

04

UFPE | PROEXT

Publicação Étnico Racial

Série comemorativa de 10 anos da lei 10.639

A implementação da lei 10.639 / 2003
nas escolas municipais do Recife
e o papel da gestão escolar

Carmem Dolores Alves



**A Implementação da Lei
10.639/2003 nas Escolas Municipais
do Recife e o Papel da Gestão
Escolar**

UFPE | PROEXT

Publicação Étnico-racial

Série comemorativa de 10 anos da Lei 10.639

A Implementação da Lei 10.639/2003 nas Escolas Municipais do Recife e o Papel da Gestão Escolar

Carmem Dolores Alves



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Reitor: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero de Barros Marques

Pró-Reitor de Extensão: Prof. Edilson Fernandes de Souza

Diretora de Extensão Acadêmica: Maria Christina de Medeiros Nunes

Diretor de Extensão Cultural: Prof. Marcos Galindo

Coordenador de Gestão da Extensão: Demócrito José Rodrigues da Silva

Coordenadora de Gestão da Produção Multimídia e Audiovisual: Jowania Rosas de Melo

Coordenador de Gestão da Informação: Prof. Wellington Pinheiro dos Santos

Coordenadora de Gestão Organizacional: Eliane Aguiar

Coordenação Geral:

Prof. Edilson Fernandes de Souza e Maria Christina de Medeiros Nunes

Comissão Organizadora:

Prof. Edilson Fernandes de Souza, Maria Christina de Medeiros Nunes, Djanyse Barros de Arruda Mendonça, Professor Wellington Pinheiro dos Santos

Revisão:

Os textos são de responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico:

Margarida Correia Lima

Diagramação:

Isabela Freire e Filipe Neri

Ilustrações da Capa:

Ayodê França

Impresso nas oficinas gráficas da Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco Av. Acadêmico Hélio Ramos, 20, Cidade Universitária, em outubro de 2012.

Diretora da Editora: Profa. Maria José de Matos Luna

Catálogo na fonte: Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

A474i Alves, Carmen Dolores.

A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas municipais do Recife e o papel da gestão escolar / Carmem Dolores Alves. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. 161 p. : il. – (Coleção Etnicorracial).

Originalmente apresentada como dissertação do autor. (Mestrado – UFPE. Centro de Educação. Educação, 2012)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-415-0320-4 (broch.)

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Escolas municipais – Recife (PE). 3. Negros – Educação. 4. Racismo – Educação. 5. Escolas públicas – Organização e administração. 6. Ensino – Legislação – Brasil. I. Título.

379.81

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2013-164)

A Canção dos Povos

Bárbara Oliveira Souza & Edileusa Penha de Souza

Quando uma mulher, de certo povo africano,
sabe que está grávida, segue para a selva com outras
mulheres e juntas rezam e meditam até que aparece a
“canção da criança”

Quando nasce a criança, a comunidade se junta
e lhe cantam a sua canção.

Logo quando a criança começa sua educação,
o povo se junta e lhe cantam sua canção.

Quando se torna adulto, a gente se junta
novamente e canta.

Quando chega o momento do seu casamento a pessoa
escuta sua canção.

Finalmente, quando sua alma está para ir-se deste
mundo, a família e amigos aproximam-se e, igual
como em seu nascimento, cantam a sua canção para
acompanhá-la na “viagem”.

Neste povo há outra ocasião na qual os homens cantam
a canção.

Se em algum momento da vida a pessoa comete um
crime ou um ato social aberrante, o levam até o centro
do povoado e a gente da comunidade forma um círculo
ao seu redor.

Então lhe cantam a sua canção.

O povo reconhece que a correção para as condutas
antissociais não é o castigo; é o amor e a lembrança de
sua verdadeira identidade.

Quando reconhecemos nossa própria canção
já não temos desejos nem necessidade de prejudicar
ninguém.

Teus amigos conhecem a “tua canção”
e a cantam quando a esqueces

Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos
erros que cometes ou as escuras imagens que mostras
aos demais.

Eles recordam tua beleza quando te sentes feio;
tua totalidade quando estás quebrado;
tua inocência quando te sentes culpado
e teu propósito quando estás confuso.

Apresentação da Coleção

A caminho da África!

Até o fechamento desta coleção, somos a única Universidade brasileira que concentra o maior número de títulos publicados, em um só tempo, num só lugar, sobre as relações étnico-raciais e grupos sub-representados. Assim, consolidamos uma discussão pautada por ocasião dos dez anos da Lei 10.639/2003 e inovamos com a abertura para pesquisadores de todo o País, para que pudessem publicar seus escritos, dissertações e teses, na nossa Editora Universitária, com o investimento da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco.

Apoiar publicações acerca dos saberes étnico-raciais – seja no campo da cultura, história, religião ou da dinâmica organizativa dos segmentos que apostam na versão afro, indígena, migrantes e imigrantes do desenvolvimento brasileiro – é um desafio acadêmico, mas, sobretudo, um desafio político e administrativo que transpõe a burocracia, que muitas vezes tem impedido o avanço e a elevação institucional aos patamares dignos de um patrimônio público, para fazer valer os direitos de todos ao conhecimento, como um princípio fundamental da alteridade.

A Coleção Étnico-racial, seja na versão das comunidades indígenas ou afro, na perspectiva dos migrantes ou imigrantes, penetra fundo suas raízes na exposição das subjetividades humanas e recoloca uma instituição como a UFPE num patamar bastante elevado do conhecimento científico e de outros saberes, feitos e refeitos por homens e mulheres que conhecem bem as causas inevitáveis das barreiras sociais e o preconceito

institucional; ao tempo em que as estruturas governamentais esquecem ou não querem de fato financiar as obras incontestas que falam de maneira afirmativa ou denunciante, que afetam os segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira.

Já imaginava a importância de termos um edital com esse escopo para abarcarmos escritos densos e tão comprometidos com uma causa histórica e sociológica, mas não imaginava a dimensão pan-africana de mostrar ao mundo o que nós somos capazes de realizar quando tratamos dos nossos princípios identitários afro, indígenas, japonesas, regionais e outras subjetividades. Do mesmo modo, a importância do reposicionamento de uma produção do conhecimento a partir da história e da cultura, para atendermos a uma legislação federal no alargamento da formação de muitos professores do ensino básico e também superior.

