de exclusão e do preconceito racial, tal mecanismo ideológico assume uma materialidade explícita no campo da Educação escolar por meio do vínculo entre o conhecimento, identidade e poder. Portanto, Gonçalves (2008, p. 146) afirma que o currículo como dispositivo pedagógico, tem ignorado a diversidade e priorizado suas características hegemônicas e igualitárias, herdadas de conceitos de “verdades” das metanarrativas da modernidade.

É a partir dessa percepção que o currículo se prestou aos interesses conservadores de controle social, ao se apropriar simbolicamente do grupo branco eurocêntrico como padrão de referência social, fortaleceu a autoestima e o autoconceito desse grupo social em detrimento dos demais.

Essa apropriação legitimou sua supremacia econômica, política e social. Por outro lado, contribuiu com a construção de um imaginário social negativo sobre o negro que danificou, e continua a danificar, a sua autoestima, arruinando sua identidade e culpando-o pela discriminação que sofre, justificando as desigualdades raciais nos espaços sociais.

Portanto, demarca-se aqui a relevância de os currículos dos cursos de Licenciatura e demais cursos de Graduação incorporarem as orientações decorrentes da Lei 10.369, pois se os educadores e profissionais liberais se conscientizarem de que nossa sociedade ainda é racista, entenderão que esse racismo pode estar impregnado, também nas atividades cotidianas vividas por todos, logo no contexto escolar tais relações discriminatórias e excludentes naturalizadas nos demais espaços sociais estão presentes, podendo, inclusive, ser reforçadas e naturalizadas, pois

[...] mesmo diante das desigualdades sociais entre grupos raciais diferentes, há uma relutância [*dentro da sociedade brasileira*] em aceitá-las como resultante de processos de exclusão [*principalmente*] do grupo negro (CAVALLEIRO, 2001, p. 145. inclusão e destaque nosso)

Para Gomes (2005), isso ocorre no Brasil, porque

[...] ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, constituiu-se ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos (GOMES, 2005, p. 56).

Tal crença é alimentada por um discurso social que criou uma imagem negativa dos negros, ao reproduzir estereótipos de ordem moral e intelectual e o fomenta como se fosse própria deles, com o objetivo de manter privilégios e direitos aos grupos sociais não negros. Resquícios desse discurso encontram-se presentes nos ditados populares expressos cotidianamente em muitos lares e ambientes sociais, tais como: serviço de negro é mal feito e sujo; de forma direta esses discursos contribuem para a formação do imaginário social, pelo qual o negro pertence a uma categoria inferiorizada, que não precisa ser reconhecida e remunerada pelo trabalho realizado como os demais, pois não o realiza com a precisão e o cuidado necessários.

Por conseguinte, é possível afirmar que racismo, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, como processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estão arraigados no imaginário social e atingem todos os grupos étnico-raciais. Embora as formas, os níveis e os resultados desses processos incidam de maneira distintas entre os sujeitos, eles interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem à Educação das relações étnico-raciais é uma tarefa de todos os educadores, independente do seu pertencimento étnico-racial.

Entender, portanto, o currículo como narrativa racial abre caminho para pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ser forjadas e, ao mesmo tempo, negligenciadas nas esferas sociais, particularmente no campo da Educação. Possibilita também, por outro lado, construir narrativas diferentes, plurais e contra-hegemônicas, que muito provavelmente, contribuirão para o reconhecimento e a valorização da formação pluriétnica brasileira. Não obstante, compreende-se que o mero reconhecimento não implica, necessariamente, justiça e garantia de direitos fundamentais igualitários, bem como, sua extensão aos direitos sociais, culturais e econômicos, tampouco a valorização do pluralismo étnico-racial na consideração de suas especificidades como uma riqueza da nação brasileira.

Para Silva (1995), para além da ideia de uma convivência de culturas nacionalmente diversificadas, o multiculturalismo¹¹² constitui uma das principais contribuições que possibilita compreender as formas pelas quais os diferentes grupos sociais constroem sua História. Segundo esse autor, a assimetria de poder que rege as relações entre esses grupos não permite caracterizá-los apenas como diferentes, mas, principalmente, como desiguais. Por outro lado, somos iguais nas diferenças, bem como, diferentes na igualdade, sendo isso o que nos identifica como um ser plural.

Nessa perspectiva, a pluralidade paradigmática fundamentada na concepção multicultural defendida por Canen (2000) permite edificar tanto a identidade profissional dos professores, quanto as suas concepções e atitudes acerca da educação. Por não ser monolítico, o multiculturalismo possibilita o reconhecimento e a valorização das identidades étnicas na construção da nação brasileira, ao mesmo tempo, estimula o fortalecimento da subjetividade e da autoestima e o processo de crescimento da consciência crítica negra, em relação aos seus direitos de cidadão.

Entretanto, como já mencionado, para uma compreensão da Educação multicultural, sob a ótica do multiculturalismo, demanda o estudo de várias abordagens epistemológicas, pois:

[...] como outros termos na área, **o multiculturalismo** apresenta uma polissemia, abarcando posturas epistemologicamente diversas, e mesmo conflitantes. Há os que o concebem apenas como valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um "adendo" ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, tais como "dia da consciência negra", "dia do índio" e assim por diante. O fato de o multiculturalismo ser reduzido a essa dimensão tem gerado muitas críticas, ressaltando-se a necessidade de discutirem-se seus sentidos mais engajados com posturas teórico-críticas de transformação social [...]. (BOYLE-BAISE & GILLETTE, 1998 *apud* CANEN e Oliveira, 2002, p. 03- grifo nosso).

Essa concepção da valorização da diversidade cultural se aproxima da abordagem do currículo turístico que se circunscreve a fatos históricos isolados e superficiais, sem a compreensão das determinações históricas, políticas, sociais, econômicas e das relações étnico raciais na assimetria nos centros de decisões e poder que regem as relações entre os grupos sociais.

¹¹² Multiculturalismo é um termo que precisa ser entendido com cautela, pois ele por si só não garante os desejos dos diferentes grupos de se verem incluídos, considerando que ele – o multiculturalismo –, pode ser incorporado pelo discurso da elite dominante para justificar suas práticas, porém, não representar uma inclusão efetiva dos grupos excluídos.

Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos. Identificar tais mecanismos e lutar por sua superação passa a ser, justamente, o cerne das preocupações de uma postura multicultural mais crítica [...] (CANEN, 1999; CANEN, 2001; CANEN & MOREIRA, 2001; GRANT, 2000; MCLAREN, 2000).

Canen (1999; 2001), Canen e Moreira (2001), Grant (2000), McLaren (2000), defendem o multiculturalismo crítico como o melhor aporte teórico para o tratamento dos problemas sociais vinculados à questão racial, por entenderem que esses são resultados de lutas sociais amplas em prejuízo às identidades dos sujeitos.

Contudo, é importante esclarecer que os estudos desenvolvidos por McLaren, um dos principais ícones da concepção multicultural crítica, foram elaborados a partir da realidade vivenciada pelos diferentes grupos raciais nos Estados Unidos da América. Há, no entanto, especificidade em ser negro no Brasil.

A abordagem do multiculturalismo defendida por Canen (2008) possibilita o trato dessa especificidade na Educação brasileira, bem como da diversidade que permeia a sua constituição como tema que remete à pluralidade identitária dos sujeitos, a partir da perspectiva de valorização das contribuições de diferentes áreas do conhecimento em uma ótica transdisciplinar e interdisciplinar no enfrentamento entre as diferentes posições e paradigmas na interpretação da realidade educacional. Esse olhar multicultural permite o tratamento de temáticas em diferentes perspectivas, tais como pluralidade racial, relações raciais na Educação e outros temas relacionados aos negros.

Esse movimento, perpassa pela Educação das relações étnico-raciais e pela conceptualização do currículo, ao questionar a hegemonia e a ciência como a 'verdade' legitimada do conhecimento. Não por acaso, o currículo tem assumido uma postura de controle social encoberto pela linguagem científica, segundo Gonçalves (2008):

Os intelectuais norte-americanos viram originalmente como problema cultural de diferenças étnicas e de classe foi redefinindo, na linguagem aparentemente neutra da ciência, como um problema de diferenças em inteligência, como um problema de "competência" diversas para contribuir para a maximização e o controle do conhecimento moral e técnico "especializado" despojando desse modo o problema de seu conteúdo econômico e social (GONÇALVES, 2008 *apud* APPLE, 1991, p. 118).

Dessa forma, a ciência forneceu a legitimação social para justificar o poder de um grupo em detrimento do outro. No entanto, não basta trazer as histórias e os saberes dos

outros povos à tona como sinal de reconhecimento e valorização da contribuição desses povos na formação da sociedade brasileira, pois a forma pela qual esses conteúdos são compartilhados é fundamental para uma formação crítica e reflexiva dos estudantes em qualquer área de conhecimento, não somente nas Ciências Humanas.

Por esse motivo, a adoção de práticas multiculturais, com aporte teórico e metodológico da pluralidade paradigmática sob a epistemologia do Multiculturalismo é uma estratégia importante para superar o pensamento único como norteador da pesquisa educacional ao propor ampliação na abordagem das pesquisas.

Essa vertente multicultural entende que não só a representação de raça constitui resultado de lutas sociais ampliadas sobre signos e representações, mas compreender, segundo Canen (2008, p. 302), em que medida o reconhecimento e a valorização "[...] das identidades plurais tem sido contempladas em abordagens teóricas, em práticas pedagógicas cotidianas e em políticas educacionais no Brasil e em outros Países". Ainda se propõe a exercer influência nos processos de relações sociais de poder.

Para Canen e Oliveira (2002, p 63) sobre a Educação multicultural,

Uma dupla dimensão caracteriza a Educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando e **refletindo sobre** as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como "diferentes", de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63 - destaque nosso).

Diante desses esclarecimentos, é importante que a escola e o educador atentem não só à sua filiação ao multiculturalismo para compartilhar a temática das relações étnico raciais, mas para a perspectiva da pluralidade paradigmática defendida por Canen (2008), pois seus fundamentos e concepções, particularmente em relação Lei nº 10.639/2003, podem constituir fortes aliados para possibilitarem ao educador e à escola uma discussão organizada e sistemática que possa produzir uma autoimagem positiva dos estudantes sobre sua cultura, porque

Nessa ótica, substitui-se a visão do professor como "conhecedor cultural" por aquela de "trabalhador cultural", ou seja: um agente cultural, que busca transformar relações desiguais e que cruza fronteiras culturais em seus discursos e práticas (BOYLE-BAISE; GILLETTE, 1998).

Isso se fará por meio de professores sensíveis, comprometidos com a Educação das relações étnico-raciais, capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de

diferentes pertencimentos étnico-racial e de utilizarem da autonomia dos seus estabelecimentos de ensino, na construção de práticas pedagógicas em colaboração com a comunidade, com apoio de estudiosos do Movimento Negro, bem como de núcleos de estudos e pesquisas, nos quais encontraram subsídios e trocas de experiências para seus planos institucionais e formas próprias de incluí-las nas vivências da escola, conteúdos de disciplinas às temáticas em questão (CNE/CP 03/2004).

Como citado anteriormente, não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada e valorize a História, a cultura e a identidade dos descendentes africanos, sem a adoção de políticas que impliquem justiça e garantia de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que atendam a todos em suas especificidades, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na Educação escolar brasileira, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Portanto, há caminhos possíveis de serem trilhados, no sentido de se criar mecanismos capazes de proporcionar condições reais para que a escola incorpore em seu currículo elementos da cultura dos "excluídos". A Educação das relações étnico-raciais é um desses caminhos. O desafio está posto para os educadores e para as instituições.

A temática das relações étnico-raciais, se não for tratada com a devida visibilidade e centralidade, tanto nos currículos escolares, quanto nas estratégias dos planos governamentais; implica a possibilidade de perpetuação de uma cultura escolar fundamentada em relações monoculturais que espelham situações de exclusão e subjugação em detrimento da valorização das relações humanas.

Dessa forma, torna-se pertinente e legítima a mobilização dos movimentos sociais, principalmente as dos movimentos negros, imprescindíveis para que essas questões não sejam esquecidas, ao contrário, sejam sempre lembradas e refletidas dentro da sociedade, por uma política de Estado mais afirmativa e com maior radicalidade política. Caso contrário, corre-se o risco da continuidade de incorporação subalterna das questões raciais na agenda de políticas educacionais para o próximo decênio.

Enfim, buscar o conhecimento sobre um determinado assunto é ainda a melhor maneira de falar sobre ele sem constrangimento, sem preconceito e, muito menos, sem discriminação, em que pese muitas vezes, a necessidade da presença do estado, como instrumento de fomento ou mesmo indutor dessas ações.

CAPÍTULO III

POLÍTICA PÚBLICA VALORATIVA DA LEI Nº 10.639/2003 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

[...] Não se pode aprender sem começar a se desprender. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si. (RENÉ SCHÉLER, 2005)

A Universidade Federal de Uberlândia – UFU nasceu em 1978, da fusão de algumas instituições privadas que foram congregadas em três *campi*: Santa Mônica, Umuarama e Educação Física. Tornou-se o principal centro de referência em Educação Superior, ciência e tecnologia, considerada uma das mais importantes instituições de ensino público da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Atualmente, além dos *campi* em Uberlândia, possui o Campus de Ituiutaba, o de Monte Carmelo e o de Patos de Minas, no total de 71 cursos de Graduação presenciais e três cursos modulares em Educação a Distância. Desse total de cursos de Graduação presenciais, 54 estão localizados em Uberlândia, dos quais 23 cursos são de Licenciatura (UFU/DIREN/PROGRAD, 2012).

A implementação da Lei nº 10.639/2003 nos cursos de Graduação dessa instituição, contribuirá para a concretização do seu marco histórico, que tem por finalidade transformar a concepção da Educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino no Brasil.

Considerando que a inclusão do Art. 26A na Lei de Diretrizes e Bases, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira no ensino básico, aponta para a obrigatoriedade dessa temática, principalmente, às Instituições que desenvolvem programas de formação de professores, cabe a essas o desenvolvimento de ações no sentido de atender as indicações preestabelecidas na Lei máxima da Educação no País.

Não se trata proceder a uma interpretação isolada da Lei nº 10.639/2003, muitas vezes, comprometida por uma leitura conservadora, unilateral, restrita e estanque e/ou, mesmo, dicotomizada da Educação, tanto que a Resolução CNE/CP nº 1/2004 que a regulamentou, explicita as responsabilidades do Ensino Superior logo no seu primeiro artigo, além de ser normatizado e fundamentado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, em dimensões históricas, sociais, filosóficas e antropológicas, ao explicitar que

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições

oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da Educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004a, p.8).

Assim, esse documento esclarece que, como política curricular, seu objetivo não visa a tornar os brasileiros mais eruditos, mas a transformar a Educação das relações étnico-raciais, a fim de que todos possam interagir na construção de um Estado Democrático de Direito. Tal compreensão está explicitada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

A Resolução CNE/CP nº 1/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, é um instrumento considerado como uma das principais ações destinadas à orientação das instituições de Ensino Superior, no tocante aos cursos de Licenciatura e de formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afrobrasileira e Africana¹¹³. Essa organização curricular, embora definida na própria IES, devido a sua autonomia, não elimina seu caráter obrigatório, em especial, nos cursos de formação de professores, pois essa temática, tal como explicita a legislação, se desenvolverá sistematicamente no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo e disciplina, relacionada particularmente aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Esses esclarecimentos contidos no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, dizem respeito à Universidade Federal de Uberlândia, no tocante à forma pela qual precisa ser tratada a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito universitário, bem como a quem cabe geri-las. São, direta e/ou indiretamente, relacionadas à responsabilidade social da instituição e o papel da Educação frente à profunda exclusão racial e a recorrente desvalorização atribuída à parte expressiva da população afrobrasileira existente no País.

Segundo Paula (2006, p. 24), as novas diretrizes emanadas do Ministério da Educação para os cursos de Graduação levaram a Universidade Federal de Uberlândia a um processo de reestruturação de todos os seus cursos de Graduação nos anos de 2004/2005. Esse processo abriu a possibilidade de que, em 2005, ocorresse a inclusão da temática racial para contemplar o dispositivo da Lei nº 10.639/2003 – tal perspectiva não teve êxito no âmbito da universidade, tampouco no âmbito específico de cada curso de Graduação. Em uma das

¹¹³ bem como os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008.

reuniões para tratar das questões curriculares inerentes a um dos cursos de Graduação da universidade,

[...] constatou-se, à época, a evidente resistência tanto da equipe responsável pelo projeto de reestruturação das licenciaturas promovidas pela Pro-Reitoria de Graduação – PROGRAD, como dos coordenadores de curso presentes às reuniões (PAULA, 2006, p. 24).

Sabe-se que uma das argumentações desfavoráveis à implementação da legislação da Lei nº 10.639/2003 tem sido a falta de acúmulo teórico e científico na formação docente. No entanto, essa argumentação deve ser vista como um caminho necessário para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no Ensino Superior, e não como justificativa desfavorável a essa atitude. Fonseca (2008) destaca:

- a) Como os professores do Ensino fundamental e Médio vão articular essa proposição da Lei, se não conhecem as Histórias e culturas africanas e afrobrasileiras?
- b) O processo de formação precisa ser realizado urgentemente pelas faculdades de Pedagogia, de letras e das diversas licenciaturas a fim de alcançar os professores do Ensino Fundamental e Médio.
- c) Há um número pequeno de professores universitários que lidam com essa temática nas faculdades e universidades brasileiras; há raros núcleos de estudos afrobrasileiros em condições técnicas e acadêmicas, de propiciarem uma formação adequada e suficientemente ágil para atingir os profissionais da Educação do Ensino Fundamental e Médio no País e, particularmente no Estado de São Paulo, respeitando as particularidades das diferentes redes de ensino-estadual, municipal e confessionais - (FONSECA, 2008, p. 169).

As preocupações de Fonseca (2008), demonstram a importância de as IES desenvolverem ações voltadas para a formação docente, para que se torne possível, de forma colaborativa, a aplicação efetiva da Lei na Educação Básica.

Tendo em vista a dificuldade encontrada no âmbito dos cursos, em especial os de Licenciatura, na Universidade Federal de Uberlândia, em março de 2006, com o objetivo de contribuir para superar as barreiras decorrentes da concretização da temática da Educação das relações étnico-raciais no âmbito da instituição, foi constituído por meio da Portaria nº. 1113/06, o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU), fruto de iniciativas de vários setores do Movimento Negro local e como

resultado da política de ações afirmativas do Ministério da Educação/Sesu/SECADI¹¹⁴, por meio do UNIAFRO/2006¹¹⁵.

Desde que foi criado, o NEAB/UFU, tem promovido a formação continuada de docentes para Educação Básica, por meio do Programa de Formação Continuada de Docentes da Educação Básica da Pro-Reitoria de Extensão da UFU e de diversas outras ações sobre a temática racial.

Assim, pode-se inferir que a aplicação de temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na Universidade Federal de Uberlândia, do ponto de vista da extensão¹¹⁶, coincidem com a História do NEAB.

Diante do exposto, e da ausência de ações direcionadas ao ensino de graduação com o foco na temática da pesquisa por parte da instituição, fez-se necessária à intervenção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República - SEPPIR/PR, cobrando da Universidade Federal de Uberlândia o não cumprimento do que determina o Parecer CNE 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004.

Em resposta a solicitação da SEPPIR, em 07 de maio de 2010 a Universidade Federal de Uberlândia encaminhou um relatório, a referida secretaria via ofício (/R/UFU/258/2010), prestando esclarecimentos sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003. No documento a UFU reconhecia que a sua atuação se restringia às ações de extensão via Proex, por meio das iniciativas do NEAB, demonstrando que a Instituição de fato não cumpria o que determina a Lei nº 10.639/2003 e o que expõe o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução 01/2004.

A necessidade de apresentar uma resposta às solicitações da SEPPIR motivou a elaboração e a publicação da Portaria 1.132 de 20 de outubro de 2010 pelo reitor da UFU, conforme expõe essa portaria:

Art. 1º Determinar à Pro-Reitoria de Graduação desta Universidade, que adote providências indispensáveis ao desenvolvimento de ações destinadas à inclusão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação de conteúdos e atividades curriculares relacionadas com a Educação das Relações Étnico-Raciais, para discussão de deliberação dos Conselhos Superiores da UFU.

¹¹⁴ Secretaria de Educação Superior-Sesu; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

¹¹⁵ Programa implantado em 2005 para articular a produção e difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial, bem como contribuir para a formação inicial e continuada de graduandos em licenciaturas e curso de pedagogia em Educação das relações étnico-raciais, bem como para professores e alunos da Educação Básica. Seu principal objetivo é ampliar a inserção da temática das relações étnico-raciais no interior das Instituições de Ensino Superior.

¹¹⁶ No do final de 2009 o NEAB realizou o "I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira", normatizado pela Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão.

Parágrafo Único: A Pro-Reitoria de Graduação deverá apresentar propostas de implementação das ações que trata este artigo até o término do primeiro semestre letivo de 2011.

Art. 2º. Essa portaria entra em vigor nessa data (Portaria 1.132/2010 - UFU)

Para o então ouvidor da SEPP/PR, Dr. Humberto Adami, a Portaria 1.132/2010 constituiu um documento que contribuirá para implementação definitiva da Lei nº 10.639/2003 na instituição, ao afirmar,

É uma coisa que me orgulha muito. Dois dias antes da vinda à Uberlândia já tínhamos a resposta da UFU, o relatório. Entramos em contato com a reitoria e argumentamos que a resposta não cumpria a Lei, havendo somente a atuação do NEAB. [...] De forma inédita e rápida, a UFU, por meio da reitoria, produziu a portaria. [...] Penso que hoje todas as universidades estão de olho no que acontece na UFU, pelo ineditismo por força de uma reitoria, e com certeza será imitada [...] (ADAMI *apud* SANTOS, 2011, P. 20)

Após a publicação da portaria, foi formada uma comissão na UFU cujo objetivo foi discutir e apresentar propostas de implementação das ações relacionadas à inclusão, nos Projetos Políticos Pedagógicos de todos os cursos de Graduação e atividades curriculares relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Somente em novembro de 2012, segundo informações da Secretaria Geral da UFU, o processo nº 113/2012 que retrata o relatório final da inclusão de conteúdos e atividades curriculares relacionados com a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação da UFU, foi pautado na reunião do Conselho de Universitário da Universidade Federal de Uberlândia - CONSUN. Entretanto, nessa reunião, não se chegou a uma definição.