A ideia da coleção veio de um “relance” ao abrirmos uma das sessões do Cineab, promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, e, prontamente, no mesmo dia, foi formatada por um edital público de alcance nacional. O resultado desta série, agradecemos a todos que compõem o corpo técnico da Pró-reitoria de Extensão, especialmente a diretora de Extensão Acadêmica, Maria Christina de Medeiros Nunes e ao coordenador Demócrito José Rodrigues da Silva, que rapidamente compreenderam a dimensão inovadora das publicações, compraram a ideia política e traduziram institucionalmente no mesmo momento.

Invenções à parte, agora mais do que nunca, a UFPE entra para o rol das instituições que não têm preconceitos na produção e circulação de ideias étnico-raciais, que demarcam outros paradigmas mais enraizados com a formação social brasileira, seja no desenho teórico-metodológico, seja no conteúdo produzido por pesquisadores e militantes dos movimentos sociais.

Guiné-Bissau, setembro de 2013.

Edilson Fernandes de Souza

Pró-reitor de Extensão da UFPE

Agradecimentos

Agradecer algo a alguém é mais que um ato simbólico, é homenagear, ir muito além que um reconhecimento, consister em demonstrar ao dedicado uma parcela mais que significativa da conquista. Aos familiares, amigos (as) e companheiros (as) que cantaram a minha canção quando quase a esqueci. Agradeço aos (as) professores (as), atores da pesquisa, Orientador Drº Evson Malaquias e em especial a Idôneas Maria da Silva pelo apoio incondicional a construção dessa produção.

Prefácio

O campo interdisciplinar da Educação das Relações Étnico-Raciais, em constituição, recebe uma preciosa obra, que ao percorrer os labirintos da relação entre a gestão escolar e a implementação da Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revela a complexidade desses processos, seus avanços, impasses e limites. A complexa relação existente entre a gestão escolar e a construção de uma educação pública referenciada nas perspectivas pedagógicas antirracistas, exige o desvelar dos problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Essa publicação, resultado da pesquisa de mestrado da professora-pesquisadora Carmem Dolores, amplia o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, na medida em que penetra numa dimensão essencial para a efetivação de uma educação pública, plural, antirracista e democrática. O trabalho consegue caracterizar o papel ativo dos movimentos sociais nos processos que levaram a promulgação da lei e a formulação de políticas educacionais numa perspectiva de superação dos problemas pedagógicos advindos do racismo.

No entanto, ao apreender as manifestações do racismo institucional no cotidiano escolar, o trabalho consegue revelar um núcleo central do problema. Ele vai além da constatação da existência dos preconceitos raciais e as suas permanências nos cotidianos escolares, aspecto incontestavelmente incorporado à literatura que trata do tema. Ele procura os nexos e as conexões existentes entre o racismo institucional, a gestão escolar e os processos de produção dos preconceitos raciais, dimensões

ainda a serem exploradas apropriadamente. Esse trabalho tem o mérito de abrir esse campo fundamental de investigação e de produção de conhecimento.

Essas relações contêm os elementos fundamentais que sustentam as práticas racistas nos espaços educativos escolares. A presença subliminar do racismo institucional dissimula e esconde o que está contido profundamente nas mentalidades formadas pelos pressupostos do mito da democracia racial, que invisibiliza e insensibiliza-nos diante dos racismos.

Os estudos têm demonstrado a presença do racismo nos livros didáticos, nas matrizes curriculares, o despreparo dos (as) professores (as) para lidarem com uma compreensão apropriada da história do Brasil, da África e do fenômeno do racismo no cotidiano escolar. O nascimento do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais tem possibilitado a resignificação da pedagogia crítica. O surgimento desse campo só pode ser compreendido por intermédio da emergência dos pesquisadores negros (as) nos programas de mestrado e doutorado. A autoria desse trabalho reafirma essa assertiva.

Esse processo criou as bases para o nascimento do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais. O racismo e a discriminação racial enquanto um fenômeno de longa duração necessita ser ainda compreendido em profundidade.

A produção de subalternizações e desigualdades, que estruturam complexos de superioridade e inferioridade desde a mais tenra idade, exige ações mais contundentes que consolidem as condições sociais produtoras de mentalidades abertas à construção de relações pedagógicas substantivamente democráticas. O processo de superação da discriminação racial é complexo e exige transformações profundas e multidimensionais. A leitura deste livro contribuirá com os processos em curso na sociedade brasileira de construção de um projeto formativo que supere os danos dos preconceitos e das discriminações raciais.

Moisés de Melo Santana

Poço da Panela, Recife – agosto de 2013

Introdução

Esta obra é resultado de um estudo acerca do processo de implementação da Lei Federal 10.639/03 nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife a partir da prática do (a) gestor (a), concebendo-o como agente implementador das políticas públicas. Seu desígnio foi analisar impasses e os caminhos das possibilidades na efetivação dessa Política Pública Educacional. Problematizamos assim, o processo político pedagógica, que supostamente passa pelo Estado através da ação da Gestão Pública. O estudo foi desenvolvido junto ao Núcleo de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, no período de 2010 a 2011.

Na presente produção desenvolvemos uma análise da Lei 10.639/03 concebida em nosso estudo como uma política educacional de ações afirmativas, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e diz respeito à obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Instituições de Ensino fundamental e médio, públicas e particulares. Este marco legal é parte de um conjunto de Políticas que propõem reconhecer e valorizar a identidade, a memória e a cultura Negra, reparando erros históricos cometidos contra essa população, que foram silenciados durante séculos na sociedade brasileira.