Esse processo de implementação da Educação das relações étnico-raciais no contexto da Universidade Federal de Uberlândia nos remete à alusão dos fatos históricos apresentados e discutidos neste texto, que nos sinalizam para o fato de não ser a abundância e/ou a escassez legislativa de combate ao racismo e à discriminação racial condições básicas e preliminares para diminuir as diferenças de tratamento e a desigualdade socioeconômica entre negros, brancos e outros grupos étnico-raciais, mas a forma pelas quais essas ações políticas têm sido tratadas no âmbito das instituições que, por vezes, ao se anunciarem inclusivas, ocultam as relações raciais desiguais por meio de um discurso que oficialmente não segrega espacialmente, mas que efetivamente oprime e pretere.

Nesse aspecto, as IES como instituições do Estado brasileiro têm um papel e uma função social e política a cumprir, à medida que estruturam também as bases de nossa soberania nacional: criação, renovação e difusão de conhecimento e a construção de uma

cultura que vai além do respeito e da aceitação das diferenças, à medida que possibilitam às vozes dos grupos étnico-raciais excluídos da pauta escolar, ecoarem e serem visibilizadas no seu espaço institucional por meio da política curricular de que trata a Lei nº 10.639/2003.

Esse é um desafio que as IES têm, ao traduzir a realidade social em políticas públicas sistematizadas, independente de estarem submetidas às prerrogativas legais e/ou à consciência e a vontade política de uns e outros. Da disposição de se responsabilizarem, na parte que lhes cabe, elegendo prioridades estratégicas e mecanismos institucionais eficazes para alicerçarem as demandas sociais de cunho raciais. Embora, não se possa considerar a Educação Superior como a primeira força transformadora da realidade social, ela se presta como veículo de manutenção e de reprodução das desigualdades raciais, ao adaptar as consciências dos sujeitos às prerrogativas do mundo da mercadoria, ou tratar as questões sociais e raciais como se não fizessem parte desse meio.

Portanto, a Lei como instrumento político, pode propiciar ou não a desconstrução dos discursos historicamente produzidos acerca das relações raciais que buscam ocultar tais relações sociais desiguais, como, por exemplo, o conceito de democracia racial, à medida que utiliza interpretações dos instrumentos legais para acomodação das lutas sociais.

3.1 Fundamentação, princípios e critérios

Os fundamentos que orientam a pesquisa realizada são a resposta dos objetivos inicialmente eleitos para o nosso trabalho. Nesse sentido, buscamos orientar nossa dissertação de Mestrado, com base nesses objetivos:

- Estudar o processo histórico de constituição das relações raciais como foco na população negra brasileira e buscar apreender como os conceitos ideológicos raciais influenciaram na formulação das Políticas Públicas Educacionais;
- No primeiro capítulo, dispusemo-nos a analisar o contexto histórico de formulação das políticas públicas de promoção da igualdade racial, predominantemente, nas décadas de 1980, 1990 e 2000;
- Refletir sobre os desafios das políticas públicas valorativas de promoção da igualdade racial no campo da Educação, compreendendo as particularidades das políticas de reestruturação curricular entre as quais se insere a Lei Federal 10.639/2003;

- Estudar o processo de implementação da Lei Federal 10.639/2003 e sua legislação correlata que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira, bem como a contribuição dos africanos e afrodescendentes para formação da identidade nacional, no âmbito dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com particularidade nos cursos de História, Artes Visuais, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Pedagogia;

Dos quatro objetivos elencados, o último está diretamente relacionado ao esforço teórico que buscamos empreender neste terceiro capítulo. Assim, as escolhas realizadas quanto ao referencial teórico, arcabouço legal, a opção metodológica, a organização das questões da entrevista semi-estruturada, estão diretamente relacionados ao propósito de responder, particularmente, a esse último objetivo.

Com base nessas orientações, analisamos os documentos normativos e pedagógicos (Projeto Político Pedagógico e Ficha de Disciplina) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Artes Visuais (Licenciatura), no intuito de verificarmos se eles contemplam as orientações e os princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 03/2004 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, pois são eles que, como artefatos culturais, possuem um "sistema de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder" (SILVA, 2002, p. 142) presentes nos diferentes processos formativos.

Em que pese a contribuição desses documentos, outros também foram incorporados no sentido de aprofundar a compreensão da prática pedagógica no âmbito dos cursos pesquisados.

Com o objetivo de aprofundar a análise inicial realizada a partir dos documentos normativos e pedagógicos (Projeto Político Pedagógico e as Fichas de Disciplinas), elegemos a entrevista semiestruturada, a fim de obter maiores dados e informações junto aos coordenadores dos cursos objeto do estudo.

Dessa forma, buscou-se identificar as particularidades da temática étnico-racial nos currículos desses cursos, por meio da:

- a) análise dos Projetos Políticos Pedagógicos;
- b) análise dos Planos de Ensino;
- c) entrevista semiestruturada com os coordenadores.

Na análise dos dados realizada o nosso foco de investigação centrou-se em quatro diretrizes a saber:

- a) identificar e analisar o conhecimento que os coordenadores dos cursos selecionados possuem acerca do conteúdo da Lei Federal 10.639/2003, do Parecer nº 3/2003 e da Resolução nº 1/2004, ambas do Conselho Nacional de Educação;
- b) compreender como as temáticas da Educação das relações étnico-raciais são abordadas no âmbito do Projeto Político Pedagógico e nas fichas de disciplinas dos cursos pesquisados;
- c) conhecer a formação profissional do egresso na perspectiva do Projeto Pedagógico e a sua preparação para a atuação no âmbito da Educação para as relações étnico-raciais.
- d) obter informações quanto à formação específica dos docentes dos cursos selecionados que ministra algum conteúdo e/ou disciplina envolvendo a temática em estudo.

A partir dessa abordagem, identificou-se e realizou-se uma análise comentada das entrevistas semiestruturadas concedidas pelos coordenadores dos respectivos cursos citados, com referência à temática, por meio de informações eleitas com o objetivo de responder as questões centrais do nosso trabalho.

A imersão nesses documentos e na entrevista tem o objetivo de verificar se os mesmos contemplam as orientações e os princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 03/2004 a partir da reestruturação curricular emanadas do Ministério da Educação para os cursos de Graduação em 2005 e identificar como os coordenadores dos respectivos cursos tem atribuído sentido à temática da Educação das relações étnico-raciais na efetivação dos referidos projetos pedagógicos

A escolha dos cursos objetos desse estudo aconteceu considerando a notoriedade que a legislação confere aos cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação de professores e a especial atenção que a legislação lhes confere, embora a legislação seja aplicada a todas as modalidades dos cursos de Graduação, seja de Bacharelado seja de Licenciatura. Entretanto, o curso de Pedagogia foi considerado, por ser, entre os demais, aquele que tem por vocação a formação dos professores que atuarão, particularmente nas primeiras fases da Educação Básica, de forma sistemática, e que também formará gestores escolares.

O disposto no parágrafo 3º do artigo 3º da Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, que determina:

O ensino **sistemático** de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, **aos componentes curriculares** de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2004, p. 02, grifo nosso).

Embora na Resolução o curso de Pedagogia não tenha sido ressaltado, ela destaca a observância da temática às instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004b). Portanto, caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base no Parecer CNE/CP nº 3/2004, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004a, p. 8 e 9).

A análise do objeto de estudo foi realizada, referendando-se nos princípios estabelecidos pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, a serem trabalhados nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos selecionados, para conduzir as bases pedagógicas dos sistemas de ensino, explicitados a seguir:

a) Consciência política e histórica da diversidade

Este princípio deve conduzir:

à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;

à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e História próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua História;

ao conhecimento e à valorização da História dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;

à superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

à desconstrução, por meio de questionamentos e de análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;

ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

b) Fortalecimento de identidades e de direitos.

O princípio deve orientar para:

o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

o combate à privação e violação de direitos;

a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

c) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminação

O princípio encaminha para:

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

Educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afrobrasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004a, p.9-11).

Esses princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e de agir das pessoas em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais, de forma a ampliar o foco dos currículos escolares para a pluralidade cultural, racial e econômica brasileira. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº3/2004 faz, entre outras, as seguintes determinações:

O ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a Educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e a valorização da identidade, História e cultura dos afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas;

O ensino de História Afrobrasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a História dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (BRASIL, 2004a, p.11 e12).

Essas proposições visam a contextualizar o texto da Lei, pois provocam bem mais que a inclusão de novos conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias reestruturações curriculares, em particular nas IES, nos cursos de formação de professores, ao necessitarem de incorporar a temática das relações étnico-raciais nos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos, com atenção à interdisciplinaridade. Isso decorre do fato de as IES possuem liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir para o processo de consolidação do Estado Democrático de Direito com vista ao reconhecimento e valorização das nossas matrizes históricas, culturais constituintes da nossa nacionalidade, em particular a negra por meio das suas contribuições na construção e no desenvolvimento da nação brasileira.

Dessa forma, os princípios bem como os conteúdos programáticos precisam estar fundamentados nas dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com objetivo de lutar contra o preconceito, o racismo e as discriminações que atingem a nossa sociedade. Conforme disposto no Artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 1/2004:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afrobrasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Para tanto, os conteúdos das fichas de disciplinas dos cursos que serão analisados, terão como base aos conteúdos estabelecidos no Parecer CNE/CP nº 3/2004, segundo o qual os sistemas de ensino, em especial a Educação Superior, precisam providenciar, entre outros:

a) Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da Educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afrobrasileiros e dos Africanos;

b) Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de Licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, **como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior;**

c) Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais;

d) Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC (BRASIL, 2004a, p. 13-14, grifo nosso).

Diante de tal desafio e complexidade há a necessidade de as temáticas das relações étnico-raciais serem multidisciplinares e transversais, de forma a ser o eixo central da matriz curricular nos cursos; pois tratam não somente da inclusão de novos conteúdos, mas principalmente de construir uma nova perspectiva de Educação das relações étnico-raciais construtivas, de forma que todos possam conhecer, respeitar e valorizar a identidade de uma das raízes constituintes da cultura e da nacionalidade brasileira.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 deu atenção especial aos coordenadores dos cursos, devido a, entre outras funções, serem os de maior interface entre o trabalho docente e o

planejamento de curso/aula e do Projeto Político Pedagógico. A Resolução estabelece no parágrafo 2º do artigo 3º que:

As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004, p.2).

Portanto, as coordenações pedagógicas¹¹⁷ precisam valorizar em suas ações desenvolvidas nas instituições educacionais, tais como planejamentos de cursos de aprimoramento, aperfeiçoamento e de gestão educacionais envolvendo elementos relacionados, a temática étnico-racial. Entre suas principais funções é estimular a interdisciplinaridade para sua disseminação no âmbito escolar, construindo junto com os professores e profissionais da Educação, processos educativos cujos resultados possam culminar na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o dia da Consciência Negra¹¹⁸.

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, em consonância com o Parecer CNE/CP nº 3/2004, logo no seu Art. 1º declara que Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana deve ser observada pelas instituições de ensino que atuam nos diferentes níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Determina ainda no § 1º desse artigo que

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004¹¹⁹ (BRASIL, 2004, p. 01).

Nessa mesma direção, está o posicionamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC do Ministério da

¹¹⁷ Observa-se que ao longo de todo o texto da Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação a mesma aborda de forma particular e específica às Instituições de Ensino Superior, e de forma geral os sistemas de ensino, aí inclusos, a Educação Básica e o Ensino Superior. Nessa perspectiva que a referida Resolução é clara como a luz do dia ao abordar o papel das “coordenações pedagógicas” dos cursos, tanto da Educação básico quanto do Ensino Superior, e não somente desse primeiro nível de ensino. Com base nessa Resolução não há como suprimir a responsabilidade de Ensino Superior e dos coordenadores de curso nessas instituições com a implementação do exposto na referida Resolução. Vale ressaltar que, no âmbito dos cursos de Graduação das instituições de Ensino Superior o papel dos coordenadores de curso em nosso entendimento é de natureza essencialmente pedagógica, embora também exerça atividades administrativas.

¹¹⁸ O dia 20 de novembro é designado o dia da Consciência Negra.

¹¹⁹ Cf. Parecer 03/2004, disponibilizado: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

Educação acerca do cumprimento na Lei Federal nº 10.639/2003, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004, em manifestação assinada pela Sr^a Ilma Fátima de Jesus, Coordenadora Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais,

Nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2004, em consonância com o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, deve ser observada pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidade da Educação brasileira, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores(as). Conforme o disposto em seu artigo 1º [...]. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (JESUS, 2012, p. s/n).

Entende-se, assim, como obrigatória a oferta da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais pelas instituições de Educação Superior nos cursos de formação inicial e continuada de professores(as) para a atuação na Educação Básica, em todas as áreas de conhecimento. De acordo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, estabelecidas pelo CNE, as instituições de Educação Superior procederão a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram. Essa organização curricular, embora definida na própria instituição, não elimina seu caráter obrigatório nos cursos de formação de professores(as). Ressalta-se que a não inclusão da temática na matriz curricular dos cursos de formação de professores(as), assim como a forma de oferta optativa (eletiva) não atende ao dispositivo legal. [...] (JESUS, 2012, p. s/n).

Tal disposição legal não deixa margem de dúvida: As Instituições do Ensino Superior devem, em caráter obrigatório, cumprir o que diz a Lei Federal 10.639/2003, o Parecer nº 3/2004 e a Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação, por meio da inserção obrigatória tanto em forma de conteúdos curriculares, quanto de disciplinas nos cursos de Graduação que mantêm. Com fundamento nessa Resolução, bem como no Parecer da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC, citado neste trabalho podemos aferir que tanto o descumprimento como o cumprimento parcial do disposto na legislação pertinente, implica a não implementação da Lei.

Com base nessas disposições procede-se a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, das fichas de disciplinas e das entrevistas com os coordenadores dos cursos de Licenciatura da UFU, objeto desta pesquisa a fim de identificar e analisar se os mesmos atendem ou não o disposto na legislação supracitada.

Diante do contexto de reformas curriculares, a partir das Resoluções CNE /CP nº 1/2002 e nº 2/2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, bem como o estabelecimento da duração, carga horária, núcleo de formação pedagógica e atividades complementares desses cursos; desencadearam um processo de debates no interior dos cursos de Graduação, em especial os de Licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia. Tais normatizações ensejaram a necessidade de reformulações que atendessem às novas exigências curriculares para a formação de professores.

As demandas oriundas das resoluções acima culminaram na promulgação da Resolução 03/2005, do CONSUN, que instituiu o Projeto Institucional de formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, e da Resolução 02/2004, do CONGRAD, que "dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação do Projeto Pedagógico de Cursos de Graduação".

3.1.1 Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Artes Visuais da UFU

Os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições e dos cursos são instrumentos de natureza política e pedagógica que revelam a concepção de ensino e de aprendizagem de uma instituição e/ou curso, portanto, expressam a materialização das relações políticas, bem como um “sentido de compromisso com a formação do cidadão” (VEIGA,1995, p.13). Na sua construção, a instituição define seus compromissos políticos, culturais e sociais, que se materializa na proposta de formação de seus egressos. Além de serem alguns dos instrumentos que atuam como artefatos culturais, pois possuem um "sistema de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder" (SILVA, 2002, p. 142) presentes nos diferentes processos formativos.

3.1.1.1 O Curso de Pedagogia

Com o objetivo de aprofundar a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, verificamos a Resolução

CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006¹²⁰, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura nas IES, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 se foi desenvolvida em consonância com as especificações legais estabelecidas na Resolução nº 1/2004.

Constatou-se que, embora tenha sido instituída, a Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Graduação em Pedagogia, em período posterior a Resolução nº 1/2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, a mesma não aborda essa temática.

Com base nessa constatação, procedemos à análise da organização curricular do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UFU, a partir das demandas do MEC que culminaram em 2005 na elaboração e/ou reformulação do Projeto Pedagógico de Cursos de Graduação da UFU, com o objetivo de verificar se os PPP¹²¹e as fichas de disciplinas que compõem a grade curricular, respeitada sua autonomia, contemplam a Resolução nº 1/2004, bem como os princípios e os conteúdos do Parecer nº 3/200 que a fundamentou.

Verificou-se que o PPP do curso de Pedagogia foi aprovado pelo Conselho da Faculdade de Educação - CONFACED em 27/10/2005 e pelo Conselho de Graduação - CONGRAD em 02/05/2006, é organizado em regime anual, distribuído em quatro séries, contendo 26 disciplinas obrigatórias e dezenove disciplinas optativas, e 200 horas destinadas a atividades programadas, totalizando 45 disciplinas.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFU se organiza a partir dos seguintes princípios:

- A docência, como base de formação do pedagogo, é aqui concebida como ato educativo institucional e processo complexo, histórico e culturalmente situado. Não se reduz ao ato de ministrar aulas, sendo compreendida para além de sua dimensão meramente técnica, utilitária, instrumental. Essa concepção de docência exige do pedagogo a capacidade de compreender de forma crítica e criativa os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam e definem a Educação, a escola, o aluno, o processo de ensino aprendizagem, enfim, os processos formativos que ocorrem na sociedade.

¹²⁰ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Essa Resolução orienta a formulação dos projetos pedagógicos dos referidos cursos de Pedagogia nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de Educação Superior do País. Nela são definidos princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de Educação Superior do País.

¹²¹ ver: <http://www.ufu.br/pagina/cursos-presenciais>

- Será desenvolvida, também, a formação inicial do pedagogo para atuar em diferentes setores que implicam no trabalho pedagógico, escolar e não escolar. Ou seja, o Curso de Pedagogia forma o profissional para trabalhar no ensino, no planejamento, na administração, na coordenação, na supervisão, na inspeção e na orientação educacional de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da Educação, rompendo-se com os modelos fragmentados de formação, centrados em habilitações profissionais. Buscar-se-á romper com modelos de formação que se definem a partir da dicotomia entre conteúdo e forma, entre saber didático e saber específico, entre bacharelado e Licenciatura.
- Sólida formação teórica e interdisciplinar, sobre o fenômeno educativo, de modo a possibilitar ao graduando, por um lado, compreender as bases históricas, políticas, sociais e culturais de seu campo de formação e atuação e, por outro lado, apropriar-se do processo de trabalho pedagógico a partir de uma análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira, visando a uma atuação consciente nessa realidade.
- Trabalho interdisciplinar que reside na concepção de que o processo de conhecimento não se desenvolve em campos fechados, isolados e estáticos.
- Trabalho coletivo e gestão democrática como princípio de qualquer organização curricular, em contextos escolares e não-escolares, e aponta para uma nova maneira de compreender o currículo e sua operacionalização e nos remete ao campo das relações e práticas que se constroem e se desenvolvem no cotidiano dos processos formativos.
- Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da Educação frente a sociedade, que se traduz na formação de um profissional historicamente situado, que deverá estar preparado para compreender e agir na sociedade em que se situa; um profissional capaz de fazer uma análise política da Educação e das lutas históricas dos educadores, articulando as com movimentos sociais mais amplos.
- Permanente articulação entre formação teórica desenvolvida e realidade educacional vivenciada, a partir da compreensão de que a unidade teoria e prática ocorre em uma abordagem da relação de interdependência e de mútua determinação entre ambas. A teoria, com efeito, é reelaborada a partir da prática, sendo que a validade da teoria é verificada pela própria prática.
- A pesquisa como princípio formativo e epistemológico eixo da organização do currículo e que demarca a discussão sobre as contribuições das várias modalidades de pesquisa na prática de um professor/pedagogo e de como é possível trabalhar ou fortalecer tais modalidades de investigação durante todo o período da Graduação a partir da articulação entre ensino-pesquisa-extensão.
- Flexibilidade curricular, compreendida como a capacidade e possibilidade do currículo dialogar com os limites e os novos campos de saberes, de modo a fazer frente às demandas da sociedade quanto à Educação, em especial a Educação desenvolvida nas escolas públicas.
- Atualização constante dos conhecimentos e da formação inicial desenvolvida na Graduação, por meio da articulação entre a formação

inicial e a formação continuada do profissional da Educação e da avaliação permanente dos processos de formação (UFU, 2005a, p. 10 e 11).

Entre esses princípios, destaca-se três deles que favorecem a aplicação da temática da Educação das relações étnico-raciais:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar, sobre o fenômeno educativo, de modo a possibilitar ao graduando, por um lado, compreender as bases históricas, políticas, sociais e culturais de seu campo de formação e atuação e, por outro lado, apropriar-se do processo de trabalho pedagógico a partir de uma análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira, visando a uma atuação consciente nessa realidade.
- Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da Educação frente a sociedade, que se traduz na formação de um profissional historicamente situado, que deverá estar preparado para compreender e agir na sociedade em que se situa; um profissional capaz de fazer uma análise política da Educação e das lutas históricas dos educadores, articulando as com movimentos sociais mais amplos.
- Flexibilidade curricular, compreendida como a capacidade e possibilidade do currículo dialogar com os limites e os novos campos de saberes, de modo a fazer frente às demandas da sociedade quanto à Educação, em especial a Educação desenvolvida nas escolas públicas. (UFU, 2005a, p. 10 e 11).

Diante desses princípios, não ficou evidenciada uma orientação voltada à Educação para relações étnico-raciais, conforme estabelece o Parecer CNE/CP nº 3/2004. Entretanto, ao identificarmos as proposições expressas no PPP do curso de Pedagogia da UFU, quanto às áreas de atuação do profissional egresso, que se pretende qualificar para o exercício na:

Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores. Poderá atuar, também, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação no/do campo, na Educação Indígena, na Educação em **remanescentes de quilombos** ou em organizações não-escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo socioeducacional (UFU, 2005a, p. 14 - grifo nosso)

No PPP do curso de Pedagogia, não foi identificado uma perspectiva curricular que valorizasse a pluralidade étnico-racial, o reconhecimento da identidade, a História e Cultura das raízes africanas da nação brasileira ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, de forma que todos tenham seus direitos garantidos e suas identidades valorizadas.

A única situação encontrada no corpo do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFU, que remete ao objeto deste estudo foi apresentada na definição do perfil do egresso. Fato intrigante, como é possível formar um profissional habilitado a atuar em comunidades formadas por remanescentes de quilombos, sem que tenham conhecimentos

básicos sobre a realidade que os condicionou à situação de serem remanescentes desse lugar de resistência de escravizados. Sem a compreensão dessa especificidade brasileira, poucas poderão ser as respostas criativas para atender essa demanda. Essa situação leva a uma compreensão generalista e homogeneizadora da realidade brasileira, desconsiderando as particularidades dos grupos sociais.

Portanto, a análise do corpo do Projeto Político Pedagógico da Pedagogia, no tocante às suas bases epistemológicas e princípios basilares, indica que a temática é tratada de forma pouco implicativa. Não foi identificada também, evidência expressa de compromisso com a disseminação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, na perspectiva de Educação das relações étnico-raciais ou de uma política pedagógica antirracista rumo a relações étnico-raciais positivas na construção de uma nação democrática.

A nosso ver, essa concepção generalista não contribui para compreender as complexas especificidades da sociedade brasileira, e atuar na construção de cidadãos participantes de uma Educação das relações étnico-raciais positivas.

Mesmo ciente da importância e da necessidade em prol de uma Educação étnico-racial positiva, a instituição responsável pelo curso de Pedagogia da UFU, e as instituições de ensino superior em geral, muitas vezes, utilizam suas autonomias e liberdades para ajustarem seus conteúdos na permanência da observância de suas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas do referido curso, sem contudo, remeter e reconhecer as orientações advindas das DCN para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Assim, não contemplam a contento a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Apesar de o PPP do curso de Pedagogia da UFU, na sua fundamentação teórico-pedagógica, não demonstrar um compromisso claro com a formação pautada na Educação das relações étnico-raciais; ao averiguar as fichas de disciplinas, constatou-se que das 26 disciplinas obrigatórias, três abordam a temática das relações étnico-raciais e, das dezenove disciplinas optativas, uma trata especificamente do "Racismo e Educação: desafios para a formação docente".

A disciplina obrigatória Metodologia do Ensino de História e Geografia - ofertada no 2º ano, com carga horária de 120 horas, que aborda o ensino de História, assim aborda a temática em sua:

Concepções de História e Geografia recorrentes no ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Papel dessas

disciplinas no currículo escolar. Diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das pesquisas nas áreas de História e Geografia. Experiências didáticas e propostas metodológicas em debate e implementação. Temas recorrentes na Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História e Geografia (UFU, 2005a, p. s/n).

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de "Metodologia do Ensino de História e Geografia", verifica-se que ela não evidencia a temática proposta no Parecer nº 3/2004.

No entanto, quando se passa a analisar a descrição do programa da disciplina é possível identificar uma alusão à temática nos seguintes termos:

(...) Unidade II. Políticas públicas e o ensino de Geografia e de História.

A LDB, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais e propostas curriculares.

O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena – Lei nº 11.645/2008 (UFU, 2005a, p. s/n).

Verifica-se, na descrição do conteúdo programático da disciplina “Metodologia do ensino de História e Geografia” que, na unidade II, aborda a temática indicando os conteúdos “o estudo da História e cultura afrobrasileira e indígena” com fundamento no disposto na Lei ° 11.645/2008 como parte integrante do programa da disciplina. Nesse sentido, a disciplina particularmente se propõe a contemplar o disposto na legislação pertinente.

No entanto, considera-se que esta temática poderia encontrar maior abrangência no âmbito da descrição do conteúdo programático em outros tópicos da disciplina, bem como adquirir um caráter mais transversal e interdisciplinar.

Quanto aos objetivos da disciplina, assim estão dispostos;

Objetivo Geral: Compreender os processos de ensino e de aprendizagem, bem como os conteúdos de Geografia e de História para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental

Objetivos Específicos:

1. Compreender o sentido da DMGH na formação do professor, bem como os fundamentos teórico-metodológicos modernos e pós-modernos do ensino de História e de Geografia;
2. Repensar o conceito de cidadania em geral e no Brasil, com base na identificação dos problemas fundamentais e da ação dos sujeitos envolvidos nas lutas sociais pela qualificação da vida na atualidade,

relacionando-o com a realidade atual dos temas, problemas e abordagens teórico-metodológicas do ensino de Geografia e História;

3. Redefinir conteúdos e metodologias do ensino de História e Geografia para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (UFU, 2005a, p. s/n).

Na descrição dos objetivos propostos, que constam na ficha de disciplina de “Metodologia do Ensino de História e Geografia”, evidencia-se que ela não teve a mesma preocupação verificada na descrição do conteúdo programático em contemplar o disposto no Parecer nº 3/2004, particularmente no que diz respeito a concepção no Parecer.

Outra disciplina obrigatória que mereceu atenção foi a "Metodologia do ensino de matemática" - ofertada no 1º ano, com carga horária de 120 horas, em sua ementa,

Os Conteúdos e o Ensino e a Aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e as propostas metodológicas e didáticas para o desenvolvimento da prática docente. A disciplina busca situar o educando criticamente no processo de sua formação. Para isso articula as questões teóricas e práticas por meio de atividades que visam desencadear questionamentos e encaminhar respostas às problemáticas próprias do processo pedagógico de ensino-aprendizagem da matemática tendo por base três eixos principais: A) Os conteúdos de matemática para o processo de ensino-aprendizagem de matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental; B) Os materiais didáticos e paradidáticos e recursos auxiliares para o processo de ensino-aprendizagem de matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. C) Propostas didáticas e metodológicas alternativas para o ensino e a aprendizagem da Matemática: Modelagem Matemática; Resolução de Problemas; **Etnomatemática**. Busca, dessa forma, priorizar o domínio dos conhecimentos matemáticos como objetos socialmente construídos, possibilitando ao futuro educador conhecê-los com profundidade, de modo que possam transformá-los em objetos de ensino e de aprendizagem a serviço da formação de cidadãos mais conscientes e críticos no que se relaciona a seus direitos e deveres (UFU, 2005a, p s/n).

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de “Metodologia do Ensino de Matemática”, verifica-se que faz referência de forma genérica ao conteúdo “Etnomatemática”, e que por si só não contempla o disposto no Parecer nº 3/2004. Todavia, não podemos deixar de registrar que importantes iniciativas de implementação do disposto no referido parecer, têm sido realizadas no âmbito das Ciências Exatas exatamente por meio da Etnomatemática, basta saber se é essa a abordagem apontada acima.

Na descrição do Programa constata-se no item 4 a mesma abordagem realizada na ementa da disciplina, com enfoque no tema “Multiculturalismo e Etnomatemática”:

1-Realidade do Ensino da Matemática (Diagnóstico, Pesquisas do SAEB, SIMAVE e outras); Fundamentos Teóricos e metodológicos da Educação

Matemática (Bases teóricas; Tipos de Conhecimento; Tendências do Ensino da Matemática; Avaliação em Educação Matemática).

2. Propostas para o Ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental (PCNs - Matemática: caracterização, ensino-aprendizagem, objetivos, conteúdos, orientações didáticas; Programa de Ensino de Matemática-MG,1995: bases da proposta, objetivos, conteúdos, metodologia);

3. A Matemática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (teoria e prática dos diferentes conteúdos) e a Organização do Trabalho Pedagógico.

4. Propostas didáticas e metodológicas alternativas para o ensino e a aprendizagem da Matemática (O uso do livro didático de Matemática; Pesquisa qualitativa; Matemática experimental, modelos e projetos; Globalização, **Multiculturalismo e Etnomatemática**; Modelagem Matemática; História da Matemática; Resolução de problemas).

Constata-se, no item 4 da descrição do conteúdo programático da disciplina “Metodologia do ensino de Matemática”, a mesma abordagem feita na ementa da disciplina, com enfoque no tema “Multiculturalismo e Etnomatemática”.

Nesse sentido não evidencia o trato da legislação que visa a valorizar a identidade da população negra e dos seus descendentes na constituição da cultura e da nacionalidade brasileira, conforme exposto no Parecer nº 3/2004.

No tocante aos objetivos da disciplina:

1. Discutir e analisar as diferentes abordagens metodológicas e didáticas e o movimento de renovação do ensino da Matemática, em busca de novas práticas educativas, de um fazer pedagógico inovador;
2. Possibilitar ao Pedagogo e ao Professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental a consciência que a metodologia do ensino da Matemática somente poderá ser definida a partir do domínio do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula;
3. Propiciar uma visão crítica, reflexiva e atualizada do Ensino e da Aprendizagem da Matemática;
4. Refletir sobre os diferentes aspectos metodológicos apropriados ao ensino e a aprendizagem do conhecimento matemático; Compreender histórica, política e socialmente o conhecimento matemático.

Na descrição dos objetivos propostos, que consta na ficha de disciplina de “Metodologia do Ensino de Matemática”, constata-se que ela não faz referência de forma clara à concepção que contempla o disposto no Parecer nº 3/2004, na perspectiva a construir uma Educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de lutar contra o preconceito, o racismo e as discriminações que atingem a nossa sociedade.

Evidencia-se ainda o critério pessoal na inserção da temática e não por uma orientação do instrumento de planejamento curricular.

A terceira disciplina obrigatória na qual se encontrou elementos da temática em estudo foi "Currículos e Cultura Escolares" - ofertada no 4º ano, com carga horária de 120 horas; ementa:

O campo do currículo a partir da abordagem teórico-conceitual da matriz do Positivismo, do Materialismo Histórico-dialético e das teorias Pós-modernas. Fundamentos epistemológicos no campo de Currículo. Aspectos históricos do desenvolvimento Tendências e paradigmas modernos no campo de estudo. O aparato jurídico-normativo no campo do currículo. Organização curricular a partir das reformas educacionais no final do século XX e início do século XXI e suas manifestações no cotidiano escolar. Tendências alternativas de organização curricular do campo currículo no Brasil (UFU, 2005a, p. s/n)

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de "Currículo e Culturas Escolares", verifica-se que ela não evidencia de forma direta os conteúdos dispostos na temática abordada na pesquisa, conforme Parecer nº 3/2004.

Vejamos a descrição do programa;

Eixo Temático I:

1 - Fundamentos epistemológicos no campo do currículo

1.1. Problematizações acerca das definições/conceituações de currículo

1.2. Abordagens teórico-metodológicas no campo de Currículo sob a perspectiva de Paulo Freire

1.3. Abordagens teórico-metodológicas no campo de Currículo sob a perspectiva de Dermeval Saviani

1.4-Tendências neomarxistas no campo do currículo

1.5-Tendências pós-modernas no campo do currículo

1.6-Estudos Culturais e Educação

1.7-O Multiculturalismo e currículo

1.8- Movimentos sociais na educação: as relações de gênero, étnicas e raciais no campo do currículo.

II Eixo Temático:

2 - O currículo e a organização do trabalho escolar

2.1- Currículo inclusivista

2.2- Currículo e interdisciplinaridade

2.3- Organização do currículo por projetos de trabalho

III Eixo Temático

3- A organização curricular a partir das reformas educacionais e do aparato jurídico-normativo no final do século XX e início do XXI e suas manifestações no cotidiano escolar.

3.1- A organização curricular no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira nº9394/96)

3.2- Parâmetros Curriculares Nacionais: os temas transversais

3.3- Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica

3.4- Organização do tempo escolar por ciclos de formação

3.5- Currículo e Legislação: dispositivos legais em nível estadual e nacional

3.6- A Lei 10.639/2003 e 11.645/2006 e suas implicações legais e epistemológicas no campo do currículo

IV Eixo Temático

4 - A teoria de currículo inserida no contexto da práxis escolar: tendências e perspectivas para planejamento de propostas curriculares.

4.1- O planejamento curricular

4.2- O Projeto Político-Pedagógico como instrumento do Planejamento Curricular

4.3- O Currículo escolar na zona rural e em contextos não-escolares (UFU,2005a, p. s/n).

No item 1.7 da descrição do programa da disciplina “Currículo e Culturas Escolares”, faz-se referência de forma genérica ao tema “O Multiculturalismo e currículo” o que por si só não contempla o disposto no Parecer nº 3/2004. Já no item 3.6 da descrição do programa da disciplina “Currículo e Culturas Escolares” está claramente disposta a abordagem do conteúdo de que trata “A Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2006 e suas implicações legais e epistemológicas no campo do currículo”.

Ressalta-se como aspecto positivo dessa abordagem a indicação de que os conteúdos de que trata a Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 serão abordados com vistas a compreender a suas implicações legais e epistemológicas no campo do currículo escolar. Essa indicação, ao menos no campo da intenção expressa no texto do programa, dá a entender que tal disposição será abordada de forma ampla.

Acrescenta-se a nossa análise de que o tópico 3.6 disposto no final conteúdo programático, não assegura que o mesmo será abordado de forma adequada.

Quanto aos objetivos:

1. Analisar as tendências e perspectivas emergentes na história do currículo, tendo como foco os fundamentos epistemológicos neste campo de estudo;
2. Identificar os aspectos preponderantes da construção curricular, a partir das relações estabelecidas entre cultura, conhecimento e poder;
3. Apreender as tendências em torno do multiculturalismo e suas expressões no currículo escolar;
4. Analisar os diferentes mecanismos de implementação da Lei 10.639/03 e a matriz africana no currículo escolar;
5. Possibilitar a compreensão, análise e elaboração do planejamento curricular;
6. Analisar a organização curricular a partir das reformas educacionais e do aparato jurídico-normativo no final do século XX e início do XXI e suas manifestações no cotidiano escolar (UFU, 2005a, p. s/n).

Constata-se que a mesma remete ao disposto na legislação específica da temática abordada na pesquisa, ao mencionar de forma clara no item 4 “analisar os diferentes mecanismos de implementação da Lei 10.639/03 e a matriz africana no currículo escolar”.

Verificamos, no curso de Pedagogia, a existência da disciplina optativa "Racismo e Educação: desafio para a formação docente" - ofertada no terceiro ano, com carga horária de 60 horas, com a seguinte ementa:

Esta disciplina focaliza o racismo como campo conceitual e prática social vivenciada no universo das instituições educativas e na sociedade brasileira no contexto global e multicultural. Nesta perspectiva, abordaremos diferentes concepções e conceitos envolvendo a temática; as dimensões históricas da questão; as lutas e resistências dos movimentos sociais e étnicos; as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro com o objetivo de promover a igualdade racial e o combate a todas as formas de discriminação: os marcos jurídicos e políticas de ações afirmativas. Reflexão sobre propostas educacionais implementadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e as alterações promovidas pela Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e 11.645/2008 que estabelecem da obrigatoriedade do estudo da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena". Produção de projetos educacionais, metodologias e materiais para o desenvolvimento da referida temática no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Na descrição da ementa e do programa verifica-se que a mesma evidencia os conteúdos disposto na temática abordada na pesquisa consistente e articulada entre si, conforme Parecer nº 3/2004, como pode ser observado na descrição de seu programa:

1. O que é racismo?

2. Teorias e conceitos que fundamentam o racismo na sociedade brasileira: uma revisão histórica

3. O racismo e a construção o de identidades: lutas e resistências dos movimentos sociais e étnicos

4. Marcos jurídico, políticas públicas e ações afirmativas:

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O estatuto da igualdade racial - Lei 12.228, de 20 de julho de 2010.

A Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004 e documentos correlatos.

A obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e políticas de implementação.

Análise de políticas públicas e ações afirmativas em âmbito local e nacional.

5. Construindo práticas educativas de superação do racismo:

Análise e debate de projetos desenvolvidos em diferentes espaços educativos: escolas, museus, organizações sociais e outros;

7. Elaboração de projetos educacionais, metodologias e materiais para o desenvolvimento da referida temática no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de modo interdisciplinar, incorporando diversas fontes e linguagens (UFU, 2005a, p. s/n).

Na descrição do programa que consta na ficha de disciplina de "Racismo e Educação", verifica-se que ela evidencia os conteúdos dispostos na temática abordada na pesquisa, conforme Parecer nº 3/2004, de forma consistente e articulada entre si.

No que se refere aos objetivos expressos na disciplina consta-se que contemplam plenamente a temática das relações étnico-raciais, tal como disposto na Lei 10.639/2003 e sua legislação correlata.

A disciplina tem por objetivo a formação dos futuros docentes numa perspectiva de desenvolvimento da consciência histórica, étnico/racial. Visa promover a reflexão e a construção de novas práticas educativas que contribuam para a ruptura com as práticas racistas e discriminatórias na educação escolar, particularmente, a discriminação racial praticada em relação aos negros, afro-descendentes e indígenas (UFU, 2005a, p. s/n).

No entanto, devemos reconhecer que essa disciplina deveria constar como disciplina obrigatória do curso, pois na modalidade da disciplina optativa, não favorece condições para que todos os egressos obtenham a formação básica e adequada para compreender a concepção

da temática que visa à Educação das relações étnico-raciais, expressa no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Entendemos, também, que a alteração da LDB no Art. 26A por meio da Lei Federal 10.639/2003 e da 11.645/09 estabelecendo a obrigatoriedade aos conteúdos do ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena na perspectiva de construir uma Educação positiva das relações étnico-raciais e sua legislação correlata ao estabelecer a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular no processo de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior; a oferta de disciplinas optativas não contempla a legislação pertinente.

3.1.1.2 O Curso de História

Com o objetivo de aprofundar a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, verificamos a Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em História com fundamentação nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, se evidenciam os princípios estabelecidos na Resolução nº 1/2004.

Após uma detida análise desses instrumentos normativos, constatou-se que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em História, não consta a temática da Educação das relações étnico-raciais instituída pela Resolução nº 1/2004, mesmo porque ela foi instituída dois anos antes da publicação da instituição a Resolução da temática da Educação das relações étnico-raciais.

Com base nessa constatação, procedemos à análise da organização curricular do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de História/UFU¹²², como um instrumento de planejamento curricular a partir demandas do MEC que culminaram, em 2005, na elaboração e/ou reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFU.

Para verificar se esse Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História e as fichas de disciplinas que compõem a grade curricular do curso incorporaram, respeitada sua autonomia, as orientações da Resolução nº 1/2004, bem como os princípios e os conteúdos do Parecer nº 3/200 que a fundamentou.

Verificou-se que o PPP do curso de História foi aprovado em outubro de 2005 e entrou em vigor em 2006, é organizado em regime seriado, distribuído em nove períodos. No núcleo

¹²² ver: <http://www.ufu.br/pagina/cursos-presenciais>

de formação específica, há 26 disciplinas obrigatórias e 05 disciplinas optativas (distribuídas em um elenco de vários componentes curriculares), totalizando em 31 disciplinas. No núcleo de formação pedagógica, há quatro disciplinas obrigatórias, sete práticas específicas e cinco estágios supervisionados, totalizando dezesseis disciplinas.

O Projeto Pedagógico do curso de História da UFU se organiza a partir dos seguintes princípios:

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

Este princípio, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, orienta as concepções teórico-metodológicas do curso de História e se expressa tanto na adoção de um currículo integrado Bacharelado/Licenciatura, quanto na formulação das ementas e objetivos dos diversos componentes curriculares que compõem a estrutura geral do curso.

Busca-se, dessa maneira, um ensino que desenvolva no estudante uma atitude investigativa e que lhe permita vivenciar a pesquisa como um processo indispensável para a aprendizagem. Também a extensão, incorporada ao processo de ensino, possibilita a compreensão da relevância social e política do próprio processo de produção do conhecimento, tratando-o como bem público. A Universidade é assim percebida como espaço de desenvolvimento intelectual e político, identificada como *locus* privilegiado da produção e disseminação do conhecimento a partir das experiências e vivências dos indivíduos na sociedade, seja na esfera pública ou privada.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, evidenciada na articulação entre as atividades e as áreas do conhecimento que compõem a estrutura curricular busca, por um lado, evitar a pulverização e a fragmentação de conteúdos e, por outro, impedir que uma única vertente ou subárea do conhecimento prevaleça na estruturação do curso, dominando as concepções teórico-metodológicas.

Uma abordagem interdisciplinar pressupõe a identificação das fronteiras do campo do conhecimento próprio da História e dos pontos a partir dos quais seja possível estabelecer diálogos com outros campos do conhecimento, sem perder de vista, no entanto, a integridade de cada uma das áreas e suas especificidades na busca da superação de uma visão fragmentada do conhecimento, advinda de uma compartimentalização dos saberes e de uma hierarquização das disciplinas e áreas do conhecimento. Dessa maneira, a interdisciplinaridade se configura como uma possibilidade efetiva para um trabalho integrado, na busca de valores mais solidários e cooperativos gestados no âmbito da Universidade e transpostos para o âmbito da sociedade.

Flexibilidade de organização

A flexibilidade curricular é compreendida como a capacidade e a possibilidade do currículo dialogar com os limites, os novos campos de saberes e os novos espaços educativos, de modo a fazer frente às demandas da sociedade.

As diferentes atividades acadêmicas adotadas pelo curso de História e a organização curricular seriada permitem atender as expectativas e interesses dos alunos, favorecendo o desenvolvimento dinâmico do Projeto Pedagógico.

As atividades acadêmicas estão organizadas de forma a propiciar a incorporação de experiências educativas diferenciadas e formas de aprendizagem diversas, capazes de potencializar as dimensões pessoais, sociais, políticas e profissionais presentes no processo de formação profissional do aluno. A organização curricular seriada e a diversidade de alternativas possíveis para a construção do percurso acadêmico do aluno, com um leque bastante amplo de disciplinas optativas, experiências de pesquisa e atividades complementares, permitem que o aluno também participe ativamente da definição dos rumos de sua vida acadêmica, sem prescindir do rigor necessário para uma adequada formação profissional.