A abordagem dessa Lei não pode, entretanto, prescindir da apresentação do contexto político-social onde a ação dos

Movimentos Sociais, em especial do Movimento Negro, foi preponderante na luta pelo reconhecimento junto ao Governo brasileiro, da necessidade de construção de políticas antirracistas. O que merece uma menção especial em nossa narrativa, assinalando a importância desse Movimento no histórico de criação da Lei, cujos pressupostos redefinem a lógica da exclusão e inibem a invisibilidade do Negro, através do resgate de sua contribuição na construção da nação brasileira, desconstruindo sua participação apenas na perspectiva do escravismo, rompendo, assim, com o falso reconhecimento expresso nos currículos, que reproduzem sua imagem de forma caricata, pejorativa e racista.

Com a promulgação da Lei 10.639/03 as Instituições Educacionais assumem um encargo preponderante como lócus de materialização dessa política pública, o que provoca a problematização sobre o papel da escola, assim definido por Gomes (2004):

A escola vive um dilema entre o papel que tem desempenhado na manutenção do racismo institucional e a função de protagonista na promoção de uma educação antirracista. Ao caminhar com a possível construção de uma educação para promoção da igualdade racial buscando superar as contradições, a escola precisa descortinar o mito da democracia racial, que tenta ocultar as diferenças, mascarando as desigualdades raciais.

Racismo, racismo institucional e gestão escolar constituem as categorias centrais da investigação. Convém destacar que o objeto investigado emerge em um contexto histórico de avanço do debate sobre as dificuldades de institucionalização da Lei 10.639/03 nos Sistemas de Ensino, assim como nas Instituições Educacionais, contraditoriamente ao momento político mundial onde surgem novos paradigmas voltados à valorização da diversidade e reeducação das relações etnicorraciais.

Silva Júnior (2002) ao destacar que o racismo deve ser considerado como resultado da circunstância entre a crise da

modernidade que aponta uma tendência para transformar a diferença em desigualdade. Esse processo de exclusão passa por manifestações que desembocam nas Unidades de Ensino, que naturalizam e favorecem as relações assimétricas na educação brasileira.

No tocante à problemática do Racismo Institucional, evidencia-se a sua manifestação em instituições públicas e privadas, e em relações explícitas ou não, que dificultam o fim da desigualdade entre negros e brancos. Pode ser identificado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação por meio de preconceito e estereótipos racistas que prejudicam determinados grupos em função de características físicas, culturais, religiosas, entre outros. 1

Diante da complexidade do referencial teórico, destacamos a importância da análise da gestão escolar para além do cumprimento de dispositivos legais, buscando identificar as práticas gestoras e as percepções que orientam e ressignificam tais práticas. Priorizamos como um dos eixos da pesquisa os aspectos referentes à percepção das gestões gerencialista, democrática participativa e a perspectiva da gestão tendo como referência o respeito à diversidade humana, cultural e religiosa, considerando o debate sobre os novos paradigmas que perpassam pela educação.

A pesquisa em pauta integra-se à produção acadêmica e ocupa um lugar no campo político de apoio às lutas contra o Racismo e a discriminação, contrapondo-se à neutralidade científica e seguindo uma tendência nacional de crescimento da produção do conhecimento sobre a temática das relações etnicorraciais nas diversas Universidades.

Estudo organizado por Santiago, Silva Delma e Silva Claudilene (2010) aponta a tímida produção sobre a temática das relações raciais no PPGE/UFPE, constatada em 10 anos de pesquisa (1999 a 2009). Das 258 dissertações defendidas nesse período, apenas 11 abordaram essa temática. A problemática em tela passou a constituir objeto de pesquisa a partir da década de 1990. De acordo com Cavalleiro (2001) os programas de Pós-

Graduação ainda valorizam timidamente as pesquisas sobre as relações raciais, cultura Negra no Brasil, África e diáspora. Contudo, observa-se um crescimento no meio acadêmico quanto à produção científica acerca da temática racial, favorecendo o número de pesquisas e a ampliação do debate no meio acadêmico.

Utilizamos a metodologia qualitativa que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais, grupais e da realização de exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade. Os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. A pesquisa qualitativa vem sendo utilizada, principalmente na área educacional, com o objetivo de não quantificação de fatos e fenômenos.

Nos estudos dos processos de formulação das políticas públicas educacionais, destacam-se algumas etapas: o reconhecimento dos problemas que merecem a ação pública; a formulação; a efetivação; a análise e a avaliação. Como ponto de partida é fundamental salientar que uma política pública para um setor constitui-se a partir de uma questão que torna-se socialmente problematizada.²

Diante desse contexto, faz-se necessário visualizar os esforços no sentido de ampliar e valorizar a produção sobre Educação e as relações raciais, especialmente em Pernambuco, berço de grandes lutas políticas do povo negro, e onde ocorreu a formulação do anteprojeto da Lei 10.639/03. Vale destacar o crescimento da produção acadêmica, na última década que revela o compromisso dos pesquisadores com a abordagem da problemática racial assinalando a relevância da iniciativa ora proposta.

Ante o referido contexto, destacaremos a seguir um recorte da produção acadêmica, de intelectuais e pensadores brasileiros, que abordam diversas temáticas, dos quais destacamos: os estudos realizados por Hasenbalg (2005) apontam a discriminação e as desigualdades raciais no Brasil; Gonçalves

2 AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 75 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56). 2001. P.

(2003) discute as políticas públicas de ações afirmativas de combate ao racismo; Munanga (2006) aborda a mestiçagem no Brasil; Gomes (2008) em seus vários estudos discute o papel do Movimento Social Negro para construção de uma educação antirracista e formulação da Lei 10.639/2003; Rodrigues (2005) destaca as relações raciais e a formação dos professores; Cavalleiro (2001) em seus estudos desvenda aspectos do racismo voltado para as crianças negras; Silva (2005) debate o racismo no livro didático; Cunha Júnior (2005) analisa as relações raciais e o currículo; Hernandez (2008) desvenda as possibilidades do ensino da África na sala de aula e os aspectos pedagógicos; Andrade (2003) situa a importância da valorização da autoestima de crianças negras.

Destacamos que as referidas pesquisas abordam aspectos relacionados às relações raciais e à Lei. 10.639/03. Entretanto, nosso estudo apresenta um diferencial, à medida que, aborda a Lei relacionada às práticas gestoras e aos processos pedagógicos. A relevância de nossa pesquisa se pronuncia por contribuir para o debate acerca da temática racial e sua repercussão nos processos pedagógicos indicativo de uma eminente construção de saberes acerca dessa temática.