Contextualização e criticidade dos conhecimentos

Este princípio orientador do Projeto Pedagógico visa assegurar que a produção, abordagem e socialização dos conhecimentos se façam de maneira contextualizada, crítica e historicamente constituída. Isto requer situar, com clareza, a universidade como *locus* privilegiado de elaboração plural, e por vezes tensa, de visões de mundo, organização de culturas e dos meios para sua difusão para que, no desempenho de sua função, a universidade estabeleça sintonia permanente com a sociedade.

Tratamento teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos

Este princípio vem salientar a importância de uma abordagem simultaneamente teórica, prática, histórica e metodológica na construção do conhecimento. Confirma a necessidade de se garantir no elenco das disciplinas, em suas ementas e no encadeamento das atividades educacionais propostas no Projeto Pedagógico, o rigor teórico exigido aos estudos acadêmicos, as experimentações práticas decorrentes e/ou indutoras das teorias, os percursos metodológicos necessários para a elaboração do conhecimento, compreendido na historicidade de suas significações e propósitos.

Ética como orientadora das ações educativas

O compromisso social, ético e político (indissociável do rigor teórico-metodológico no trato dos conhecimentos) do profissional de História frente à sociedade se traduz na formação de um profissional historicamente situado, que deverá estar preparado para compreender e agir na sociedade em que atua.

A busca por atitudes éticas no âmbito das práticas educativas revela-se no respeito aos indivíduos membros da comunidade interna e externa à Universidade; nas atitudes em relação à produção e socialização dos conhecimentos e respeito à propriedade intelectual; nas atitudes de preservação, zelo e respeito ao patrimônio público e ao ambiente; no respeito à pluralidade de pensamento, no compromisso com as finalidades da Educação e com os objetivos da instituição de ensino em que atua.

Avaliação como prática de ressignificações

A avaliação, tomada como um dos componentes do trabalho educativo, deve estar orientada para o acompanhamento do percurso do aluno, não sendo tomada como um fim em si mesma, mas como um dos aspectos pertencentes ao processo de construção do conhecimento. A avaliação poderá estar a serviço da autonomia e do desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, alcançando todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, a partir do pressuposto de que o conhecimento é lacunar e provisório e que é preciso sempre ressignificá-lo (UFU, 2005b, p. 14-17).

Diante da análise desses princípios não se evidenciou a consonância voltada a Educação para relações étnico-raciais, conforme estabelece o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução nº1/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Embora haja um pressuposto de flexibilização curricular a fazer frente às demandas da sociedade, o PPP do curso de História não atentou para o fato de que, segundo os dados da PNAD/IBGE de 2011, 51,3% da população brasileira é negra ou possui ascendência africana, a contribuição histórica dessa parcela da população precisa ser estudada e preservada.

No entanto, com o objetivo de buscar atender o dispositivo legal e as orientações sobre a temática étnico-racial, criou-se uma disciplina obrigatória e duas optativas. Criou-se uma disciplina obrigatória de “Introdução à História da África” e duas disciplinas optativas: “História da África Contemporânea” e “Cultura Afrobrasileira”.

A disciplina obrigatória "Introdução à História da África" - ofertada no 8º período, com carga horária de 60 horas, possui a seguinte ementa:

As sociedades africanas e sua variedade cultural e religiosa. A África no período Imperial português. Desafios teórico-metodológicos da escrita da História da África, antes da sua ocidentalização. Estudo da historiografia sobre o tema (UFU, 2005b, s/n).

Na descrição da ementa do programa que consta da ficha de disciplina de "Introdução à História da África", verifica-se que ela evidencia os conteúdos dispostos na temática abordada na pesquisa, conforme Parecer nº 3/2004. O que se reforça ao se analisar a descrição do seu programa:

- I Desafios metodológicos da escrita da História da África;
- II Culturas, Reinos e Etnias da África subsaariana;

III- A África subsaariana no contexto do Império português (sécs. XV ao XVIII): continuidades e rupturas;

IV- Desdobramentos da presença ocidental no mundo africano (UFU, 2005b, s/n).

Constata-se que a descrição programática está coerente com o disposto nos conceitos e conteúdos estabelecidos no Parecer CNE/CP nº 3/2004. No entanto, a forma pela qual está inserida na matriz curricular, no último período do curso, não favorece a interface dessa disciplina com a pesquisa e a extensão, nem com os estágios supervisionados. Também relativiza a contribuição para formação dos seus egressos para ministrarem os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira no âmbito de todo o currículo escolar no ensino básico, conforme determina a Lei nº 10.639/2003, à medida que não possibilita essa articulação necessária.

A forma pela qual está disposto o conteúdo programático no programa da disciplina não possibilita visualizar como tais conteúdos possam promover a valorização, o respeito da História e da cultura africana e afrobrasileira, bem como correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas, pois evidencia um olhar da África a partir de um olhar ocidental, ignorando as perspectivas africanas, bem como um conjunto de saberes presentes neste continente. Ressalta-se ainda a falta de interdisciplinaridade entre essa e outras disciplinas, tais como "História do Brasil".

Seus objetivos estão assim definidos:

- Compreender as especificidades do continente africano, antes dos primeiros contatos europeus;
- Discutir a presença dos africanos na formação do mundo atlântico (séculos XVI a XVIII);
- Refletir as questões teórico-metodológicas e historiográficas do estudo da história da África (UFU, 2005b, s/n).

Na descrição dos objetivos propostos, que consta na ficha de disciplina de “Introdução à História da África”, constata-se que ela evidencia os propósitos dispostos no Parecer nº 3/2004, sem, contudo, expor de forma clara as perspectivas de construir uma Educação das relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e à valorização das matrizes históricas, culturais constituintes da nossa nacionalidade.

Ressalta-se ainda a falta de interdisciplinaridade entre essa e demais disciplinas, tais como "História do Brasil", obrigatória, ofertada no 3º período, com carga horária de 60 horas, com a seguinte ementa,

A introdução da América nos quadros do Império Ultramarino português e as sociedades que nela se desenvolveram ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII. Índios e africanos nas sociedades coloniais da América portuguesa. Estudo da historiografia sobre o tema

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de "História do Brasil I", verifica-se que ela faz referência aos conteúdos dispostos na temática abordada na pesquisa, no entanto, não evidencia a forma pela qual será abordada na perspectiva de construir uma Educação das relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e à valorização da população negra brasileira.

Consta na descrição do Programa: “I -A América portuguesa no teatro do mundo; II - A sociedade colonial da América portuguesa; III- Política e cultura na América portuguesa”

Constata-se que na descrição do programa da disciplina “História do Brasil I”, em contradição com a ementa do programa dessa mesma disciplina, ela não aborda o conteúdo que tenha qualquer relação com a História afrobrasileira e africana em uma perspectiva positiva de tratamento da Educação das relações étnico-raciais.

Quanto aos objetivos da disciplina, verifica-se,

- Discutir os aspectos econômicos, políticos e éticos mais globais referentes ao processo de colonização portuguesa da América, levando em conta as sociedades que se constituíram ao longo desse processo entre o início do século XVI e meados do século XVIII;
- Problematizar a particularidade da relação metrópole-colônia na América portuguesa nos quadros do Antigo Sistema Colonial;
- Avaliar as transformações culturais (transculturação, aculturação, sincretismo e acomodações culturais) e sociais (escravização, domesticação, mobilidade social e reestruturação social) dos agentes envolvidos no processo de colonização portuguesa da América: portugueses, ameríndios e africanos;
- Discutir as formas de resistência indígena e africana à condição escrava e à sociedade colonial

Na descrição dos objetivos propostos que consta na ficha de disciplina de “História do Brasil”, constata-se que ela faz referência à temática abordada em nossa pesquisa de forma a “Discutir as formas de resistência indígena e africana à condição escrava e à sociedade colonial”. Tal objetivo não encontra coerência nem relação com a ementa da disciplina nem com o conteúdo programático, bem como, não se evidencia o objetivo de discutir e a lutar contra o preconceito, o racismo e as discriminações que ainda atingem a nossa sociedade, conforme disposto no Parecer nº 3/2004 na perspectiva de se construir uma Educação das

relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e à valorização das matrizes históricas, culturais constituintes da nossa nacionalidade.

Na disciplina obrigatória: "História do Brasil II" - ofertada no 4º período, com carga horária de 60 horas; com a ementa:

O Brasil no século XIX: a crise do sistema colonial e o processo de emancipação política do Brasil; os projetos de nação e as disputas da sociedade monárquica; a sociedade escravista no século XIX e sua crise. As representações oitocentistas da nação brasileira. Estudo da historiografia sobre o tema (UFU, 2005b, s/n).

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de “História do Brasil II”, verifica-se que ela faz referência de forma genérica à “a sociedade escravista no século XIX”, o que não contempla o disposto no Parecer nº 3/2004. Ressaltamos que o conteúdo do parecer supracitado é claro nesse sentido, ao afirmar que a abordagem é fundada em um leitura de uma sociedade escravista não contribui para uma compreensão do legado histórico dos afrobrasileiros em nosso País.

Na descrição do programa consta,

O Brasil no século XIX: a crise do sistema colonial e o processo de emancipação política do Brasil; os projetos de nação e as disputas da sociedade monárquica; a sociedade escravista no século XIX e sua crise. As representações oitocentistas da nação brasileira. Estudo da historiografia sobre o tema (UFU, 2005b, s/n).

Na descrição do programa que consta na ficha de disciplina de “História do Brasil II”, tal como na ementa da disciplina faz referência no item III aos “Aspectos da sociedade escravista: as diferentes formas de resistência escrava e sua crise”. Essa abordagem não encontra nenhuma relação com a perspectiva de valorização do legado histórico dos afrobrasileiros, tal como disposto no Parecer nº 3/2004, bem como se figura naquilo que o parecer designa claramente como uma abordagem inapropriada da temática.

Também não se evidencia a discussão da luta contra o preconceito, o racismo e as discriminações que ainda atingem a nossa sociedade, conforme disposto no Parecer nº 3/2004 na perspectiva de construir uma Educação das relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e à valorização das matrizes históricas, culturais constituintes da nossa nacionalidade.

No que se refere aos objetivos da disciplina

-Discutir o processo e a memória da independência do Brasil, levando em conta os projetos emancipatórios em disputa e a crise do sistema colonial na América portuguesa.

-Analisar a diversidade de projetos de sociedade/nação forjados no interior dos conflitos da sociedade monárquica brasileira.

- Problematizar os aspectos da sociedade escravista, focalizando as diferentes formas de resistência escrava e a sua crise mais geral entre o fim do tráfico negreiro e o abolicionismo.

- Interpretar as representações do Brasil no contexto da formação da nação, problematizando conceitos históricos tais como: civilização, povo, natureza, cidadania etc. (UFU, 2005b, s/n).

Na descrição dos objetivos propostos que consta na ficha de disciplina de “História do Brasil II”, constata-se que ela faz referência a “Problematizar os aspectos da sociedade escravista, focalizando as diferentes formas de resistência escrava e a sua crise mais geral entre o fim do tráfico negreiro e o abolicionismo”. Tal como no disposto no conteúdo programático, essa abordagem está presa à perspectiva de uma leitura fundamentada na “sociedade escravista” e no “tráfico negreiro”, que não contempla a perspectiva que o Parecer nº 3/004 orienta, o que limita a perspectiva de se construir uma Educação das relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e à valorização da população negra brasileira.

Quanto à disciplina optativa: "História da África Contemporânea" - ofertada ao longo do curso, com carga horária de 60 horas, com a ementa:

A África diante do desafio colonial. A partilha da África e a desorganização das sociedades africanas. O reordenamento econômico, político, cultural e social da África após sua ocidentalização. Estudo da historiografia sobre o tema (UFU, 2005b, s/n).

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de "História da África Contemporânea", verifica-se uma abordagem duvidosa da temática, no aspecto em que descreve a História da Europa e do mundo ocidental e busca inserir a África de forma pejorativa e descontextualizada nessa História. Nesse sentido, em que pese nossa formação em área diversa da História, vemos com ressalvas a abordagem dessa temática no âmbito da ementa.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

I.A África no contexto do Imperialismo dos séculos XIX e XX;

II. A partilha da África: as diferenças nas políticas de colonização;

III. A resistência dos povos africanos ao Imperialismo;

IV. O reordenamento das sociedades africanas pós-colonialistas (UFU, 2005b, s/n).

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de “História da África Contemporânea”, verifica-se que ela repete o mesmo “olhar ocidental” sobre a História ocidental, e insere a África nesse contexto.

Essa abordagem evidencia a necessidade de uma abordagem fundamentada nos recentes estudos da História e da Historiografia do continente africano, bem como um diálogo dela com a História e a Historiografia tanto do mundo europeu e americano, quanto de outros continentes. Analisando essa abordagem e o conteúdo disposto na legislação pertinente a temática de nossa pesquisa, verifica-se que não há consonância.

Os objetivos desta disciplina são:

OBJETIVO DA DISCIPLINA

- Analisar o impacto e o significado do colonialismo na África negra;
- Compreender a partilha europeia e a conquista da África negra;
- Investigar iniciativas e resistências africanas em face da partilha e da conquista;
- Refletir sobre as particularidades da África no contexto do mundo contemporâneo (UFU, 2005b, s/n).

Constata-se que o disposto no objetivo da disciplina não atende ao dispositivo legal, haja vista que não favorece condições para que todos os egressos obtenham a formação básica e adequada para compreender a concepção da temática que visa à Educação das relações étnico-raciais, expressa no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Em que pese a nossa formação diversa da História, observa-se a forma pejorativa pela qual o colonialismo europeu no Continente Africano é abordado, bem como a ausência de temas centrais como a independência dos Países africanos, a luta contra o regime de *apartheid* no Continente africano, o papel dos intelectuais africanos no processo de independência e formação dos Estados Nacionais, entre outros.

Entendemos, também, que a alteração da LDB no art. 26A por meio da Lei Federal 10.639/2003 e da 11.645/09 estabelecendo obrigatoriedade aos conteúdos do ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena na perspectiva de construir uma Educação positiva das relações étnico-raciais e sua legislação correlata ao estabelecer a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular no processo de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior; a oferta de disciplinas optativas não contempla a legislação pertinente.

Na disciplina optativa "Cultura Afro-brasileira" - ofertada ao longo do curso, com carga horária de 60 horas, verifica-se a ementa: "Cultura afro-brasileira e resistência escrava no Brasil escravista. Estudo da historiografia sobre o tema" (UFU, 2005b, s/n).

Essa ementa faz abordagem genérica da cultura afro-brasileira, mas mantém-se presa a uma perspectiva de uma leitura fundamentada no "Brasil escravista". Tal conteúdo nesta abordagem não contempla a perspectiva que o Parecer nº 3/004 nos orienta a lutar contra o preconceito, o racismo e as discriminações.

No tocante a descrição do programa, verifica-se:

- I. O tráfico atlântico de escravos e a conexão África-Brasil nos quadros do Sistema Colonial;
- II. As formas de apresamento dos africanos para a comercialização na América portuguesa;
- III. A diversidade das origens étnicas e culturais dos escravos africanos na América portuguesa;
- IV. A "leitura" escrava do cativo;
- V. O problema da família escrava.
- VI. Rebeliões, fugas e formação de quilombos;
- VII. Negociações e conflitos no interior do sistema escravista;
- VIII. Resistências culturais e religiosas: sincretismos, permanências e releituras;
- IX. Estratégias de obtenção da liberdade e espaços de exercício de autonomia escrava (UFU, 2005b, s/n).

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de "Cultura Afrobrasileira", verifica-se que ela busca contemplar os conteúdos dispostos na temática da pesquisa, conforme Parecer nº 3/2004. Embora sejam necessárias algumas observações, a nosso ver, em que pese nossa formação diversa da História, nos itens: "IV". A "leitura" escrava do cativo", V. "O problema da família escrava" e VII. "Negociações e conflitos no interior do sistema escravista" não favorece uma perspectiva de reconhecimento, valorização da população negra com vistas a uma Educação das relações étnico-raciais, disposta no Parecer nº 3/2004.

Quanto aos objetivos da disciplina, estão assim dispostos,

- Apresentar a variedade cultural e religiosa das sociedades africanas das quais se originavam os escravos do Brasil;

- Analisar as manifestações culturais afro-brasileiras;
- Discutir formas africanas e afro-brasileiras de interpretar a escravidão e a sociedade escravista entre os séculos XVI e XIX no Brasil;
- Investigar as diferentes manifestações de resistência escrava às formas de dominação no Brasil (UFU, 2005b, s/n).

Da mesma forma, embora a disciplina de Cultura Afrobrasileira do Curso de História busque contemplar a temática das relações étnico-raciais, a modalidade da disciplina como optativa não atende ao dispositivo legal, pois não favorece condições para que todos os egressos obtenham a formação básica e adequada para compreender a concepção da temática que visa à Educação das relações étnico-raciais, expressa no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Além disso, fere a legislação pertinente, ao não estabelecer a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular no processo de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior, prejudicando a articulação entre os sistemas de ensino, conforme estabelece o Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Dessa forma, limita a formação dos seus egressos para ministrarem os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira no âmbito de todo o currículo escolar no ensino básico, conforme determina a Lei nº 10.639/2003.

É importante ressaltar que, apesar de algumas observações a serem feitas nas disciplinas do curso de História que mencionam algum conteúdo referente à temática objeto desta pesquisa, houve avanços; pois o Curso de História foi o único de Licenciatura a propor, na reestruturação curricular ocorrida em 2005 na UFU, uma disciplina obrigatória que contemplasse o disposto na legislação pertinente à temática. Segundo Paula e Peron (2006, p. 24), à época o coordenador do Curso de História afirmara que "tinha colocado uma disciplina para contemplar a Lei na grade, mais ainda não sabiam direito como iriam trabalhá-la".

Acresce que, embora sua Diretriz Curricular Nacional não tenha evidenciado a temática da Educação das relações étnico-raciais instituída pela Resolução nº 1/2004, o Curso de História da UFU, utilizou sua autonomia e liberdade de gestão curricular para inserir uma disciplina voltada a temática pesquisada.

3.1.1.3 O Curso de Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa

Com o objetivo de aprofundar a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia, verificamos a Resolução CNE/CP nº 18, de 09 de abril de 2002¹²³, com fundamentação no Parecer CNE/CES nº 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Letras nas IES, se foi desenvolvido em consonância com os princípios estabelecidos na Resolução nº 1/2004.

Após uma detida análise desses instrumentos normativos, constatou-se que, não se evidenciou a temática da Educação das relações étnico-raciais instituída pela Resolução nº 1/2004, mesmo porque as Diretrizes Nacionais para o curso de Graduação em Letras foi instituída três anos antes da publicação da instituição a Resolução da temática da Educação das relações étnico-raciais.

Com base nessa constatação, procedemos à análise da organização curricular do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso Graduação Letras¹²⁴ com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia, a partir das demandas do MEC que culminaram, em 2005, na elaboração e/ou reformulação do Projeto Pedagógico de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, para verificar se o PPP de Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e as suas fichas de disciplinas que compõem a grade curricular, respeitada sua autonomia, incorporaram os princípios e os conteúdos fundamentados pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução nº 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Verificou-se que o PPP do curso Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia foi aprovado em 2007 e entrou em vigor em 2008, é organizado em regime semestral com entrada anual, distribuído em um prazo regular de oito semestres.

O Projeto Pedagógico do curso Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa da UFU se organiza a partir dos seguintes princípios:

¹²³ Resolução CNE/CES 18/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 34. Essa Resolução orienta a formulação dos projetos pedagógicos dos referidos cursos de Letras nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de Educação Superior do País. Nela são definidos princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de Educação Superior do País.

¹²⁴ ver: <http://www.ufu.br/pagina/cursos-presenciais>

[...] o Curso de Letras da UFU buscará preparar o futuro profissional não só para enfrentar um contexto sócio-histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, mas, sobretudo, para atuar como leitor crítico – no sentido amplo do termo – e como agente eficaz na construção da cidadania e, portanto, capaz de fazer uso da linguagem, notadamente a verbal, nas suas diferentes manifestações.

O Curso de Letras do ILEEL/UFU está sendo pensado, portanto, na perspectiva de que a Graduação deve ser prioritariamente formativa e não simplesmente informativa. [...] Almeja-se, outrossim, um curso que possibilite o desenvolvimento da competência de refletir sobre os fatos linguísticos e literários por meio da análise, da descrição e da explicação, à luz de uma fundamentação teórica pertinente, tendo em vista a formação de enunciadores da língua. Para tal, o Curso de Graduação em Letras deverá facultar ao estudante o desenvolvimento de uma visão multifacetada de mundo, de maneira que ele possa pautar suas ações baseando-se em uma percepção nítida do papel a desempenhar no seu ambiente sócio-cultural e, conseqüentemente, a sentir-se como partícipe e co-responsável pela sua formação.

[...] Assim, os princípios que norteiam a concepção do Curso de Letras do ILEEL/UFU fundam-se na formação de professores de línguas e literaturas que se constituam, em primeira instância, como leitores constituídos da sociedade em que atuam, compreendendo a leitura como a constituição do indivíduo em seu universo cultural, político, histórico e linguístico. Nessa perspectiva, o indivíduo inserido na esfera social não pode desvincular a relação entre conhecimento formal acadêmico e sua relação pragmática com o cotidiano das práticas sociais.

Trata-se da formação de profissionais que irão atuar como agentes de cidadania no sentido de explicitar o papel da linguagem nos processos de identificação e ação do indivíduo em seu grupo social. Não é possível dissociar a língua de sua vinculação histórico-ideológica na percepção das hierarquias sociais. Nesse sentido, a formação de professores de línguas envolve um compromisso político de uma reflexão sobre a natureza da inserção do sujeito no grupo social em que vive e de seu papel enquanto cidadão do mundo, constituído na e pela linguagem.