Outro aspecto de expressiva importância é a efetivação de direitos sociais, sob a formulação de novos conceitos, que tem o suporte político e científico. O recorte dessa proposição está vinculado a um olhar sobre as formulações das políticas da Secretaria de Educação do Recife, que na construção inicial de sua proposta pedagógica apontou elementos de uma educação não sexista, antirracista e não homofóbica.

No Capítulo 1 Contextualizando a Lei 10.639/03, abordaremos o papel do Movimento Social Negro por uma educação antirracista e seu papel na formulação da Lei; a contribuição da Conferência Mundial de Durban e seus resultados para formulação de políticas públicas; em seguida apresentaremos a formulação da Lei 10.639/03 e seu processo de institucionalização e o debate acerca de suas contradições e a concepção da Lei como uma política pública de ações afirmativas.

No Capítulo 2 Raça, Racismo, Racismo Institucional e Gestão Escolar. Nessa incursão teórica apresentamos o conceito de Raça e as teorias acerca das diferenças humanas, destacando as teorias raciais que sedimentaram o racismo, acrescentando a esse debate os determinantes do racismo no Brasil destacando esse processo vivenciado no Brasil. Por fim, a discussão acerca das teorias do racismo institucional e o racismo institucional na educação. Em seguida os aspectos teóricos da Gestão escolar e os novos paradigmas, bem como os aspectos teóricos da democrática participativa.

No Capítulo 3 A institucionalização da Lei 10.639/03 nas escolas do Recife, apresentaremos os resultados, destacando o conhecimento dos gestores acerca da Lei, uma análise dos projetos e atividades envolvendo a temática racial, os impasses para continuidade dos projetos e atividades, levantamento das atividades realizadas nas escolas da Rede Municipal de Ensino, de acordo com as sugestões do Plano Nacional como inclusão da Lei no Projeto Político Pedagógico- PPP, e cadernetas e planos de aula: a invisibilidade da Lei na prática pedagógica.

No Capítulo 4 A experiência da Lei 10.639/03: impasses e os caminhos das possibilidades. Nesses escritos, destacamos a experiência de três escolas da Rede Municipal do Recife que em suas experiências apontaram caminhos de possibilidades de vivências exitosas experienciadas em suas Unidades de Ensino. As Escolas Ìgbimò (compromisso na língua yorubá) que protagonizou suas atividades no espaço Pedagógico da Biblioteca; Escola Ìsèdà: criatividade (criativo na língua yorubá), experiência baseada na criatividade e o Estudo da Umbanda; Escola Ìrèpò (Amizade na língua yorubá), a inclusão da temática racial no Projeto Político Pedagógico.

As tramas e os cenários dos resultados de nosso estudo assinalaram, principalmente, uma baixa institucionalização da Lei 10.639/03 nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife caracterizada por lutas políticas nas Instituições Educacionais, evidenciadas através de resistências implícitas

e explícitas acerca da materialização da Lei, que foram pautadas em atividades esporádicas com caráter personalista. Dentre os elementos observados destacamos a incipiência da Gestão Escolar na condução dos processos educativos e na configuração da Gestão Democrática. No entanto, é necessário explicitar que as possibilidades de vivências da temática racial estavam articuladas com práticas vinculadas à gestão democrática e ações colaborativas, que deram visibilidade à identidade negra.

Contextualizando a Lei 10.639/03

Homenagem a Inaldete Pinheiro

Escritora, Fundadora do Movimento Negro do Recife

Contextualizando a Lei 10.639/03

Este capítulo contextualiza o processo de construção da Lei 10.639/03 em suas múltiplas dimensões. Inicialmente assinalamos os aspectos históricos com ênfase no protagonismo do Movimento Social Negro - MSN, sua luta por uma educação antirracista, seu papel político para formulação da Lei e a articulação com a Conferência Mundial de Durban. Na sequência, abordamos a formulação da Lei 10.639/03, seu processo de institucionalização, o debate acerca de suas implícitas contradições, e sua concepção enquanto Política Pública Educacional de Ações Afirmativas.

O Movimento Social Negro e a Luta contra o Racismo

A luta do Movimento Social Negro por uma Educação Antirracista

A História da luta para formulação da Lei 10.639/03 está intrinsecamente relacionada à ação do Movimento Social Negro – MSN, por uma educação antirracista. Dessa feita, é imprescindível considerar a contribuição política e pedagógica desse Movimento que protagonizou um importante papel na luta contra o preconceito racial e o racismo em suas diversas roupagens, sendo um dos fomentadores de propostas que

contribuíram decisivamente para formatação de alternativas de uma educação com referenciais antirracista, bem como a estruturação de movimentos por direitos sociais.

O MSN no Brasil foi um importante instrumento de luta da população Negra, cuja atuação inicial remete à época do tráfico negreiro transatlântico, na vivência do período escravista, tendo como propósito as alforrias e organizações de resistências coletivas (quilombos e revoltas), no pós-abolição na luta por uma nova condição social a ser conquistada pelo povo negro.

A organização dos (as) Negros (as) configurou-se em meio às tradições de diferentes civilizações africanas, os Iorubás organizaram-se em terreiros de candomblé, os Jejes em irmandades católicas por circunstâncias históricas, os Malês em destacadas lutas e revoltas. Esse processo de organização é confirmado em vários momentos históricos, o que demonstra a disposição da luta contra opressão e por conquistas de direitos sociais e políticos³.

Nesse contexto, foram analisadas algumas intervenções do MSN consideradas fundamentais em prol da construção de uma educação antirracista. Dessa forma, será aqui destacada a atuação da Imprensa Negra-IN, da Frente Negra Brasileira-FNB, do Teatro Experimental do Negro-TEN e do Movimento Negro Unificado-MNU, destacando a contribuição para formulação da Lei 10.639/03.