Por essa razão, as concepções teórico-metodológicas que regem a formação de professores de letras caracterizam-se por sua natureza construtivista e histórica, cujo tratamento dado ao conhecimento se funda no exame de descontinuidades que se constituem como possibilidades múltiplas e deslocamentos em relação às chamadas “realidades empíricas”.

A partir dessa visão heurística do tratamento formativo dado ao conhecimento, entendemos que o desenvolvimento metodológico do ensino precisa ser fundado em um caráter dialógico no qual as inter-relações linguagem/mundo, linguagem/conhecimento e linguagem/sociedade traduzam conflitos de ordem diversos, considerando a possibilidade de exposição a diferentes enfoques teóricos, no que tange à pluralidade epistemológica em torno dos conhecimentos subjacentes às áreas de formação universitária.

Considerando essa vinculação heurístico-hermenêutica de formação, concebe-se a avaliação como um momento de construção do conhecimento,

como um momento de atribuição de percepções inferenciais que traduz uma relação teoria-prática, aliada aos processos identitários do indivíduo em formação e sua relação com a exterioridade social em suas práticas pedagógicas (UFU, 2007a, p. 29-31).

Com base nesses princípios norteadores, que pautaram o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação de Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia, entendemos que há uma perspectiva na concepção pedagógica em tratar a Educação das relações étnico-raciais, ao conceber no seu PPP a "[...] perspectiva de que a Graduação deve ser prioritariamente formativa e não simplesmente informativa [...]" ao "[...] compreendendo a leitura como a constituição do indivíduo em seu universo cultural, político, histórico e linguístico [...]" "[...] no sentido de explicitar o papel da linguagem nos processos de identificação e ação do indivíduo em seu grupo social [...]". No entanto, não é evidente os princípios norteados pelo parecer nº 3/2004 de consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos e nem ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. No entanto, na grade curricular do curso, observou-se uma disciplina optativa que aborda a temática étnico-racial. A seguir:

Na disciplina optativa 1 : " Estudos sobre o Português do Brasil " - ofertada no nono módulo das optativas, com carga horária de 60 horas, verifica-se a ementa , “A transplantação da língua portuguesa para o Brasil: aspectos históricos e sociais; contatos sociais e linguísticos no Brasil colonial; o português brasileiro: o debate, sua constituição e especificidades.” (UFU, 2007a, s/n).

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de "Estudos sobre o Português do Brasil", verifica-se que ela não evidencia os conteúdos dispostos na temática abordada na pesquisa, conforme Parecer nº 3/2004.

Quanto ao programa,

- 1- A transplantação da língua portuguesa para o Brasil: aspectos históricos e sociais.
- 2- Contatos sociais e linguísticos no Brasil colonial.
 - as línguas indígenas brasileiras;
 - as línguas africanas;
 - as línguas gerais.

3- O português brasileiro: o debate sua constituição e especificidades.

Efeitos do contato com as línguas indígenas e africanas.

A evolução românica e a teoria substratista.

A criouliização prévia. (UFU, 2007a, s/n).

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de “Estudos sobre o Português do Brasil”, verifica-se que ela faz referência de forma genérica aos conteúdos dispostos na temática da pesquisa ao citar “as línguas africanas”; mas tal descrição, por si só não contempla o disposto no Parecer nº 3/2004, pois não evidencia de que forma é abordado esse conteúdo na temática.

Quanto aos objetivos, tem-se: “Proporcionar uma reflexão acerca dos fatores sociais, históricos e políticos que moldaram as características da comunidade brasileira de fala.” (UFU, 2007a, s/n).

Na descrição dos objetivos propostos que consta na ficha de disciplina optativa de “Estudos sobre o Português do Brasil”, certifica-se que ela não faz referência de forma clara à concepção que contempla o disposto no Parecer nº 3/2004, na perspectiva de construir uma Educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de lutar contra o preconceito, o racismo e as discriminações que atingem a nossa sociedade, bem como a valorização das matrizes históricas constituintes da nossa nacionalidade. Além disso, a modalidade da disciplina como optativa não atende ao dispositivo legal, pois limita a formação dos seus egressos para ministrarem os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira no âmbito de todo o currículo escolar no ensino básico, conforme determina a Lei nº 10.639/2003

3.1.1.4 O Curso de Artes Visuais - modalidade em Licenciatura

Com o objetivo de aprofundar a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Artes Visuais - modalidade em Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, verificamos a Resolução nº1, de 16 janeiro de 2009¹²⁵ que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes Visuais, com fundamentação no

¹²⁵ Resolução CNE/CES 1/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 33. . Essa Resolução orienta a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de Artes Visuais nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de Educação Superior do País. Nela são definidos princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de Educação Superior do País.

Parecer CNE/CES nº 280/2007, se eles evidenciam os princípios estabelecidos na Resolução nº 1/2004.

A partir desses instrumentos normativos, constatou-se que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes Visuais tenham sido instituídas em período posterior à Resolução nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, não se evidenciou de forma explícita a orientação dessa temática.

Com base nessa constatação, procedemos à análise da organização curricular do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Artes Visuais- modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, a partir das demandas do MEC que culminaram em 2005 na elaboração e/ou reformulação do Projeto Pedagógico de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, com o intuito de verificar se os PPP do curso de Graduação em Artes Visuais - modalidade Licenciatura¹²⁶ e as fichas de disciplinas que compõem a grade curricular, respeitada sua autonomia, contemplam a Resolução nº 1/2004, bem como os princípios e os conteúdos do Parecer nº 3/200 que a fundamentou.

O PPP do curso de Graduação em Artes Visuais foi aprovado em 2006, como resultado do desmembramento das três habilitações do Curso de Educação Artística; ou seja, da habilitação em Artes Plásticas foi denominado o Curso de Artes Visuais. Esse curso é organizado em regime semestral, sua estrutura curricular é composta em três núcleos: o núcleo de formação específica é constituído de 24 disciplinas obrigatórias e doze optativas; o núcleo de formação pedagógica é constituído de quatorze disciplinas obrigatórias e o estágio supervisionado é dividido em quatro momentos.

O Projeto Pedagógico do curso de Artes Visuais- Licenciatura da UFU se fundamenta a partir dos seguintes princípios:

- **Articulação entre teoria e prática**

Ter a prática como referência básica propiciadora da reflexão crítica e da consequente teorização que a expande, avalia e constrói.

- **Contextualização e a criticidade do conhecimento**

Compreender o conhecimento em Artes Visuais como construído socialmente e historicamente situado; sempre fruto da ação criativa, investigativa, sensível, cognitiva e crítica localizada, contextualizada e universalizada.

- **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**

Propiciar atitudes investigativas e instigadoras, para docentes e discentes, que permitam o desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo.

- **Flexibilidade curricular**

¹²⁶ ver: <http://www.ufu.br/pagina/cursos-presenciais>

Adotar diferentes atividades acadêmicas, disciplinas obrigatórias e optativas, projetos integrados de ensino e produção artístico-cultural que visem promover a autonomia e interesse do graduando em seu processo de formação.

• **Interdisciplinaridade**

Articular as diversas áreas de conhecimento necessárias à formação ampla e crítica, em atividades e disciplinas que compõem o currículo, buscando a superação da fragmentação ou pulverização dos conteúdos com ações específicas no interior de cada disciplina e no estabelecimento das relações entre elas.

• **Rigorous trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos**

Formar o profissional em Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura - implica em um conhecimento teórico-prático construído metodologicamente de maneira singular, articulando o sensível e o cognitivo, contextualizando espaço e tempo, atuando no processo de socialização e de inovação em seu campo de saber.

• **Ética como orientadora das ações educativas**

Manter o compromisso com a construção teórica e prática do conhecimento em Artes Visuais e a responsabilidade social vinculada a esse conhecimento; as atividades propostas serão afirmadas e enfatizadas durante todo o processo de formação do graduando.

• **Ênfase na atuação, criação e apreciação crítica**

Enfatizar a formação em Artes Visuais com uma experimentação e elaboração singular que alicerce as reflexões e teorizações que resultam em conhecimento passível de ser construído, transmitido e sempre atualizado.

• **Avaliação como prática de ressignificação da organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso**

Desenvolver uma prática de avaliação qualitativa do aprendizado dos graduandos e uma prática de avaliação sistemática do projeto pedagógico do curso de modo a produzir ressignificações constantes no trabalho acadêmico - base de um projeto coletivo de currículo (UFU, 2006, p. 18 e19).

Com base nesses princípios norteadores, que pautaram o Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais, não se evidenciou uma orientação voltada à Educação para relações étnico-raciais, conforme estabelece o Parecer CNE/CP nº 3/2004. No entanto, observou-se que, das 24 disciplinas obrigatórias do núcleo de formação específica do curso, duas abordam o conteúdo exposto no Parecer nº 3/2004; das quatorze disciplinas do núcleo de formação pedagógica, uma atende o conteúdo exposto no Parecer e dos quatro momentos do estágio supervisionado, dois momentos abordam o conteúdo exposto no Parecer nº 3/2004. E uma optativa trata do conteúdo necessário ao Parecer.

Ressalta-se que, segundo o PPP do Curso de Artes Visuais (p. 234), o núcleo de formação pedagógica é o eixo articulador de conhecimentos necessários à formação do professor de Artes Visuais na Educação Básica. Dessa forma, evidencia a precariedade da temática étnico-racial tratada no curso que visa à formação de professores.

Na disciplina obrigatória 1: "História da Arte I" - ofertada no primeiro período, com carga horária de 60 horas - núcleo de formação específica, é disposto, "Análise da evolução

das artes visuais, da pré-história à época moderna. Compreensão da arte como manifestação universal e como construção cultural e histórica.”

Na descrição da ementa do programa que consta na ficha de disciplina de História da Arte I, verifica-se que não faz referência a temática abordada na pesquisa.

Quanto a descrição do programa,

Arte pré-histórica e primeiras civilizações: mesopotâmicas, orientais, africanas e ameríndias. Civilização Greco-romana: heranças, modelos e trânsitos. Idade Média e alta renascença: românico, gótico, e o redescobrimto da forma clássica. Renascimento, maneirismo e barroco: a arte como tradição figurativa europeia. (UFU, 2006, s/n).

Na descrição do programa que consta na ficha de disciplina de História da Arte I, verifica-se a abordagem da Arte pré-histórica nas primeiras civilizações africanas. Todavia, verifica-se que, ao abordar a arte no período antigo, na Idade Média, na Era Moderna e no mundo contemporâneo, inclusive no tocante à realidade brasileira, essa mesma preocupação não existe. Tal abordagem dá a entender que a Arte Africana somente pode ser verificada em tempos remotos antes da civilização vinculada a estereótipos como rupestre, que não atinge o patamar civilizatório etc.

Essa abordagem, aponta para uma vontade política de abordar a temática do objeto da pesquisa – uma iniciativa importante - todavia, não contempla a disposições contidas no Parecer nº 3/2004.

Quanto aos objetivos desta disciplina, expõe,

Objetivo Geral: Apresentar os elementos básicos da evolução das artes visuais, de suas primeiras manifestações pré-históricas até a época moderna, permitindo a absorção de um amplo repertório visual e de conceitos fundamentais da História da arte.

Objetivos Específicos: Apresentar aos estudantes elementos básicos da evolução universal das artes visuais, situando-a no contexto de distintos processos culturais. Apresentar aos estudantes noções essenciais da arte como construção cultural e intelectual ocidental. (UFU, 2006, s/n).

Na descrição dos objetivos propostos que consta na ficha de disciplina de “História da Arte I”, evidencia-se que ela não contempla a concepção disposta no Parecer nº 3/2004, na perspectiva de construir uma Educação das relações étnico-raciais, com vistas ao reconhecimento e a valorização das matrizes históricas, culturais constituintes da nossa nacionalidade, em particular a negra.

Na disciplina obrigatória 2: "Arte no Brasil" - ofertada no quinto período, com carga horária de 60 horas- núcleo de formação específica, vejamos a ementa,

A arte como expressão e construção cultural. A análise dos objetos e manifestações artísticas produzidas no Brasil. Heranças étnicas e mestiçagens culturais. Arte Colonial. Arte no Brasil do século XIX. Modernismos no Brasil. Décadas de 1950 e 1960 no Brasil: do moderno ao contemporâneo (UFU, 2006, s/n).

Nesta ementa do programa, verifica-se que ela faz referência de forma genérica a “herança étnicas e mestiçagens culturais”, que por si só não contempla a temática abordada na pesquisa.

No tocante ao programa,

A presença humana no território brasileiro (inscrições rupestres, utensílios e outras manifestações). A herança e presença indígena (arte plumária, cerâmica, pintura corporal, rituais e outras manifestações). Arte colonial e barroca. Brasil holandês (heranças e trocas culturais). Arte no Brasil do século XIX (Missão Francesa e Academia de Belas Artes / Brasil dos viajantes/ arte e identidade nacional/ o moderno antes do modernismo). Modernismos no Brasil (“fase heróica” e consolidação ao I modernismos e 'brasilidade'). Do moderno ao contemporâneo no Brasil (abstracionismos/ concretismo e neo-concretismo) (UFU, 2006, s/n).

Verifica-se que a referência de forma genérica a “herança étnicas e mestiçagens culturais, presente na ementa, se refere exclusivamente a contribuição indígena, pois não faz referência a contribuição africana e afrobrasileira à arte no Brasil.

Quanto aos objetivos,

Objetivo Geral:

Possibilitar aos estudantes a compreensão do desenvolvimento artístico-cultural brasileiro, permitindo-os situar suas reflexões e ações em um contexto histórico-social ampliado.

Objetivos Específicos:

Abordar o desenvolvimento artístico-cultural brasileiro em sua especificidade histórica, discutindo a distinção recorrente entre alta e baixa cultura e focalizando as contribuições do pensamento moderno para a construção e entendimento da cultura artística contemporânea. Tomar os estudantes aptos a situarem-se criticamente no panorama da arte e da cultura brasileiras (UFU, 2006, s/n).

Evidencia-se que os objetivos não contemplam a concepção disposta no Parecer nº 3/2004, pois não faz referência à contribuição africana e afrobrasileira à arte no Brasil.

Na disciplina obrigatória 3: "Metodologia do ensino em Arte" - ofertada no quinto período, com carga horária de 60 horas- núcleo de formação pedagógica, consta na ementa,

Tem como propósito fazer com que o futuro professor de Arte inicie seus conhecimentos acerca do papel da arte e do ensino da arte na formação do

sujeito, por meio do estudo das abordagens metodológicas e dos conceitos que norteiam a atuação do professor de artes visuais em diferentes contextos históricos incluindo a contemporaneidade(UFU, 2006, s/n).

Verifica-se, na ementa, que ela não faz referência à temática abordada na pesquisa.

Na descrição do Programa, verifica-se

1- Importância do Ensino de Arte.

1.1- Essencialismo.

1.2- Contextualismo.

2- História do Ensino de Arte e Tendências Pedagógicas

(Concepções: ensino/arte/professor/aluno)

2.1- Escola Tradicional.

2.1.1- Conteúdos.

2.1.2- Metodologia.

2.1.3- Avaliação.

2.2- Escola Nova.

2.2.1- Conteúdos.

2.2.2- Metodologia.

2.2.3- Avaliação.

2.3- Escola Tecnicista.

2.3.1- Conteúdos.

2.3.2- Metodologia.

2.3.3- Avaliação.

2.4- Tendências Contemporâneas.

2.4.1- Abordagem Triangular.

2.4.2- Pluralidade Cultural (Temas Transversais- apontamentos) .

2.4.3- Projetos Educativos.

3- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN(s), Parâmetros Curriculares Estaduais (PCE), Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) (UFU, 2006, s/n).

Verifica-se, nesse programa, que há referência de forma genérica no item 2.4.2 à “Pluralidade Cultural”, ação essa que não contempla as disposições contidas no Parecer nº 3/2004.

No objetivo da disciplina, está disposto:

Objetivos gerais

Conhecer o papel da arte na Educação em diferentes contextos históricos por meio do estabelecimento de relações entre as varias Tendências Pedagógicas e as Metodologias Específicas do ensino das artes visuais;

Compreender como as concepções de professor, aluno, ensino e arte que permeiam cada uma dessas tendências e metodologias se manifestam na atuação docente do professor de artes visuais (UFU, 2006, s/n).

Evidencia-se neste objetivo que o mesmo não contempla a concepção disposta no Parecer nº 3/2004. No tocante a essa disciplina em particular, faz se necessário destacar que ela faz parte do núcleo de formação pedagógica do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UFU, e de acordo com o disposto no próprio Projeto Político Pedagógico, é ela que articula a formação específica do aluno à sua formação/habilitação para a docência do ensino de artes.

Essa referência genérica presente na ficha de disciplina em questão aponta para a limitação que o Projeto Político Pedagógico encontra em inserir a contribuição africana e afrobrasileira para a formação do futuro docente em Artes Visuais.

Na disciplina obrigatória 4: "Estágio Supervisionado 2" - ofertada no sexto período, com carga horária de 120 horas - momentos do estágio supervisionado, consta na sua ementa,

Estágio Supervisionado II visa o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica. Aplicação da proposta desenvolvida no Estágio I. Desenvolvimento de uma ação concreta que fique na escola e/ou nos espaços do estágio mesmo depois do termino desse. Avaliação em processo e em parceria das etapas do projeto (UFU, 2006, s/n).

Verifica-se nesta ementa que a mesma não faz referência a temática abordada na pesquisa.

Na descrição do Programa

1. Planejamento.

1.1- Plano de Curso.

1.2- Plano de Unidade.

1.3- Plano de Aula.

2. PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais

- 2.1- Pluralidade Cultural
- 2.2- Ética
- 2.3- Meio Ambiente
- 2.4- Saúde
- 2.5- Orientação Sexual.
- 2.6- Trabalho e Consumo
- 3. Análise da Imagem
- 3.1 Métodos de Leitura
- 3.2 Metodologias de Ensino
- 4. Pesquisa e Formação do Professor de Arte.
- 4.1 Reflexões sobre a prática docente (UFU, 2006, s/n).

No programa dessa disciplina, verifica-se que também faz referência de forma genérica no item 2.1 à “Pluralidade Cultural”, ação essa que igualmente não contempla a disposições contidas no Parecer nº 3/2004. Os objetivos dessa disciplina expressam:

Objetivo Geral:

Promover a aproximação com a realidade do campo de trabalho estabelecendo pontes entre a teoria e a prática desse ensino.

Objetivos Específicos:

Observar, discutir e estabelecer os referenciais pedagógicos que norteiam a prática dos professores de Artes Visuais na Rede Oficial de Ensino (Fundamental e Médio).

Elaboração, discussão e execução de planos de aula para experiência docente em graus diferenciados de ensino (Educação infantil, Ensino Fundamental, médio e ensino especial) em instituições de ensino formal (UFU, 2007b, s/n).

Evidencia-se nesses objetivos que não contemplam a concepção disposta no Parecer nº 3/2004 que visa ao reconhecimento, à valorização das identidades históricas e culturais constituintes da nossa nacionalidade, em particular da população negra.

Na disciplina obrigatória: "Estágio Supervisionado 3" - ofertada no sétimo período, com carga horária de 120 horas - momentos do estágio supervisionado, é disposto na sua ementa

Imersão em situação de ensino não formal.

Mapeamento e imersão em experiências arte educativos em espaços não formais de ensino que privilegiem as múltiplas relações entre arte e cultura, assim como as possíveis relações visando arte e comunidades. Estruturação de projetos, planejamentos de oficinas e avaliação, Elaboração e execução do relatório final por meio de registro visual e reflexão teórico-conceitual (UFU, 2006, s/n).

Verifica-se na descrição desta ementa que não faz referência a temática abordada na pesquisa.

Na descrição do Programa desta disciplina, é descrito,

1. A Perspectiva Multiculturalista e o Ensino de Arte
2. A multiplicidade de leituras para as imagens no Ensino de Arte- métodos de leitura.
3. A Formação do Professor de Artes Plásticas e Visuais (UFU, 2006, s/n).

Neste programa, verifica-se que também faz referência de forma genérica no item 1 à “Perspectiva Multiculturalista e o Ensino de Arte”, conforme já explicitado no capítulo anterior da nossa dissertação, a perspectiva multiculturalista por si só, muito pouco ou nada diz acerca do objeto da nossa pesquisa.

Analisando o conjunto das fichas de disciplinas do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, verificamos que algumas delas, em número reduzido, proporcional ao conjunto de todas as disciplinas do curso, fazem algumas referências tímidas e genéricas aos conteúdos de que trata o Parecer nº 3/2004, sem aprofundamento a abordagem específica. Essas referências analisadas no contexto do Projeto Político Pedagógico figuram como ações isoladas, pois em momento algum, o PPP do curso faz qualquer referência ao tema abordado no referido parecer.

Os objetivos desta disciplina expressam:

Objetivo Geral:

Promover a aproximação com a realidade do campo de trabalho estabelecendo pontes entre a teoria e a prática desse ensino na rede informal

Objetivo Específico:

Elaboração, discussão e execução de planos de aula para experiência docente a partir da diversidade cultural.

Utilizar e instrumentalizar discussões a partir da Alfabetização visual apropriando-se das abordagens sociológica, antropológica, estética e histórica dependendo dos instrumentos de contextualização que forem apresentados durante o projeto (UFU, 2006, s/n).

Evidencia-se no objetivo desta disciplina que faz referência de forma genérica, pouco implicativa e conseqüente aos objetivos disposto na temática da pesquisa ao pontuar em seu

objetivo “Elaboração, discussão e execução de planos de aula para experiência docente a partir da diversidade cultural”, por si só não expõe de forma clara a concepção que contempla o disposto no Parecer nº 3/2004, na perspectiva de construir uma Educação das relações étnico-raciais com o objetivo de lutar contra o preconceito, o racismo e as discriminações que atingem a nossa sociedade e a valorização histórica e cultural das matrizes identitárias da nossa nação.