Nossa inferência apresenta um recorte iniciado no sistema colonial, marcado pela privação dos direitos civis, em especial à Educação. Julgava-se desnecessário o estudo das letras nas Casas Grandes, sobretudo para os escravizados, a não ser os subjugados em fazendas jesuítas. Para esses eram oferecidas escolas, em nome da moral cristã e do aprendizado do catecismo. Contudo, essa escolaridade limitava-se apenas à instrução básica, não sendo permitido o acesso à instrução média e superior.⁴

No decorrer desse processo vivenciado no pós-abolição permanece a exclusão social e econômica do (a) Negro (a),

2 SIQUEIRA, Maria de Lorde. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. São Paulo: Editora Peirópolis, 2002, p. 56.

4 GONÇALVES, Petronilha Beatriz; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira: Movimento negro e educação. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2000, p. 135.

aflorescendo o crescimento do racismo brasileiro. Assim, os resquícios do racismo que estavam submersos no escravismo agora emergem fortemente interferindo diretamente na construção de sua cidadania. Para as elites a abolição era uma dádiva, livrando-as de obrigações onerosas, deixando para os libertos e ex-escravos a opção entre a reabsorção no sistema produtivo em condições desumanas e a adesão à economia de subsistência ao lado das massas de trabalhadores nacionais, que se constitui em um exército de reserva fora do mercado de trabalho.⁵

Em meados do século XIX, com a Proclamação da República em 1889, as mudanças do sistema não garantiram ganhos materiais ou simbólicos para a população Negra. Essa nova fase da história brasileira buscou favorecer a construção da identidade nacional positiva, demarcada pela exclusão do Negro e seus descendentes enquanto construtor do Estado brasileiro. O efeito negativo dessa posição favoreceu o surgimento de diversos movimentos, dentre eles a Imprensa Negra - IN. Ela divulgava a importância do domínio das letras e informava acerca das lutas que empreendia contra o preconceito racial. Esses jornais enfocavam as dificuldades que afetaram a população Negra, em especial a educação.⁶

Desta feita, a Educação passou a representar uma forma de ascensão social, apesar da postura da militância Negra organizada e dos intelectuais ante o questionamento do papel salvador da escola, apresentando-a como reprodutora das desigualdades sociais e raciais daquele momento histórico.

No entanto, as reivindicações pela igualdade ganharam formas mais concretas a partir da luta pelos direitos raciais. Isso remete ao surgimento de uma das primeiras entidades organizadas do MSN, a Frente Negra Brasileira - FNB, como ficou conhecida, fundada na transição das décadas de 20-30, foi idealizada por Arlindo Veiga dos Santos, considerada uma das mais importantes entidades da primeira metade do século XX. Os militantes impulsionaram a FNB a tornar-se uma das maiores entidades e um forte instrumento de luta por uma educação antirracista.⁷

5 FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca". 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1, p. 31.

6 DOMIGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos, Universidade Federal de Sergipe. Dissertação, 2006, p.32

7 PEREIRA, Edmilson de Almeida. Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 68.

A FNB tinha 30 mil filiados espalhados por todo Brasil, em sua composição política militavam negros de esquerda e de direita levando a embates dentro da entidade. Foi fechada em 1937, quando do golpe do Estado Novo instituído por Getúlio Vargas, que considerou ilegal toda atividade política. Seu fechamento não significou o fim dos protestos e atividades do MSN, que reagiu à exclusão baseada em critérios raciais e políticos.⁸

Esse contexto favoreceu a adoção de uma postura mais propositiva do Movimento, tomando para si o papel da escolarização das crianças Negras. Iniciativas educacionais surgiram no seio das entidades Negras. A FNB realizou uma das experiências escolares mais significativas. Os líderes afirmavam que a educação deveria ser assumida pelas entidades, visto que o projeto educacional não se restringia apenas à escolarização, estudava-se a cultura Negra e a formação política.

Em 1936 foi fundada em Recife a Frente Negra Pernambucana-FNP, que contava com militantes, intelectuais e poetas como Solano Trindade, que na ocasião fundou o Teatro Popular Brasileiro, cujo objetivo era educar as novas gerações. Contudo, não havia ainda uma luta por políticas públicas, a crítica à omissão do Estado começa a surgir à medida que as reivindicações do Movimento avançam no território nacional.⁹

O processo assume uma nova configuração com o surgimento do Teatro Experimental do Negro-TEN, fundado no Rio de Janeiro em 1944, tendo como precursor Abdias Nascimento, que protagonizou o debate acerca da racialidade na produção cultural brasileira, posteriormente desencadeou lutas a favor da educação. Se o Brasil era, de fato, uma democracia racial, como justificava-se a falta de Negros protagonizando papéis no teatro e no cinema? Ou ainda, como as peças com personagens Negros eram representadas por atores brancos tingidos de preto? A dimensão da branquitude atingia fatalmente a autoestima do Negro, a imagem autêntica representava uma visão caricatural encarnada em papéis,

8 NASCIMENTO, Abdias. Elisa Larkim. Tirando as máscaras: ensaio sobre o racismo no Brasil. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p.54.

9 BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A Emergência da Lei nº 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais em Pernambuco. 2009. Dissertação de Mestrado UFPE- Recife, 2009, p. 72.

com conotações racistas, pejorativas e debochadas que depreciavam a figuras do negro.¹⁰

No bojo dessa luta, a União Nacional dos Estudantes-UNE abrigou em suas dependências aulas de alfabetização, onde aportavam domésticas, operários, negros e brancos de várias periferias. Assim, o espaço da UNE tornou-se pequeno para realização das atividades do TEN. Com a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN teve sua estrutura desarticulada, sendo extinto em 1968, com a extradição de seus integrantes para o exílio, inclusive Abdias Nascimento. O golpe militar de 1964 levou ao dismantelamento das instituições democráticas, dentre elas as ligadas ao MSN, que sofreu uma desarticulação. Além de atingir as lideranças negras, o golpe militar calou a discussão pública acerca do racismo, que foi praticamente emudecida na sociedade brasileira durante o os chamados anos de chumbo.¹¹

Nesse contexto, os estudos apresentados por cientistas sociais, educadores e militantes do MSN apontavam profunda exclusão dos setores populares e, em especial, dos (as) Negros (as) e afrodescendentes. Dessa forma, para além da denúncia das desigualdades raciais perpetuadas nos sistemas de ensino, o MSN elaborou propostas pedagógicas que contribuíram para o pensamento educacional brasileiro na perspectiva de construção de uma educação antirracista.