3.2 Os cursos da Universidade Federal de Uberlândia na voz dos coordenadores de cursos de Licenciatura

A partir de uma perspectiva crítica, utilizamos a entrevista semiestruturada na feita de pesquisa qualitativa, com o propósito de contextualizar os dados e as informações relevantes coletadas para o objeto de estudo e compreender e identificar os sentidos dos coordenadores de Graduação. Analisamos, também, as influências político-ideológicas exercidas sobre a elaboração normativa dos Projetos Políticos Pedagógicos dos respectivos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Artes Visuais.

Dessa forma, elegemos a elaboração de um questionário com questões semiestruturadas, a fim de obter maiores dados e informações junto aos coordenadores desses cursos elencados. Entretanto, para preservar a identidade dos coordenadores entrevistados, optamos por designá-los aleatoriamente como cursos: 1; 2; 3 e 4.

Os tópicos abordados nas entrevistas foram apresentados de forma sequencial, todavia, buscavam abordar quatro dimensões, a saber:

a) o conhecimento dos coordenadores acerca da temática do nosso objeto de estudo, ou seja, a Lei Federal 10639/2003, o parecer CNE/CP nº 03/2004 e da resolução CNE/CP nº 1/2004;

b) Como a temática da Educação das relações étnico-raciais são abordadas no âmbito do Projeto Pedagógico do curso;

c) a Formação profissional do egresso na perspectiva do Projeto Pedagógico e a sua preparação para a atuação do âmbito Educação para as relações étnico-raciais com foco na História e Cultura afrobrasileira e africana;

d) A formação dos professores do curso para o tratamento da temática.

3.2.1 Os coordenadores dos cursos e a legislação da temática das relações étnico-raciais

Perguntamos aos coordenadores dos cursos sobre seus conhecimentos em relação à Lei Federal nº 10.639/2003. Suas respostas foram:

Tenho conhecimento genérico, não aprofundado (Coordenador do curso 1).

[...] Então, entendo que é uma legislação que vem um pouco para tentar remediar os problemas [...] do que enfrentá-los. [...] E nessa comissão, da qual fiz parte, nós estudamos bastante também a legislação e as formas possíveis de implementação dentro da própria Universidade (Coordenador do curso 2).

Eu comecei a tomar contato com a Lei em 2009 quando entrei aqui (Coordenador do curso 3).

[...] é uma Lei que vem instituir políticas de conscientização das pessoas a respeito da cultura Afrobrasileira (Coordenador do curso 4).

Essas respostas evidenciam que, quanto ao conhecimento da Lei Federal nº 10.639/2003, todos os coordenadores dos cursos selecionados demonstraram possuir um conhecimento genérico¹²⁷.

No entanto, percebe-se certo distanciamento¹²⁸ desses educadores da necessidade e da importância de proporcionar a todos brasileiros o direito de conhecerem e valorizarem uma das raízes fundadoras da nossa cultura e nacionalidade, a africana pois até a promulgação dessa Lei se ensinava e divulgava, preponderantemente, a História eurodescendente, a ponto de ignorar a presença dos outros povos.

As leis, assim com a 10.639/2003, existem para corrigir distorções e garantir a todos os cidadãos o igual direito a sua História e cultura, por meio de diferentes fontes. Ela não é dos negros para os negros, visa a proporcionar a todos os brasileiros o igual direito a sua História e cultura, mas, sobretudo garantir a Educação das relações étnico-raciais, a fim de que todos valorizem a identidade, a cultura e a História dos negros.

Portanto, não se percebe com clareza o envolvimento desses profissionais para concretizar a Lei nº 10.639/2003, que há dez anos ao ser sancionada, alterou a LDB nº 9.394/1996 e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afrobrasileiras e africanas nos currículos escolares das instituições de ensino que atuam nos níveis e

¹²⁷ Entende-se, neste contexto, como conhecimento genérico, um conhecimento não aprofundado sobre a Lei.

¹²⁸ Não envolvimento.

modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, com especial atenção às áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileira.

Em seguida perguntamos aos coordenadores sobre o conhecimento que possuíam do parecer CNE/CP nº 03/2004 e da resolução CNE/CP nº 1/2004, suas respostas foram:

[...] Por esse número não tenho conhecimento nenhum, embora tenha entendimento da discussão.[...] (Coordenador do curso 1).

[...] Posso dizer que não conheço (Coordenador do curso 2).

[...] a impressão que eu tenho é que meus conhecimentos estão bastante esparsos com relação à Lei. (Coordenador do curso 3).

[...] A partir da instituição dessa comissão, da qual fiz parte, tivemos encontros durante um ano[...].(Coordenador do curso 3).

Ele prevê o desenvolvimento de conteúdos curriculares, no sentido de trabalhar na formação dos professores, esses aspectos referentes à cultura e a História Afrobrasileira (Coordenador do curso 4).

Ressalta-se em relação ao coordenador do curso 3 que a segunda resposta refere-se a pergunta feita sobre como o Projeto Político Pedagógico do curso aborda a temática.

Logo, as respostas evidenciam desconhecimento por parte de todos os coordenadores em relação aos conhecimentos do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004. Todos os coordenadores demonstraram que desconhecem a legislação que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, embora, o(a) coordenador(a) 4 tenha demonstrado um conhecimento genérico¹²⁹ da legislação.

Por outro lado, o(a) coordenador(a) 3 expressou anteriormente que fez parte da comissão de trabalho na UFU, durante um ano, e nesta estudou o conteúdo da legislação, bem como buscaram formas possíveis de implementá-la na Universidade.

Destaca-se, portanto, que o parecer CNE/CP nº 3/2004 é o documento orientador filosófico, conceitual que fundamentou e normatizou a Resolução CNE/CP nº 1/2004. Essa, por sua vez, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e deixa detalhadas as responsabilidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino frente à implementação da

¹²⁹ Como dito anteriormente, entende-se neste contexto como conhecimento genérico, um conhecimento não aprofundado sobre a Lei.

Lei nº 10.639/2003, estudada e explorada na referida comissão, o que sinaliza para a pequena relevância que esses trabalhos representaram para o coordenador.

Outro fator a ser destacado é o fato de dois coordenadores terem-se declarado negros, no entanto, não demonstrarem identificação com sua etnia ao desconhecerem a legislação que aborda a temática em questão.

3.2.2. Abordagem da temática nos projetos políticos pedagógicos

Perguntamos aos coordenadores dos cursos selecionados como o Projeto Pedagógico aborda a temática da Educação das Relações Étnico-raciais. Suas respostas foram:

Não foi incorporado ainda, até porque a própria Universidade não incorporou formalmente essa necessidade. [...] Então, esses conteúdos são tratados[...] de uma maneira difusa, em algumas disciplinas do curso (coordenador do curso 1).

Na verdade o Projeto Pedagógico do curso tem: [...] uma das ideias é a disciplina da XX¹³⁰ que é no 8º período, que ela venha mais para o início do curso, para que o aluno se interessar em desenvolver uma pesquisa sobre a temática, ele pode fazer isso já desde o início do curso, porque no 8º período os alunos já estão fazendo monografia(coordenador do curso 2).

[...] até então não tem abordado nada (coordenador do curso 3).

Nós temos somente a disciplina XX, que não é obrigatória, ela é optativa [...](coordenador do curso 4).

Se se considera o Brasil uma nação multiétnica e pluricultural, as organizações escolares precisam tornar todas as etnias visíveis, garantindo o direito de aprender e ampliar os conhecimentos, sem ser obrigados a se negarem ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. O Parecer CNE/CP nº3/2004 explicita os seguintes princípios: Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

As respostas relatadas anteriormente revelam que, desde o ano de 2005 até o segundo semestre de 2012, a nosso ver, houve relativos avanços, mas poucos implicativos e consequentes para se concretizar a concepção da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais nesses cursos de Ensino Superior, cuja legislação referente lhes confere especial atenção. Observa-se que apenas os cursos 2 e 4, conforme relatado, tiveram alguma iniciativa,

¹³⁰ A utilização de das Letras XX e YY, nesta frase e nas que se seguem, ocorreu para preservar a identidade das pessoas entrevistadas e as citadas na entrevista.

em busca de implantar a temática em questão nos seus respectivos cursos. Apesar de o Curso 1 relatar que essa temática é tratada de maneira difusa, em algumas disciplinas, haja vista não ter sido incorporado "formalmente essa necessidade". Isso nos revela que há muito a ser feito para que a concepção de uma Educação voltada para a Educação das relações étnico-raciais se efetive.

No entanto, no intuito de contemplar a legislação, o Curso 2 introduziu uma disciplina no último ano do curso, e tanto este Curso quanto o Curso 4 ofereceram disciplinas optativas. Já se sabe, pela legislação, que disciplinas optativas não contemplam o disposto na legislação pertinente à temática e que a forma pela qual é distribuída a disciplina obrigatória na grade curricular referente à temática, no Curso 2, a nosso ver, não atende ao objetivo da legislação, pois práticas pedagógicas com conteúdos didáticos isolados da Educação das relações étnico-raciais, contribuirão de forma efetiva a uma Educação acrítica, reducionista que inviabiliza qualquer proposta de se criar uma concepção pedagógica de reconhecimento e valorização da História, da cultura, e da identidade da população negra e o combate ao racismo e as discriminações que atingem particularmente o negro.

Segundo já mencionado por Santomé (1995), tal abordagem se denominaria como currículo turístico, ou seja, "em unidades didáticas isoladas nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural" (SANTOMÉ, 1995, p. 173). Acresce que o(a) coordenador(a) do Curso 2, já na entrevista, admite a necessidade de realocar a disciplina para períodos iniciais e ter relatado em respostas posteriores a "[...] que o curso de XX também peca muitas vezes por não contemplar isso com um pouco mais de frequência [...]. Portanto, a forma pela qual está inserida esse conteúdo, não possibilita a construção de perspectivas de reconhecimento, de valorização e de afirmação de direitos, no que diz respeito à Educação dos afrobrasileiros, bem como permite educar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Percebe-se que, embora esses depoimentos tenham sido colhidos a partir de realidade específica de alguns cursos de Licenciatura e serem uma pequena amostra da dimensão da implementação da temática da Educação das relações étnico-raciais na Universidade Federal de Uberlândia, a Lei nº 10.639/2003 atribuiu a essas áreas de ensino especial atenção para ministrar os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar do ensino básico. Portanto, é possível supor que essa temática tenha sido tratada de forma pouco implicativa na Universidade Federal de Uberlândia, frente ao seu papel socialmente reconhecido. Por isso, esses fatos são emblemáticos, considerando as

especificidades que a Lei confere a essas áreas de conhecimento e ao ambiente escolar no qual reflete os aspectos socioculturais no qual está inserido.

O Ensino Superior tem uma importante contribuição na formação, na divulgação e na fundamentação teórica para que a Educação Básica cumpra também o que a Lei determina. É necessário, portanto, que as instituições de Ensino Superior, como indutoras, construtoras de conhecimento e formadoras de profissionais e de educadores, envolvam-se também no ensino, em pesquisas e em extensão sobre processos educativos orientados pela Educação das relações étnico-raciais e que sejam capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem destrato e discriminação, no intuito de promover a inserção e a permanência dos estudantes negros no âmbito da Educação Superior. Caso contrário, a Educação no Ensino Superior pode ser um elemento de reprodução das desigualdades raciais, ao relativizar a implementação dessa temática como parte integrante da matriz curricular, de forma explícita nos documentos normativos e de planejamento (planos pedagógicos, planos de ensino), assim como os procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo e da discriminação e promover a todos brasileiros o conhecimento de uma das raízes fundantes da cultura e nacionalidade brasileira.

As instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores têm uma função importante na formação da personalidade dos sujeitos. Portanto, têm um papel fundamental de produzir uma autoimagem positiva e autoconfiança dos estudantes, sobretudo daqueles pertencentes ao segmento étnico-racial destacado na legislação, para um melhor desempenho e permanência escolar. Apple (1982) argumenta:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o 'conhecimento legítimo'- o conhecimento que 'todos devem ter'- as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em 'conhecimento para todos' está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade' (APPLE, 1982, p. 98).

De acordo com essa argumentação é preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 desafia bem mais que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem as relações étnico-raciais, pedagógicas oferecidas pelas instituições de ensino.

3.2.3 A formação do egresso nos cursos selecionados

Perguntamos aos coordenadores dos cursos selecionados qual a concepção que o Projeto Pedagógico traz sobre a formação do egresso, em especial quanto ao desafio do trabalho com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e se/como são abordados essa temática ao longo da formação do aluno, suas respostas foram:

Um perfil amplo. [...] Em relação à questão dos conteúdos étnico-raciais acho que o projeto político pedagógico do curso prevê um profissional capacitado, habilitado para lidar com diversidade cultural e com respeito pela diversidade cultural (coordenador do curso 1).

[...] logo nós sempre tivemos mais voltado para questão da Licenciatura. E a ideia é que o aluno, realmente egresso saísse com essa formação crítica, com essa formação de atuação, de intervenção na sociedade, e o curso daria a ele esses instrumentos (coordenador do curso 2).

[...] um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo/sociedade [...] entendendo sua função pedagógica [...] como uma ação político-cultural integrado ao grupo social em que vive. [...] espera-se, sobretudo, que o profissional em YY assuma um compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências da sua atuação no mercado de trabalho; e que tenha senso crítico para compreender a importância da busca permanente da Educação continuada e do aprimoramento profissional" (coordenador do curso 3).

[...] que ele possa atuar no sentido de desenvolver uma Educação pautada nos princípios da ética, da cidadania. Então, que o nosso egresso tenha uma sólida formação teórica dos conteúdos, das metodologias de ensino, e também que ele seja preparado para atuar na gestão escolar (coordenador do curso 4).

De acordo com essas respostas, o que se percebe nos Projetos Pedagógicos é uma concepção generalista na formação dos seus egressos, com responsabilidades sociais e educacionais, e que visa a formar profissionais que atuem de forma crítica nas suas devidas áreas de atuação. No entanto, para além dessas sólidas formações nas devidas áreas, não se percebe alguma sensibilidade em formar profissionais que compreendam não só a importância das questões ligadas à pluralidade étnico-racial, mas que consigam trabalhar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, que possam corrigir posturas, atitudes, palavras preconceituosas e, sobretudo, proporcionar estratégias que possam auxiliar na reeducação dessas relações.

Portanto, não é mais possível que as instituições de Educação brasileira ignorem as disparidades sociais e raciais presentes na sociedade como se tais comportamentos e atitudes discriminatórias não fizessem parte do seu convívio. O Parecer CNE/CP nº 3/2004 esclarece a necessidade de se buscar educar as relações étnico-raciais.

Perguntamos também, a forma pela qual é abordada no Projeto Pedagógico a temática se permite ao futuro professor, o trabalho com a questão no âmbito de todo o currículo escolar do ensino básico, suas respostas foram:

[...] Possibilita (coordenador do curso 1).

[...] Portanto, acho que conseguimos dar para o aluno alguns instrumentos [...] algumas possibilidades para ele enxergar a temática e lidar com ela na escola. Mas, se elas são suficientes eu acredito que não, porque acho também que cabe também ao profissional lá na sua realidade encontrar a maneira de lidar com isso com seus alunos, na escola enfim (coordenador do curso 2).

[...] não, porque não temos isso no projeto político pedagógico, e ao mesmo tempo [...] alguns professores de YY e de YY tocam sim nessa questão. [...] Mas, como eu disse oficialmente não temos" (coordenador do curso 3).

"Não, não prepara. Porque, principalmente, porque é uma disciplina optativa"(coordenador do curso 4).

De acordo com as respostas dos coordenadores, o que se percebe nas falas dos entrevistados(as) é que 50% deles percebem a fragilidade dos seus respectivos Projetos Pedagógicos na formação do egresso ao desafio proposto pela Lei nº 10.639/2003. Por outro lado, o(a) coordenador(ra) do Curso 1, ao afirmar que seu curso possibilita o futuro profissional da Educação o trato com a temática étnico-racial ao longo do currículo escolar básico, no mínimo se expressa de forma dúbia ao afirmar anteriormente na entrevista, que o Projeto Pedagógico do seu curso não incorporou a temática da Educação das Relações Étnico-raciais.

O(a) coordenador(a) do Curso 2, relata que seu curso oferece alguns instrumentos para que seus egressos possam trabalhar com a temática na escola no âmbito de todo currículo, ao mesmo tempo em que os coloca como co-responsáveis a desenvolver práticas pedagógica para lidar na sala de aula. Tal atitude pode relativizar o disposto na legislação pertinente, acerca da responsabilidade que cabe às Instituições escolares de produzir e desenvolver princípios, atitudes e valores positivos nas disciplinas e nos conteúdos curriculares.

No entanto, quando relatam anteriormente que seus Projetos Pedagógicos oferecem ao egresso um perfil amplo, embora propicie uma sólida formação; não se percebe nesses Projetos Pedagógicos indícios expressos de algum envolvimento que vise trabalhar com a Educação das relações étnico-raciais, pois, se nas concepções dos Projetos Pedagógicos informados, não é nítido tal tratamento, certamente o desenvolvimento deles não permitirá trabalhar de forma interdisciplinar como determina a legislação pertinente. Gomes (2009) já havia alertado que

Essa legislação e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do País, no Plano Nacional de Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em Educação no Brasil passar a incorporar explicitamente a diversidade étnico-racial (GOMES, 2009, p. 41).

Nesse sentido, é necessário que, em especial as instituições formadoras de professores, posicionem-se politicamente e desenvolvam ações amplas e explícitas de pedagogias assertivas de combate ao racismo e a discriminações que atingem particularmente a população negra, pois essa temática, tal como explicita a legislação, possibilitará desenvolver sistematicamente no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, os conteúdo e disciplinas, particularmente aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Perguntamos ainda aos coordenadores dos cursos, quanto aos conteúdos de que trata a legislação se e como são abordados ao longo da formação do aluno, suas respostas foram:

[...] A Lei prevê para o âmbito escolar que haja em todas as disciplinas esses conteúdos, eu não imagino que haja um espelhamento, inclusive pela portaria proposta na UFU (coordenador do curso 1).

[...] não são todas as disciplinas que abordam, acredito em um conjunto grande delas [...] então, vejo muitas vezes não se faz por uma questão pessoal, e quando se tem alguma vontade política de se discutir acabamos encontrando uma forma, uma brecha dentro das ementas, dos programas para fazer essa discussão. [...] e vejo que o curso de YY também peca, muitas vezes, por não contemplar isso com um pouco mais de frequência [...](coordenador do curso 2).

Não são abordados, como eu falei. [...] mas acredito que vai começar a acontecer, com força da Lei, com força de Resolução aqui da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), caso contrário imagino que não teremos muita força e fôlego para instituir isso tudo ao longo do projeto e [...] materializar essa discussão (coordenador do curso 3).

[...] não vejo essa preocupação, não. Cada professor fica preocupado, em desenvolver os conteúdos da sua questão sob a sua responsabilidade, e não vejo interfaces. [...] Eu entendo, que é por desconhecimento dos professores formadores. [...] o professor fica muito preocupado ainda com o conteúdo, e pouco com a formação [...](coordenador do curso 4).

O que se percebe nos relatos acima é que, ainda hoje, em conformidade com a análise teórica, o ensino brasileiro historicamente está arraigado em valores eurocêntricos e se

organiza de forma conteudista e hierárquica e nem sempre sistêmica nas suas etapas e modalidades, conforme destacado pelo(a) coordenador(a) do Curso 4. Portanto, não visa à formação integral do indivíduo, mas privilegia, mediante um conteúdo, a formação distanciada da realidade e das necessidades sociais. Pode, desse modo, reforçar estereótipos e generalizações equivocadas.

Por isso, são explicitadas no Parecer CNE/CP nº 3/2004 as orientações dos conteúdos concernentes à temática das relações étnico-raciais no sistema de Educação nacional. Esses conteúdos, entretanto, devem ser desenvolvidos no cotidiano escolar de forma multidisciplinar e interdisciplinar durante o ano letivo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, sobre a Educação para Relações Étnico-raciais

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004b).

Assim, as instituições de Ensino Superior têm uma importante contribuição na formação, na divulgação e na fundamentação teórica, para que a Educação Básica cumpra também o que a Lei determina.

Conforme já mencionado por Gonçalves (2008), uma instituição educacional que reconhece sua responsabilidade social e quer ser comprometida com a Educação emancipadora e transformadora procura demonstrar preocupação com as culturas negadas e silenciadas no currículo, construindo ações voltadas para uma Educação antirracista e multicultural, comprometida com a Educação capaz de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem em discriminação.

Diante das respostas mencionadas, é patente a não previsão nos Projetos Pedagógicos dos cursos selecionados a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação do egresso na atuação no ensino básico. O(a) coordenador(a) do Curso 1, afirmou anteriormente, na entrevista, que o Projeto Pedagógico do seu curso não incorporou a temática da Educação das Relações Étnico-raciais e, incoerentemente, afirmou que a formação dos seus egressos possibilita a atuação no âmbito de todo o currículo escolar básico; não percebeu a necessidade de articulação entre o ensino básico e o superior proposto na legislação; percebe-se não só a incoerência, mas também o desconhecimento da legislação e o pouco envolvimento frente à Educação das relações étnico-raciais.

Já o/a coordenador(a) do Curso 2 relatou que o seu curso consegue oferecer alguns instrumentos pedagógicos, entretanto declarou também, que há apenas uma disciplina obrigatória no último período do curso e, ao mesmo tempo, reconheceu que a abordagem da temática depende de questões pessoais e políticas. Aliado a isto, demonstra tornar seus egressos co-responsáveis pelas práticas pedagógicas da temática étnico-raciais no trabalho cotidiano na sala de aula. Isto, a nosso ver, pode ser uma forma de tergiversar o compromisso com a Educação étnico-racial.

O(a) coordenador(a) do Curso 3 expôs que só por força de normatização legal da Universidade pode a vir concretizar essa demanda e o(a) coordenador(a) do Curso 4 não visualizou interfaces entre os conteúdos do seu curso, e percebeu que os professores estão mais preocupados com os conteúdos do que com a formação do egresso. Evidencia, portanto, que no tocante à temática em estudo, os cursos selecionados ainda não possibilitam o ensino compartilhado e articulado com o ensino básico por meio dos seus conteúdos, atividades, estágios nem com a pesquisa da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Isso pode ser problemático para toda Universidade, considerando as especificidades que a Lei confere a essas áreas de conhecimento, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores e ao ambiente institucional que reflete os aspectos socioculturais em que está inserido.

3.2.4 A formação do docente

Perguntamos aos coordenadores dos cursos selecionados quanto ao aperfeiçoamento e aprofundamento dos docentes dos seus respectivos cursos, referente à temática, suas respostas foram:

Acredito que sim, em função das pesquisas dos professores[...] a gente tem professores que têm uma perspectiva de trabalho em relação aos conteúdos étnicorraciais que extrapolam - eu diria assim - uma formação técnica para isso [...](coordenador do curso 1).

Eu não tenho conhecimento, se esses professores fizeram algum curso específico nessa questão. [...](coordenador do curso 2).

Os professores que eu sei, que até então são três. [...], então, temos essas pessoas que me parece que é uma busca pessoal, uma busca por gosto, e não por uma obrigatoriedade, ou coisa nesse sentido (coordenador do curso 3).

[...] Não tem essa informação do formador, logo, se não tem a formação, ele não consegue desenvolver [...]"(coordenador do curso 4).

Como já visto, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 oferece especial atenção aos coordenadores pedagógicos. Funções que poderão ser ocupadas pelos egressos dos cursos, principalmente dos oriundos do Curso de Pedagogia. Tal atenção que a citada Resolução descreve aos coordenadores é devida a sua maior interface entre o trabalho docente e o planejamento de curso/aula e do projeto político-pedagógico, conforme indicado nessa resolução no parágrafo 2º do artigo 3º:

As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL,2004).

Entende-se, portanto, que, como parte das funções relacionadas a gestão pedagógica dos cursos, a coordenação, além de estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática étnico-racial no âmbito formativo, tem o compromisso de promover planejamentos de cursos de aprimoramento, de aperfeiçoamento e de gestão educacional que melhor fundamentem os egressos de seus cursos para contribuir com sua fundamentação profissional no tocante a essa questão, que pode ser considerada de natureza social, política e cultural extremamente relevante para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No entanto, os relatos dos coordenadores, ao iniciarem com as palavras: "acredito", "não tenho conhecimento", " pelo que eu sei" ou "não tenho essa informação", evidenciam, de forma geral, o desconhecimento dos coordenadores frente à legislação, bem como o pouco envolvimento no trato com a Educação das relações étnico-raciais. Já àqueles docentes que desenvolvem uma busca pessoal para o aprofundamento da temática, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 sugere que mantenham

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam essas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004A, p.06).

Dessa forma, poderão contribuir na construção de pedagogias de combate ao racismo e a discriminação com objetivo de criar a Educação das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos que, tomadas as devidas proporções, que há ainda certa resistência histórica no Brasil, marcada pelo acesso restrito à Educação "escolarizada" da população negra e afrobrasileira e de outros direitos fundantes a cidadania plena.

O negro foi alijado dos benefícios por ele construídos, não somente pela ausência de legislações específicas, mas, sobretudo, pela forma pela qual elas se concretizaram. Essas atitudes têm garantido a perpetuação da discriminação racial por meio de um racismo que ao se dizer inclusivo, pretere e segrega os negros.

Podemos inferir que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, tratam de uma decisão política, por força das reivindicações do Movimento Negro e de conquistas estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e em acordos internacionais, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Foram construções possíveis, realizadas em um determinado momento histórico, mas têm apresentado limites de ordem estrutural para a sua efetivação.

Esses limites têm contribuído com o hiato entre as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, tornadas públicas desde o início de 2004, e sua execução concreta nos sistemas de ensino distribuídos em todo o território nacional.

Em consonância com as suas respectivas Diretrizes Nacionais, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos eleitos no objeto de pesquisa na Universidade Federal de Uberlândia, passaram ao largo da legislação que instituiu os princípios e orientações estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Tal legislação deveria ser observada pelas Instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Ainda que haja problemas prático-concretos que dificultam o cumprimento das determinações das Diretrizes CNE/CP nº 3/2004, tais como produção e distribuição de material de qualidade e insuficiência no quadro de professores aos objetivos preconizados; não se pode contemporizar a dificuldade; dadas as razões e necessidades históricas de

desigualdades comprovadas por órgãos oficiais, tais como o IBGE e o IPEA, juntamente com as questões de ordem moral e legal que determinam a obrigatoriedade da sua execução.

Não se pode negar a abrangência das Diretrizes no âmbito dos diferentes níveis e módulos do sistema de Educação brasileira, pois os textos normativos não deixam margem de dúvida quanto à relação entre os níveis escolares, portanto é insofismável.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, ao estabelecer essas diretrizes, como ato administrativo normativo pedagógico, tem proposto a institucionalização das determinações legais às instituições educacionais com vistas a enfrentar as diferentes facetas e manifestações do racismo e da discriminação que continua sendo fomentada pelo mito de que vivemos em uma democracia racial. Entretanto, dada sua limitação jurídica e estrutural, remete à autonomia institucional das instituições de ensino.

O Estado, ao eximir-se de sua responsabilidade, repousa sobre as instituições, em específico as de ensino, a responsabilidade social de efetivar as políticas educacionais de cunho curricular para combater o racismo e a discriminação racial. Comprovadamente segundo várias pesquisas de órgãos institucionais (IBGE, IPEA entre outros)¹³¹ a discriminação racial ainda é latente na sociedade brasileira, as ações dos órgãos e instituições governamentais tende a ser um reflexo dessa realidade social, que mesmo reconhecendo a existência do racismo, não se identifica como parte desse processo.

Essa realidade, diante da tergiversação estatal frente ao cumprimento dessas políticas, permite aos órgãos e instituições governamentais escusar-se dessas obrigações, o que dificulta o estabelecimento de mecanismos institucionais eficazes para atender as reais demandas de políticas e ações afirmativas e valorativas de cunho curricular para a população negra.

O propósito desta pesquisa se pautou na análise da implementação do aparato jurídico-normativo educacional da Lei Federal 10.639/2003 nos cursos de Licenciatura em História, Artes Visuais, Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa e Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

Partimos do pressuposto que o entendimento acerca do processo da inclusão da temática da Educação das relações étnico-raciais nos conteúdos curriculares e nas disciplinas dos respectivos cursos da UFU seria importante para a nossa pesquisa, à medida que nos possibilitaria a compreensão dos limites institucionais para a superação do racismo no ambiente do Ensino Superior, e de fato foi.

¹³¹ Os órgãos citados realizam pesquisas por meio de séries históricas que constituem importantes fontes de estudos. Não estamos nos referindo a uma série específica, mas ao papel desempenhado por estes órgãos.

No primeiro capítulo, abordamos o processo histórico de constituição das relações raciais como foco na população negra brasileira, no intuito de compreender como os conceitos ideológicos raciais influenciaram na formulação das Políticas Públicas Educacionais.

Identificamos que a sociedade brasileira foi fundada em um modelo patrimonialista que deu origem ao clientelismo, como unidade básica do sistema de produção e das relações sociais que se traduziam em práticas cotidianas que legitimavam/legitimam e justificavam/justificam a escravidão africana e naturalizava/naturaliza as desigualdades como parte do senso comum no imaginário social, determinando códigos de comportamentos nos relacionamentos interpessoais de acesso e exclusão aos bens e ao poder.

Os acessos aos recursos na sociedade são regulados de maneira racialmente seletiva em função do fenótipo, com o propósito de preservar o monopólio do segmento fenotipicamente dominante sobre as estruturas sociojurídica, política, econômica e educacional da sociedade.

No Brasil, a concretude das políticas públicas não é uma prerrogativa somente de Leis, da consciência e da vontade política de uns e outros. Ela depende da vontade política dos órgãos do Estado e dos governos de se responsabilizarem pela efetivação do Estado democrático de direito, elegendo prioridades estratégicas que visem justiça social.

Não é por acaso que o Estado brasileiro tem sido demandado na órbita internacional, por meio de denúncias do Movimento Negro brasileiro, para mudança de postura frente à prática de crime de racismo¹³², a exemplo da Lei Federal nº 9.459, de 13 de maio de 1997, conhecida como Lei Caó, mesmo sendo o Brasil signatário de todas as leis internacionais de direitos humanos.

A Lei nº 10.639/2003, objeto do nosso estudo, é outro exemplo, fruto das mobilizações do Movimento Negro, sobretudo, das suas manifestações e denúncias sobre o racismo presentes no País que se somou a falta dos compromissos internacionais assumidos pelo Governo brasileiro.

Em decorrência disso, foi sancionada Lei Federal nº 10.639¹³³ de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de diretrizes e Base

¹³² A exemplo do caso de Simone André Diniz, ou caso Simone como ficou conhecido em 2006 (sintetiza a trajetória infrutífera dos esforços de penalização dos atos de racismo no País) apresentado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH da OEA (Organização dos Estados Americanos), em uma decisão inédita, condenou o Estado brasileiro por ter negado a uma vítima de racismo a garantia de proteção judicial, assim como ter violado o seu direito à igualdade perante a lei (CIDH/OEA, 2006).

¹³³ Em 10 de março de 2008 o Congresso Nacional, modifica a lei 10.639/2003 ao incluir nos currículos do ensino básico a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. Acreditamos ser necessário a sua

da Educação Nacional (LDB), determinando a obrigatoriedade da inclusão no currículo do ensino básico "História e Cultura Afrobrasileira".

No segundo capítulo, analisamos o contexto histórico de formulação das políticas públicas de promoção da igualdade racial, predominantemente, nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

Ao contexto de democratização da sociedade brasileira nos anos de 1980 e, a reorganização do Movimento Negro, associado à crescente mobilização social voltada à retomada dos direitos civis e políticos e à demanda por maior justiça social, somou-se à luta contra as desigualdades raciais nesse período.

No processo Constituinte de 1988, o Brasil passou a incluir a temática do racismo e da discriminação, vinculado ao combate à pobreza e a promoção da democracia. A partir desse cenário, foi possível compreender como as políticas afirmativas têm sido utilizadas por vários segmentos da população, em várias épocas, e compreender as particularidades das políticas de reestruturação curricular entre as quais se insere a Lei Federal 10.639/2003 para o negro brasileiro.

No Terceiro Capítulo, analisamos detidamente os Pareceres¹³⁴ dos respectivos cursos de Ensino Superior de Pedagogia, Artes Visuais, História e Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa, bem como as subsequentes e respectivas resoluções¹³⁵ do Conselho Nacional de Educação que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, destinada a estabelecer normas a serem observadas no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciaturas¹³⁶.

Neles constatamos, que não evidenciaram a orientação da temática referente à Educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e as

implementação tanto quanto a lei 10.639/2003, embora não seja o mesmo tipo de exclusão, por ser razões históricas e sistemas de preconceitos distintos

¹³⁴ Pareceres dos cursos de: Pedagogia (CNE/CP nº 5/2005 e nº3/2006); Artes Visuais (CNE/CES nº 280/2007); História (CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001); Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa (CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001).

¹³⁵ Resoluções dos cursos de : Pedagogia (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006); Artes Visuais (CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009); História (CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002); Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa (CNE/CES nº18, de 13 de março de 2002).

¹³⁶ Apesar da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 não evidenciar em sua Diretriz para a Formação Inicial de Professores da Educação Educação Básica em cursos de nível superior a temática Educação Educação das relações étnico-raciais e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005 ter dado liberdade às instituições de ensino superior Ensino Superior a aplicação dessas Diretrizes, expresso no § 3º do art. 15 dessa Resolução. O Parecer CNE/CEB nº i. nº 2, de 31/01/2007, em consonância com toda legislação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi categórico quanto a inclusão da Educação Educação Básica à Educação Educação Superior.

determinações da Resolução CNE/CP nº 1/2004. Portanto, observou-se que não houve sinergia necessária entre as câmaras de Educação Básica e Superior do Conselho Nacional de Educação, para que acompanhassem e implantassem, de forma sistemática, a temática da Educação das relações étnico-raciais bem como o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no sistema educacional brasileiro.

Ainda que tenhamos identificado que as Diretrizes Curriculares dos cursos de História e de Letras tenham sido instituídas em um período anterior ao do Parecer CNE/CP nº 3/2004, isso não impediu que o Curso de História da UFU propusesse uma disciplina obrigatória visando a contemplar a legislação pertinente a temática étnico-racial.

Devido à ausência de princípios e/ou de perspectivas pautadas na Educação das relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e à valorização da História, cultura e da identidade da população negra brasileira nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos selecionados, as disciplinas e os conteúdos que abordaram a temática disposta no Parecer CNE nº 3/2004 se mostraram de forma isolada e limitada, sendo insuficientes para alcançar os desafios da perspectiva, propostas na legislação pertinente.

Importantes avanços foram alcançados, embora insuficientes para vislumbrar a efetividade do cumprimento da legislação. Em alguns conteúdos de disciplinas dos cursos de Licenciatura selecionados, verificamos a impossibilidade de que eles possam contribuir com o aluno com vistas a possibilitar a articulação desses conteúdos de forma significativa tanto com outras disciplinas quanto na prática vivenciada nos estágios curriculares. Esse caso particular pode ser verificado nas fichas de disciplina obrigatórias de "Currículo e Culturas Escolares" do curso de Pedagogia e "Introdução à História da África" do Curso de História - ambas oferecidas no último período dos cursos.

Evidenciou-se uma disciplina com o nome de "Racismo e Educação" no Curso de Pedagogia, embora seja oferecida como optativa, seus conteúdos e perspectiva metodológica apresentaram de forma consistente e articulada entre si. No entanto, sugerimos que deveria constar como disciplina obrigatória do curso, para que todos os egressos pudessem obter a formação básica e adequada para compreender a concepção da temática que visa à Educação das relações étnico-raciais, expressa no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Sem contudo, esquecer a articulação interdisciplinar com outras disciplinas do curso.

Para isso, sugerimos que tanto o curso de Pedagogia, quanto o de História, o de Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e o de Artes Visuais utilizem de sua autonomia e liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização escolar, a contemplar as orientações do Parecer nº 3/2004. Vários

conteúdos e disciplinas identificadas desses cursos, tais como História do Brasil I e II, abordam a temática de forma genérica e limitada, no que se refere ao dispositivo da legislação pertinente que visa ao reconhecimento e à valorização da História, cultura e da identidade da população negra.

Em relação às entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Artes Visuais, foi possível apreender os sentidos deles sobre a elaboração normativa dos Projetos Políticos Pedagógicos dos respectivos dos cursos.

Nas perguntas das entrevistas tivemos como orientação, quatro dimensões, a saber:

1) o conhecimento dos coordenadores acerca da temática do nosso objeto de estudo, ou seja, a Lei Federal 10639/2003, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da resolução CNE/CP nº 1/2004;

2) Como a temática da Educação das relações étnico-raciais são abordadas no âmbito do Projeto Pedagógico do curso;

3) a Formação profissional do egresso na perspectiva do Projeto Pedagógico e a sua preparação para a atuação do âmbito Educação para as relações étnico-raciais com foco na História e Cultura afrobrasileira e africana;

4) A formação dos professores do curso para o tratamento da temática.

Quanto à Lei Federal nº 10.639/2003, todos os coordenadores dos cursos selecionados demonstraram possuir um conhecimento genérico. Quanto ao Parecer CNE/CP nº 03/2004 e à resolução CNE/CP nº 1/2004, apenas um(a) coordenador(a) demonstrou conhecimento também de forma genérica da legislação; os demais coordenadores — apesar de dois deles terem relatado as suas participações na comissão designada pela Portaria nº 1.132 de 20 de dezembro de 2010 — não a conheciam.

Percebeu-se pouco envolvimento desses profissionais na importância de proporcionar a todos brasileiros o direito de conhecer e de valorizar uma das raízes fundadoras da nossa cultura e nacionalidade, a africana, pois, até a promulgação dessa Lei, ensinava-se e divulgava-se a História eurocêntrica, a ponto de ignorar a presença dos outros povos.

No que se refere à abordagem da temática da Educação das relações étnico-raciais no âmbito do Projeto Pedagógico dos cursos pesquisados, um teve a iniciativa de inserir na sua grade curricular uma disciplina obrigatória no último período do curso. Os outros relataram que ofereciam disciplina optativa, ou alguns conteúdos difusos, ou mesmo não ofereciam.

O(a) coordenador(a) do curso que oferece a disciplina obrigatória no último período, reconhece a limitação e admite necessidade de realocá-la em períodos iniciais. Já os que

oferecem a temática como disciplina optativa reconhecem, no âmbito deste trabalho, que essa modalidade da disciplina não atende ao dispositivo legal, pois faculta a formação dos seus egressos para ministrarem os conteúdos obrigatório referentes à História e Cultura Afrobrasileira no âmbito de todo o currículo escolar no ensino básico, conforme determina a Lei nº 10.639/2003.

Os que relataram conteúdos difusos, vimos com ressalvas essa afirmação, pois constatamos nos Projetos Políticos Pedagógicos que vários conteúdos abordados eram descritos de forma genérica ou limitada em suas perspectivas em relação ao disposto no Parecer nº 3/2004, além de não haver evidências de interdisciplinaridade entre os conteúdos apresentados. Isso nos revela que há muito a ser feito para que a concepção de uma Educação voltada para a Educação das relações étnico-raciais possa se concretizar nos cursos de Licenciatura estudados. Essa situação pode ser considerada problemática na UFU, à medida que a legislação referente dá especial atenção aos cursos por nós selecionados.

Em relação à Formação profissional do egresso na perspectiva do Projeto Pedagógico e à sua preparação para a atuação do âmbito Educação para as relações étnico-raciais com foco na História e Cultura afrobrasileira e africana, percebe-se que nos Projetos Pedagógicos dos cursos eleitos há uma concepção generalista em relação a essa formação, no que se refere a especificidade da nossa temática, ela não é abordada.

Quanto à formação dos professores dos cursos pesquisados para o tratamento da temática relativa ao objeto desse trabalho, percebeu-se que nenhum deles tem formação específica na área, tampouco uma preocupação das coordenações de curso para que possam desenvolver aperfeiçoamento nessa área.

É necessário, portanto, que as instituições de Ensino Superior se envolvam também no ensino, em pesquisas e em extensão sobre processos educativos orientados para a Educação das relações étnico-raciais, e que sejam capazes de corrigir posturas, atitudes, valores e palavras que impliquem destrato e discriminação, no intuito de promover a inserção e permanência dos estudantes negros no âmbito da Educação Superior.

A Educação nesse nível de ensino pode ser um elemento de reprodução das desigualdades raciais, ao relativizar a implementação dessa temática como parte integrante da matriz curricular, de forma explícita nos documentos normativos e de planejamento (planos pedagógicos, planos de ensino), assim como nos procedimentos para sua consecução, visando ao combate ao racismo.

No estudo, não se percebeu o envolvimento dos profissionais do Ensino Superior para concretizar a Lei nº 10.639/2003, que há dez anos, ao ser sancionada, alterou a LDB nº

9.394/1996 e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afrobrasileiras e africanas nos currículos escolares das instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, dando especial atenção nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileira.

Resgatando os objetivos iniciais propostos nesta pesquisa, os mesmos foram assim definidos,

a) Objetivos Gerais.

Compreender como a Universidade Federal de Uberlândia tem desenvolvido as atividades de implementação de Políticas Públicas de inclusão educacional, a partir da Lei 10.639/2003 e da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1/2004 nos cursos de História, Artes Visuais, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Pedagogia de 2005 a 2012.

b) Objetivos Específicos.

- Estudar o processo histórico de constituição das relações raciais como foco na população negra brasileira e buscar apreender como os conceitos ideológicos raciais influenciaram na formulação das Políticas Públicas Educacionais;
- Analisar o contexto histórico de formulação das políticas públicas de promoção da igualdade racial, predominantemente, nas décadas de 1980, 1990 e 2000;
- Desvendar o desafio das políticas públicas valorativas de promoção da igualdade racial no campo da educação, compreendendo as particularidades das políticas de reestruturação curricular dentre as quais se insere a Lei Federal 10.639/2003;
- Estudar o processo de implementação da Lei Federal 10.639/2003 e sua legislação correlata que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira, bem como a contribuição dos africanos e afrodescendentes para formação da identidade nacional, no âmbito dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com particularidade nos cursos de Licenciatura em História, Artes Visuais, Letras com habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa e Pedagogia.

Tais objetivos foram importantes para orientação do nosso trabalho de pesquisa e ao final do mesmo verificamos que eles foram alcançados satisfatoriamente. Particularmente, nos permitiu uma possibilidade de mergulhar em uma das dimensões da implementação do arcabouço jurídico normativo pedagógico de que trata a Lei Federal 10.639/2003 e suas

disposições correlatas no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia e compreender os obstáculos, desafios, avanços, retrocessos, discursos e atitudes que permearam e que ainda permeiam esta temática.

Na apresentação de nossa dissertação partimos da hipótese de que as ações institucionais de implementação da Lei Federal 10.639/2003 e as suas disposições correlatas possuem um forte cunho político e social e são consideradas, pelos movimentos populares que lutam pela emancipação e pela igualdade de direitos da população afrobrasileira, como uma forma louvável de lançar luz sobre a erradicação do preconceito racial e étnico, presente de forma velada em nossa sociedade.

Ao final deste trabalho, verificamos que esta tarefa apesar de necessária é também árdua e desafiadora. A luta pela emancipação da população afrobrasileira rumo a conquista dos direitos mais elementares que devem ser assegurados a todos os cidadãos, bem como contra o preconceito racial e étnico que se manifesta de forma explícita e velada, encontra obstáculos de ordem institucional e pessoal.

Ao contrário de que muitas vezes se propagar, o problema não está nas lacunas da lei ou mesmo, na falta de pesquisa científica na área em questão, dentre outros obstáculos. A partir de um exercício de reflexão e análise crítica necessárias ao pesquisador, reconhecemos que estes problemas existem. Todavia, o problema para implementação da Lei Federal 10.639/2003 e seu arcabouço jurídico normativo pedagógico está na atitude das pessoas e das instituições.