Destacamos, assim, a Pedagogia Interétnica de Salvador (1978), a Pedagogia Multirracial no Rio de Janeiro (1986) e a Pedagogia Multirracial e Popular do Núcleo de Estudos Negros, em Santa Catarina (2001). O MSN e a perspectiva de uma educação antirracista deixaram algumas contribuições fundamentais para a Lei 10.639/2003.

A primeira contribuição refere-se à revelação de que a escola perpetua o racismo presente na sociedade brasileira; a segunda faz referência à valorização da identidade e da História do povo Negro e a terceira faz menção à importância da centralidade da cultura; ou seja, os Negros trouxeram para a escola a reflexão de que além de sermos seres cognitivos,

10 NASCIMENTO, Abdias. Elisa Larkim. Tirando as máscaras: ensaio sobre o racismo no Brasil. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 76.

11 DOMIGUES, Petrônio Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos, Universidade Federal de Sergipe. Dissertação 2006, p. III.

somos também seres culturais. E essa cultura muitas vezes choca-se com a cultura escolar norteada por uma estrutura rígida.

O Papel do Movimento Social Negro na formulação da Lei 10.639/03

Após o silenciamento dos anos de chumbo, a década de 1970 representou um momento histórico para o MSN em todo o mundo, com expressivas mudanças no cenário internacional, influenciadas por mobilizações relacionadas às questões raciais, principalmente nos EUA e na África. Nos Estados Unidos, destacamos a forte influência de ações em favor dos direitos civis, através da liderança de Martin Luther King e do movimento Black Power (Poder Negro), que promoveu uma revolução estética, desconstruindo mitos e preconceitos através dos seus ativistas. Foi considerado, por muitos autores, como um movimento mundial de consciência Negra. A luta pela independência dos países africanos de língua portuguesa deu-se na década de 1974, quando ocorreu a Revolução dos Cravos, em Portugal, e com esse processo tornou-se factual a independência dos seguintes países: Angola, novembro de 1975, Cabo Verde, julho de 1975, Guiné-Bissau, setembro de 1974 e São Tomé e Príncipe, julho de 1975.

Contudo, para consolidar a luta do MSN foi necessário ampliar as alianças com os movimentos popular, sindical, estudantil, e em 12 de junho de 1978 foi fundado em São Paulo, o Movimento Negro Unificado-MNU. Silva (1997), afirma que a referida entidade foi estruturada em quase todo território nacional e a questão educacional concernente à população Negra passou a ser discutida em debates públicos, sua estratégia era unir, moral e politicamente, os Negros e não Negros. Segundo a autora, há uma lacuna ante a exiguidade de estudos históricos que tratam a questão educacional referente à população Negra. Em que pese à falta de registro das lutas do MSN após 1978, surge uma nova ordem que não se limitava apenas ao denunciamento, além de apontar a situação de abandono e exclusão, desconstruindo

o mito da democracia racial, somaram-se às lutas, militantes e intelectuais com elementos mais eficazes, com proposições concretas de combate a uma educação eurocêntrica.¹²

No centenário da abolição no Brasil foi organizada uma agenda de reivindicações estimulada, também, por diversas atividades nacionais e internacionais favorecidas pelo momento político. A luta contra o racismo e por uma educação antirracista contemplava as seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Na educação os pontos prioritários eram: Contra as ideias racistas veiculadas na escola, acesso da população negra ao ensino superior e sua representação na elaboração dos currículos.¹³

O processo histórico de construção da Lei 10.639/2003 toma novos rumos após a abertura política na década de 80, a democratização da sociedade impulsionou uma nova postura de atuação do MNU. Sua atuação passou pelos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário trazendo problematizações e novas formas de luta e reivindicações políticas. O MNU questionava a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas lutas. Assim, indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais acerca do posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país.¹⁴

Na década de 1980 a luta do MSN avançou principalmente a nível governamental em relação à questão racial, dentre elas, a instituição oficial do dia 20 de novembro, dia de aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, como o Dia Nacional da Consciência Negra, que é comemorado atualmente em todo país. Outra importante ação foi a discussão e elaboração da Constituição Federal de 1988, constando em sua redação o reconhecimento das contribuições culturais dos diferentes segmentos étnicos, considerando-as em igualdade com a sociedade vigente, a criminalização do racismo e o direito das comunidades remanescentes de quilombos ao reconhecimento da propriedade definitiva de suas terras, sendo responsabilidade do Estado a emissão dos títulos de propriedade da terra.¹⁵

12 FERNANDES, Florestan, A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca". 5. ed. São Paulo: Globo, 2008, p. 54.

13 NASCIMENTO, Abdias. Elisa Larkim. Tirando as máscaras: ensaio sobre o racismo no Brasil. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 56.

14 GOMES, N.; MUNANGA, K. Para entender o negro no Brasil de hoje. São Paulo: Globo Editora, 2004, p. 13.

15 JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental, Brasília: IPEA, 2002. p. 15

Promovido pelo MNU, foi articulado em 1987 um movimento reivindicatório, onde ocorreram diversas mobilizações que contaram com a participação expressiva de sujeitos sociais, incluindo os partidos políticos. Ao decidir-se unificar a luta dos (as) Negros (as) aos movimentos sociais, em 1987 foi organizado um movimento reivindicatório junto à FAE no sentido de combater o racismo no livro didático. Assim sendo, o MNU ampliou seu leque de reivindicações em defesa de grandes bandeiras sociais, como a luta pela valorização da escola pública, expandindo assim sua base aliada. Desse modo, puderam-se sensibilizar setores da sociedade na defesa de reivindicações como a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial.¹⁶

Em 1982 foi instituída a Comissão do Negro do Recife articulada pelo Vereador Vicente André Gomes com o propósito de elaborar mudanças no currículo escolar, visando incluir a História da África e do povo negro brasileiro. A referida comissão foi composta por representantes do MNU Pernambuco, Djumbay e Afoxé Alafin Oyó, entre outros militantes do MSN. Como vemos o MSN do Recife já percebia que se fazia necessário que seus interesses fossem respaldados na forma da Lei, para que fossem contemplados como políticas públicas.¹⁷

16 GONÇALVES, Petronilha Beatriz; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000, p. 244.

17 BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A Emergência da Lei nº 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais em Pernambuco. 2009. Dissertação, UFPE. Recife, 2009, p. 28.

18 SILVA JÚNIOR, Hélio Hélio. Discriminação racial na escola: entre a Lei e as práticas sócias. Brasília: UNESCO. 2002, p. 153.

A demarcação da luta na década de 1980 firmou-se em favor da democratização do ensino. Podemos dividir a luta na década de 80 em duas fases: Mobilização e Organização para denunciar o racismo e a contraposição da ideologia escolar dominante. Várias foram as lutas e reivindicações, dentre elas: livro didático, currículo, formação dos professores(as). Na segunda fase as denúncias são substituídas por ações concretas, que levaram o Movimento a assumir uma nova postura nos anos 1990¹⁸. Na oportunidade de comemoração do tricentenário da imortalidade de Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro de 1995, foi realizada a Marcha sobre Brasília, com uma representatividade de 20 mil participantes. O propósito foi além do denunciamento e em um dos protestos exigiu-se do Governo soluções através de políticas e ações antirracistas com vistas a

regatar o papel do negro na história nacional.¹⁹

Nessa perspectiva, o MNU teve uma fundamental importância na discussão por uma educação pública de qualidade e propostas de uma educação antirracista, colaborando decisivamente na formulação da Lei 10.639/03. Primeiro, nas implicações políticas, quando, de fato, organizou, nacionalmente, lutas contra o racismo, protagonizando reivindicações que impulsionaram a formulação de políticas públicas ligadas à luta contra educação eurocêntrica.

Na década de noventa observam-se avanços na luta do MNU, 1994, Conferência Nacional de Educação; 1995 Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida; 1996 LDB 9394/96, artigos 26 e 26 A, insere nos currículos o ensino da História e Cultura Afro-brasileira; em 1997 é incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN a temática Pluralidade Cultural como um dos temas transversais; 2001, Declaração Universal sobre Diversidade Cultural UNESCO; 2001, II Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, África do Sul.

A Conferência Mundial de Durban e sua contribuição para formulação da Lei

O MSN teve um papel fundamental em dois momentos da Conferência: o primeiro diz respeito ao processo de construção de propostas, foram realizados encontros e pré-conferências em várias regiões do país, organizadas pela Fundação Cultural Palmares e pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Assim, foi realizada no Rio de Janeiro a I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância Correlata, destacando as diversas propostas encaminhadas pelo MSN. O segundo momento está relacionado aos encaminhamentos pós-Durban.

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata foi realizada no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 em Durban,

19 MUNANGA, Kabengele, Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 90.

na África do Sul. O Brasil foi representado por cerca de seiscentos participantes, sendo uma das maiores delegações da Conferência com efetiva participação de membros do Movimento.

Dentre as questões gerais aprovadas em Durban, sublinham-se os seguintes indicativos: o reconhecimento da escravidão e do tráfico de escravos como crime contra a humanidade; perfilar que o colonialismo favoreceu o racismo e a discriminação; realizar programas voltados para indivíduos ou grupos que tenham sido negativamente afetados, ou subjugados pela discriminação racial, pelo racismo, xenofobia²⁰ e intolerância correlata; reconhecer que o racismo, a discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas sofrem múltiplas formas de preconceitos agravados por outros aspectos como: língua, religião, entre outros; eliminar todas as manifestações de preconceito e discriminação, identificando as diversas dimensões destes males devastadores da humanidade. A despeito das responsabilidades dos países, inclusive o Brasil, a Conferência possibilitou a assinatura de documentos no sentido de garantir cidadania e direitos a todos, por meio da formulação e efetivação de políticas públicas como medidas de caráter reparatório das injustiças sociais, históricas no país, onde se configurou o escravismo e a aculturação dos povos indígenas.²¹

Os resultados após a Conferência de Durban contribuíram para o que o país passasse por mudanças e forte efervescência, principalmente na luta em favor das políticas de ações afirmativas voltadas, principalmente, para a educação. Entre os papéis do Estado estão: incumbir-se da adoção e formulações de leis que proibam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis da educação pública e particular, adotando medidas necessárias para eliminar os obstáculos que restringem o acesso à educação de qualidade.

Cabe ainda ao Estado firmar estratégias de combate ao racismo, estimulando também o desenvolvimento político,

20 Xenofobia, o nome indica, é uma fobia. Neste caso consiste numa aversão a estrangeiros ou estranhos de uma determinada sociedade.

21 Documento da II Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Ministério da Cultura, 2001, p. 24.

econômico e social da população negra, particularmente das mulheres. No documento oficial brasileiro é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos.²²

Em decorrência dos processos de globalização essa Conferência e suas resoluções estão na ordem do dia. Segundos dados da ONU o aumento dos fluxos migratórios cresceu de tal forma que, atualmente, inexistem nações homogêneas. A heterogeneidade racial, étnica, religiosa ou linguística é um fenômeno global. Os conflitos étnicos constituem 80% dos conflitos entre os povos da terra.

A formulação da Lei 10.639/03 e seu processo de institucionalização

O processo de edificação da Lei 10.639/03 nos remete conjecturar acerca dos porquês de sua formulação. Esse processo foi resultado das demandas históricas do Movimento Social Negro em articulação com os Movimentos Sociais, as Universidades, o MEC e as demais esferas do Estado, bem como a conjuntura internacional, que apontou o imperativo de uma nova ordem mundial de respeito à diversidade humana e cultural e combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia, intolerância correlata e todas as formas de opressão. Assim, o Estado brasileiro e seus órgãos de poder passaram a formular políticas com recortes raciais, priorizando as ações afirmativas que apontam para o ressarcimento de danos causados à população Negra ao longo da construção nacional.