Instituições são feitas por pessoas, neste sentido, as resistências que se verificam no âmbito das instituições são fruto das atitudes das pessoas que estão a frente delas, bem como das relações interpessoais que se desenvolvem entre essas pessoas.

Os dirigentes e gestores universitários, os docentes do ensino superior e pesquisadores, os servidores técnicos administrativos, os discentes, bem como, todos os sujeitos envolvidos com a vida universitária tem uma responsabilidade direta acerca da não implementação do disposto na Lei supracitada no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia.

Este trabalho de pesquisa é uma contribuição importante para o debate sobre o tema da nossa pesquisa na Universidade, bem como evidencia a necessidade de que o mesmo seja instituído de forma obrigatória em todos os cursos da Universidade, pois, parafraseando o Ministro e Presidente do Supremo do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, “não é crível” que por um lado as instituições aleguem que a falta de conhecimento e pesquisa na área constituem-se em empecilhos para implementação do disposto na Lei Federal 10.639/2003 e do seu arcabouço jurídico normativo pedagógico, e por outro, se recusem a

implementar as disciplinas e os conteúdos pedagógicos referentes a lei, bem como a contratação de professores e pesquisadores especialistas e estudiosos nesta temática para compor os quadros da Universidade.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (Paulo Freire, in Pedagogia do Oprimido)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru: EDUSC, 1998.
- _____. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.º. 21, p. 27-48, 1991.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AZEVEDO, Célia M. M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BANCO MUNDIAL; BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Brasil: justo, competitivo e sustentável**. Brasil, 2002.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educacion**. Estudio sectorial del Banco Mundial. Departamento de educacion y politicas sociales, 1995.
- _____. **A equidade aumenta a capacidade de reduzir a pobreza: relatório sobre o desenvolvimento mundial 2006**. Release para a imprensa. Disponível em <<http://bancomundial.org.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2006.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando preconceitos**. Campinas, SP: Área de Publicações CMU: Unicamp, 1997.
- BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos**. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- BARBOSA, Joaquim **Ação afirmativa & princípio constitucional de igualdade o direito como instrumento de transformação social, a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final de século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21 – 64.
- BENTO, Maria A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria A. S.; CARONE, Iray (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. Rio de Janeiro, **Ano 24**, n. 2, p. 247-273, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

BOYLE-BAISE, M.; GILLETTE, M. Multicultural education from a pedagogical perspective: a response to radical critiques. **Interchange**, v. 29, n. 1, p. 17-32, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300006>.

BRASIL. Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, In: **Collecção das Leis do Imperio do Brasil**. In: Collecções das Leis do Imperio do Brasil. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2008.

_____. Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. In: **Collecção das Leis do Imperio do Brasil**. In: Collecções das Leis do Imperio do Brasil. p. 711 Vol 1-Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 12 de fev. 2013

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. rev. ampl. São Paulo, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 mai. 2012.

_____. Ministério da Cultura. **III Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Declaração de Durban e plano de ação. Brasília, DF: FCP/MinC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 13/2002**. Estabelece Diretrizes Curriculares para o curso de História. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 33.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 18/2002**. Estabelece Diretrizes Curriculares para o curso de Letras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 34.

_____. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1,10 de jan. 2003.

_____. Supremo Tribubal Federal. **Crime de racismo e anti-semitismo: um julgamento histórico do STF**. Brasília, DF: Brasília Jurídica, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. Parecer nº 03 de 10 de março de 2004, CNE/CP. Parecer homologado sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de mai. 2004a.

_____. Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004. CNE/CP. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 22 de jun. 2004b.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

_____. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília, DF, 2008. (Comunidade da Presidência n. 4: Ipea- Disoc).

_____. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 17 fev. 2013.

_____. Resolução CNE/CES 1/2009 de 16 de janeiro. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 19 jan. 2009. Seção 1, p. 33.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Brasília, DF: SEPPPIR, jun. 2009a.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília, DF: MEC, SEA, 2010.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília: Seppir - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência.

CAMPOS, Maria José. 2002. Arthur Ramos: **Luz e Sombra na Antropologia Brasileira**. Uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, São Paulo, FFLCC-USP.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-150, 2000.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 77, p. 207-227, 2001.

_____. & OLIVEIRA, Ângela. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, p. 61-74, set/dez. 2002.

_____. & MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus. 2001. p. 15-43.

_____. **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CARDOSO DE MELO, J. M. **O capitalismo tardio**: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CARNOY, M. **Faded dreams**: the politics and economics of race in America. New York: Cambridge University Press, 1995.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília, DF: SECAD, 2005. p. 65-101.

_____ (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade nº 5**, São Paulo; Campinas: Cortes/Autores Associados/Cedes, jan. 1980, pp. 24-40

_____ **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORRAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - **CIDH/OEA**. Relatório nº 66/2006. (mérito). Caso Simone André Diniz vs. Brasil. 21 de outubro de 2006. Disponível em: <<http://www.cidh.org/annualrep/2006port/BRASIL.12001port.htm>>. Acesso em: 4 maio 2012.

CUNHA JR., Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesses dos afro-brasileiros. In: LIMA, Ivan Costa et al. (org.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999. p. 249-270.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Universidade Federal Fluminense - UFF, v. 23, p. 100-122, mar. 2007.

DU BOIS, W. E. B. **Dusk of Dawn**. An essay towards an autobiography of a race concept. New York: Schocken Books, 1968.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FERNANDES, Florestan **A integração do negro na Sociedade de Classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. (Ensaio, 34).

FONSECA, Dagoberto. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Summus, 2009.

FONSECA, D. J. A história, o africano e o afrobrasileiro. In: PAULA, B. X. de. & PERÓN, C. M. R. (org.). **Educação, história e cultura da África e Afrobrasileira**. Teoria e experiências. Uberlândia: Ribeirão Gráfica e Editora, Proex/UFU, 2008. p. 159-171.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª edição. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Guadêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

FURTADO, Celso. **A formação econômica do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1970. (Coleção Biblioteca Universitária, Série 2ª; Ciências Sociais, v. 23).

- GARCIA, J. **Interdisciplinaridade, tempo e currículo**. São Paulo, 2000. 119 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- GENTILI P.; SILVA, T. (org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.
- GOMES, A. S. Congresso Nacional do Negro de 1958. **Revista África e Africanidades**, cidade, ano 2, n. 6, p. 39-42, 2009.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **Cotas étnicas**. 2003. Cópia da palestra proferida pela professora no seminário: “Ampliação do acesso à Universidade Pública: uma urgência democrática. “Realizado na Universidade Federal de Minas Gerais no período de 07 a 09 de maio de 2003.
- _____ Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.
- GOMES, N.; MUNANGA, K. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2004.
- GONÇALVES, Luciane R. D. Currículo multicultural e educação étnico-racial: proposta de narrativa racial. In. PAULA, Benjamin X.; PERÓN, Cristina M. R. (org.). **Educação, História e Cultura da África e Afro-Brasileira**. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora; Uberlândia: PROEX/UFU, 2008. p. 145-155.
- _____ **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- GRANT, N. **Multicultural education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.
- GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2002.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Biblioteca de Ciências Sociais, Série Sociologia, v. 10).
- HERNANDEZ, T. K. Na exploration of the efficacy of class-based approaches to racial justice: the cuban context. **U.C. Davis Law Review**, Davis, v. 33, n. 4, p. 1-171, summer 2000.
- IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília, DF: Ipea, 2002.

JACCOUD, L (org.). **Igualdade racial.** A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos vinte anos. Brasília, DF: IPEA, 2009.

JESUS, Ilma Fátima de. **Informação sobre a temática racial.** Brasília, DF: SECADI, MEC, 2012. (Manifestação da SECADI-MEC á informação requerida pelo autor).

JODELET, Denise. Os processo psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: a análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 53-66.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** 1988. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEONARDOS, Ana Cristina. A Identidade das Pesquisas Qualitativas: Construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.7-38, julho/2001.

LIMA, Antonio Bosco. Estado democracia e educação. In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; DEITOS, Roberto Antonio (org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008. p. 77-102.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Cléber da Silva. **Discriminações raciais: negros em Campinas.** 2. ed. Campinas: CMU, Unicamp, 1997.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. **A Escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social.** Tomo I. São Paulo: Cultura, 1944.

MAGALHÃES, José Antônio Fernandes. **Ciência Política.** Brasília, DF: Vestcon, 2002.

MARQUES, Carlos Eduardo. As ações afirmativas: As pessoas têm direito a serem iguais sempre que as diferenças as tornar inferiores. **Ethnos Brasil**, São Paulo, ano 7, n. 1, p. 27-37, dez. 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

MEDEIROS, C. A. **Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MILLER, Joseph C. A dimensão histórica da África no Atlântico: açúcar, escravos e plantações. In: MOURÃO, Fernando A.A. et. al. (org). **A dimensão atlântica da África.** São Paulo: CEA-USP/SDG-Marinha/Capes, 1997. p. 21-40.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

_____ **O Marxismo e a questão racial**: Kark Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

MORAES, Jomar. **Guia de São Luís do Maranhão**. São Luís: Lithograf, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ A África que nós conhecemos é a da fome, das tribos, da Aids... é só isso? **AFRO-UFU**, Uberlândia, edição única, p. 07, mar. 2006. Entrevista concedida a Marana Borges.

NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 3, n. 23, set./out. 1984.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Sankofa**: matrizes africanas da Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996. p. 38-53.

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil**: clientelismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: ENAP, 1997.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Uma leitura do racismo a partir das narrativas bíblicas. In: PORTO, Maria do Rosário Silveira. (org.). **Negro educação e multiculturalismo**. São Paulo: Panorama, 2002, p. 01-25.

PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina Mary Ribeiro. A Formação Docente na perspectiva do combate ao racismo na escola: O Projeto Racismo e Educação. **Revista Afro UFU**, Uberlândia, n. 228, edição única, p. 22-25, mar. 2006.

PEREIRA, J. P. Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. In: NASCIMENTO, T. A Q. R. et. al. **Memória da educação**. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

PRAXEDES, W. A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo. In: ASSIS, V. S. **Introdução à antropologia**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 108-120.

QUERINO, Manuel. **Costumes africanos no Brasil**. 2. ed. Recife: Massangana: Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

QUIJANO, Aníbal. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Lander: CLACSO, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento - política e filosofia; tradução de Ângela Leite Lopes. - São Paulo: Ed. 34, (Coleção Trans), 1996.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

REGONINI, Gloria. **Estado do bem-estar social**. In: BOBBIO, N *et al.* (Org.). Dicionário de Política. 4. ed.; 2. vol.; Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. Experiências da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALEIRO, Eliane(org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensado nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In RUA, Maria das Graças & CARVALHO, Maria Izabel Valladão de (org). **O Estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998, p. 231-260

SANTOS, Helio. **A busca de um caminho para o Brasil**. A Trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. OFICINA DO CES**. Nº 135 - 1999: Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Praça D. Dinis. Colégio São Jerónimo, Coimbra. Disponível em: < <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>> . Acesso em: 28 jan. 2013.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. – 4ª ed. – São Paulo : Cortez, 1997.

SANTOS, Vanilda Honória dos. **Trajatória Histórica de Implementação da Lei Federal 10.639/2003 no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia: Algumas Considerações**. No prelo. 2011.

SARMENTO, D. Direito constitucional e igualdade étnico-racial. In: PIO-VESAN, F.; SOUZA, D. **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. São Paulo: PUC/SP, 2006.

SILVA, Claudia Cristina. **Escravidão e Grande Lavoura: o debate parlamentar sobre a Lei de Terra (1842-1854)**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná, 2006.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do multiculturalismo à educação intercultural. Estudo dos processos identitários de jovens das escolas públicas de ensino médio na região metropolitana de Porto Alegre**. Tese de doutorado - Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2001.

SILVA, Jr. Hédio. **Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência** - São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

_____. **Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras (federais, estaduais e municipais)**. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Tomaz T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa passagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, pp. 171- 220.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. (Org.) **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos. UFSCar, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Toward a Multicultural conception of human rights. *Zeitschrift fur Rechtssoziologie*, n. 18, 1997.

SOUZA, Elizabeth F. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane(org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 36-60 e 93-113.

SOUZA, Francisca M. N. linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: MEC. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: SECAD, 2005.

SOUZA, R. F. de. A difusão da escola primária em Campinas, In: NASCIMENTO, T. A Q. R. *et al.* **Memória da educação**. Campinas: Unicamp, 1999.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

TELLES, Eduardo. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

THEODORO, Mário. As características do mercado e as origens do informal no Brasil. In: JACCOUD, Luciana (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. p. 91-126.

THEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSORIO, Rafael; SOARES, Sergei, **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

Universidade Federal de Uberlândia. **Diretoria de Ensino - DIREN / Pró-Reitoria de Graduação -PROGRAD**. Documento disponibilizado pela Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação em 30 de outubro de 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Uberlândia/MG: UFU, 2005a.

_____.**Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em História**. Uberlândia/MG: UFU, 2005b.

_____**Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Uberlândia/MG: UFU, 2006.

_____**Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Letras e Linguística**: Uberlândia/MG: UFU, 2007.

_____. **Portaria 1.132, de 20 de outubro de 2010**. Disponível em: <http://www.ufu.br/sites/www.ufu.br/files/Portaria_113210.pdf>. Acesso em 17 fev. 2013.

_____ **Relatório OF/R/UFU/258/2010**, elaborado pelo NEAB/UFU/MG e encaminhado à Seppir/PR em 07 de maio de 2010.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WEREBE, Maria José G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

WILLIAMS, E. **Capitalism and slavery**. Nova Iorque, 1961.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós- modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1999

APÊNDICES

Apêndice 1 Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003



LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Apêndice 2 - Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE 3

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.

Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

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

CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez

PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96

PARECER N.º: CNE/CP 003/2004

COLEGIADO:

CP

APROVADO EM:

10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.(1) Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

(1) Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

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

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e

Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

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

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, 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 Petronilha 0215/SOS 2 uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

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

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

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

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

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

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de

interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, Petronilha 0215/SOS 3 velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos², bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

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

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a

diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon³, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

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

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora 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.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

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

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de

seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

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

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

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

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

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

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;

- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

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

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

- o combate à privação e violação de direitos;

- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos

entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

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

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos

afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,³ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais⁴, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos 3 § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

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

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

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

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

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

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação

profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

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

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

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes e quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

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

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

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

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

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não

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

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

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

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
 - o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
 - o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
 - diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
 - diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
 - diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
 - diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
 - diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismo e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
 - diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
 - diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo,
- Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
 - diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
 - diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;

- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;

b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no site do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

Petronilha 0215/SOS 18

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE RESOLUÇÃO

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

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

RESOLVE

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Ético-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

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

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

§1º A Educação das Relações Ético-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de

interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
Brasília(DF), 10 de março de 2004.
Petronilha 0215/SOS 21

Apêndice 3 Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

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

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material 2 bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. § Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
Roberto Cláudio Frota Bezerra Presidente do Conselho Nacional de Educação

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXOS

Anexo 1 - Manifestação da SECADI

Ilma Fátima de Jesus <Ilma.Jesus@mec.gov.br>

26/12/12

Assunto: ENC: INFORMAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA RACIAL

De: Glenio Oliveira [mailto:glenios12@gmail.com]

Enviada em: quarta-feira, 26 de dezembro de 2012 11:45

Ao pedir esclarecimento à Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação acerca do cumprimento na Lei Federal no. 10.639-2003, da Resolução CNE-CP no. 01-2004 e do Parecer CNE-CP no. 03-2004, por meio da Sra. Ilma Fátima de Jesus, coordenadora Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, esta assim se manifestou,

Prezado Glênio,

Sobre o motivo da ausência da temática racial nos cursos de Pedagogia, História, Artes Visuais e Literatura, entretanto a presença de **conteúdos de disciplinas e atividades curriculares** deve ser em todas as licenciaturas que formam professores/as, uma vez que o Art. 26A da LDB, se refere a “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.” O Parecer 03/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 definiu as referidas diretrizes. Informamos que em resposta à solicitação semelhante apontamos:

Nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2004, em consonância com o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a *Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, deve ser observada pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidade da educação brasileira, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores(as). Conforme o disposto em seu artigo 1º:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (grifo nosso)

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

A Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei 10.639/03, dispõe sobre a inclusão de conteúdo programático da *Educação para as Relações Étnico-Raciais* no contexto dos componentes curriculares da Educação Básica, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Entende-se, assim, como obrigatória a oferta da temática *Educação para as Relações Étnico-Raciais* pelas instituições de educação superior nos cursos de formação inicial e continuada de professores(as) para a atuação na Educação Básica, em todas as áreas de conhecimento.

De acordo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pelo CNE, as instituições de educação superior procederão a inserção da *Educação para as Relações Étnico-Raciais* nos **conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram**. Essa organização curricular, embora definida na própria instituição, não elimina seu caráter obrigatório nos cursos de formação de professores(as).

Ressalta-se que a não inclusão da temática na matriz curricular dos cursos de formação de professores(as), assim como a forma de oferta optativa (eletiva) não atende o dispositivo legal. Portanto, mais que o fato de não haver o

concurso para professores(as) da disciplina da *Educação para as Relações Étnico-Raciais*, é preciso assegurar a implementação da temática no currículo, de forma obrigatória.

Para tanto, a organização e a oferta do estudo obrigatório da *Educação para as Relações Étnico-Raciais* nos cursos da educação superior deverão ser foco de um Grupo de Trabalho, constituído pelo CNE para a elaboração de *Diretrizes Operacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* com orientações complementares aos sistemas de ensino.

No âmbito do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio de sua Coordenação-Geral para Educação das Relações Étnico-Raciais e da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros - CADARA, tem conhecida atuação para informar e colaborar com as instituições formadoras, bem como, possui materiais e referenciais teóricos acadêmicos que poderão auxiliar, inclusive, as autarquias e fundações vinculadas MEC.

No entanto, considerando que a SECADI não possui prerrogativa de resposta em nome de quaisquer dos órgãos e instituições que tratam do ensino superior, faz-se necessário que as IFES, a SESu, a SERES, o CNE, o INEP e a CAPES, por exemplo, tomem as providências cabíveis acerca da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura da África e dos Afro-Brasileiros nos cursos de licenciatura. Informamos, ainda, que assim que assumimos a CGERER, neste semestre, solicitamos reunião desta coordenação com o INEP e tecemos considerações sobre a necessidade de verificação do cumprimento das referidas Diretrizes no processo de avaliação das instituições de ensino superior.

Aproveitamos a oportunidade para encaminhar o Parecer, as Diretrizes e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para sanar dúvidas sobre as atribuições e ações dos sistemas de ensino.

Att.

Ilma Fátima de Jesus

Coordenadora – Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais

CGERER/DPECIRER/SECADI/MEC

E-mail: ilma.jesus@mec.gov.br

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I sala 403

CEP: 70047-900 - Brasília - DF

Tel.: (61) 2022-9052/9049



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Estado, Política e Gestão da Educação.**

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG-

Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391 = linhaestadopoliticaegestao@hotmail.com

Anexo 2 – Roteiro das entrevistas

PROJETO DE PESQUISA: Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei federal 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites

ENTREVISTADOR:

ENTREVISTADO:

DATA DA ENTREVISTA:

HORÁRIO DA ENTREVISTA:

LOCAL DA ENTREVISTA:

I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome:

Coordenação/Instituição onde trabalha:

Entrevistador - Há quanto tempo leciona no curso?

Entrevistador - Há quanto tempo é Cordenador(a) do curso?

Entrevistador - Quanto ao pertencimento racial, em que você se define?

Entrevistador - Qual o seu conhecimento sobre a Lei 10639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana na educação?

Entrevistador - Qual o seu conhecimento sobre a resolução nº 1 /2004 e do Parecer nº 3/2004, do Conselho Nacional de Educação -CNE/CP que institui a Diretrizes curriculares nacionais para o Educação da relações étnicoraciais e para o ensino de História e cultura afrobrasileira e africana?

Entrevistador - Como o Projeto Político Pedagógico do curso que você coordena aborda a temática: Educação para as relações étnicoraciais, bem como, o ensino da História e Cultura afrobrasileira e africana?

Entrevistador - No Projeto Político Pedagógico do curso, como é abordado o perfil do aluno egresso do curso? Qual e o perfil do profissional que se pretende formar?

Entrevistador - A forma como o ensino da História e cultura afrobrasileira e africana é abordada tanto o Projeto Político Pedagógico do curso, quanto no âmbito das disciplinas que compõem o currículo do curso, possibilita a preparação do futuro professor para o desafio do trabalho com a diversidade escolar no âmbito de todo o currículo escolar?

Entrevistador - Tanto a lei quanto a Diretriz curricular indicam que a temática abordada devem ser trata em forma de disciplina e conteúdos curriculares no âmbito de todo o currículo escolar, bem como ao longo de todo círculo de formação do aluno.

A) Os conteúdos de que trata a lei são abordados em todas as disciplinas e atividades do curso em você coordena?

B) Se, sim. Como são abordados?

C) Se, não. Por quais motivos?

Entrevistador - Os professores que abordam a temática em suas disciplinas fizeram algum aperfeiçoamento ou aprofundamento para ministrarem o conteúdo?

Entrevistador - você autoriza a utilização da presente entrevista para o trabalho de pesquisa identificada?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Estado, Política e Gestão da Educação.

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG-

Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391 = linhaestadopoliticaegestao@hotmail.com

Anexo 3 – Modelo do Termo de Anuência

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____ coordenador(a) do curso de Graduação em _____ da Universidade Federal de Uberlândia declaro para os devidos fins que recebi do mestrando Glênio Oliveira da Silva do Programa de Pós Graduação em Educação/UFU, a transcrição da entrevista concedida em XX/XX/XX, acompanhada do arquivo gravado em formato digital da mesma.

Declaro ciente de que no prazo de dez dias deverei manifestar qualquer retificação ao texto da entrevista concedida, sendo que, a não manifestação escrita, implica em minha anuência.

Uberlândia, ____/_____/XX.

Nome:

Assinatura _____