Nessa perspectiva, surgiram iniciativas locais de promoção de políticas para a promoção da igualdade racial, a exemplo de Belém, Aracaju, São Paulo, Goiana, Florianópolis, Belo Horizonte, Distrito Federal e Recife, desencadeando a formulação de leis e políticas que dispõem sobre a inclusão da temática racial nos currículos e nas leis orgânicas dos municípios.

22 Documento da II Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Ministério da Cultura, 2001, p. 26.

Assim, apoiado por instrumentos legais foi apresentado no dia nove de janeiro de 2003 o projeto de lei nº. 259, referente à Lei Federal 10.639/2003, de autoria da Deputada Esther Grossi, Partido dos Trabalhadores, Rio Grande do Sul, e do Deputado Benhur Ferreira, Partido dos Trabalhadores, Minas Gerais, substitutivo do projeto de Lei do Deputado Humberto Costa, Partido dos Trabalhadores, Pernambuco. Altera a Lei de Diretrizes e Bases LDB, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar acrescida de dois artigos: 26 A 79 A e 79 B.

A Lei 10.639/03 estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, História da África e Cultura Negra Brasileira e o Negro na formação da sociedade nacional. É uma proposta de resgate da contribuição dos Negros e descendentes nas áreas social, econômica e política. Quanto ao artigo 79 B será incluído no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. A Lei 10.639/03 foi sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, em nove de fevereiro de 2003.²³

O quadro de institucionalização da Lei 10.639/2003 em nível nacional e na Rede Municipal de Ensino do Recife encontra-se permeado por resistências, tensões e instabilidades, resultado da complexidade do processo de efetivação de uma política pública educacional de ações afirmativas em meio às contradições do racismo institucional. Trata-se de um contexto marcado por conflitos entre a formulação da Lei e as práticas instituídas. Assim sendo, entre as questões relevantes destacam-se, inicialmente, o referencial da Lei como marco legal e política pública, algumas referências nos impasses para sua institucionalização, são circunstâncias que perpassam por vários fatores, dentre eles a prioridade no processo de institucionalização como prioridade política.

Um ano após ser sancionada a Lei federal 10.639/03 foi regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de

23 Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003, p. 02.

Educação CNE/CP3/2004, de 19 de maio de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorracial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Seus princípios dizem respeito ao planejamento, execução e avaliação da educação e tem como propósito: promover a educação tendo como norte a sociedade pluriétnica.²⁴

Norteiam-se as possibilidades de se construir um currículo maleável e dialético à luz de uma sociedade pluriétnica e multirracial que valorize as potencialidades e limitações de cada indivíduo no seu contexto sociocultural. Segundo a relatora Petronilha, o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorracial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem o intuito de enfrentar a posição de desigualdade vivida pela herança africana. O parecer procura oferecer uma resposta à demanda da população Negra e afrodescendente, no sentido de consolidar as políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparação, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade. Considerando as dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, na busca de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.²⁵

O parecer da professora Petronilha teve um papel fundamental e foi homologado em 19 de maio de 2004. Com os seguintes propósitos: reconhecer e valorizar a 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 à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Nesse percurso de dez anos de sanção da Lei e de ampla divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorracial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram detectadas dificuldades no processo de efetivação indicadas após avaliação dos Conselhos Estaduais e Municipais, professores e grupos do Movimento Social Negro.

24 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: [s.n.], 2004, p. 3.

25 GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Valter Roberto Silvério; Educação e Ações Afirmativas Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça econômica. Brasília- DF, INEP/ MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2003, p. 10.

Desse modo, foi lançado em 2009 o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo objetivo é promover ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, colaborando com os diversos sistemas de ensino, instituições e com os vários segmentos no sentido de viabilizar a efetivação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08; favorecendo a pesquisa e a produção de materiais didáticos e paradidáticos concernentes à temática; colaborar na construção de indicadores que permitam o cumprimento das diretrizes, estimulando a criação de agendas propositivas no sentido de disseminar as Leis 10.639/03 e 11.645/08.²⁶

Embora medidas políticas e pedagógicas venham sendo empreendidas no sentido de favorecer a efetivação da Lei 10.639/03, o pêndulo ainda está desequilibrado entre a formulação e as práticas. É pertinente analisar elementos acerca dos impasses do processo de efetivação da Lei, e apresentar um recorte dos discursos opostos à Lei e as suas diferentes concepções, elemento fundamental para promoção da igualdade étnico-racial na em seguida apresentaremos o debate, um recorte dos discursos dos opostos à Lei e de suas diferentes concepções como política pública de ações afirmativas, elemento fundamental para promoção da igualdade etnicorracial na sociedade brasileira. O ingresso de elementos referentes à Cultura Negra e Afro-Brasileira nos currículos escolares aponta para uma perspectiva: A inserção de elementos referentes às culturas afro-brasileira e indígena, por exemplo, nos currículos escolares brasileiros tem um sentido político, já que oferece aos docentes e discentes a oportunidade de pensar a realidade social a partir de sua diversidade cultural.²⁷

26 Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003, p. 01.

27 PEREIRA, Edmilson de Almeida. Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 51.

O processo de institucionalização da Lei 10.639/2002 ainda encontra-se em um estado embrionário em muitos municípios brasileiros, os limites são reais à medida que sua efetivação implica na inserção das questões raciais nas metas educacionais dos sistemas de ensino, com sua inclusão do Plano Nacional das Diretrizes curriculares.

Nessa trilha, as iniciativas para institucionalização da Lei

e das Diretrizes Curriculares ainda encontra-se em nível incipiente e sua materialização dependerá da necessária participação dos Movimentos Sociais, a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja concretizado nas escolas, nos currículos, nos Projetos Político Pedagógicos, na formação de professores. Outro aspecto relevante é o engajamento dos sistemas de ensino, dos gestores (as), professores (as), entre outros, na perspectiva de superação do racismo e na construção da educação para as relações etnicorraciais com vistas ao cumprimento da Lei.²⁸

Deve-se observar ainda, que o poder constituído responsabiliza o conjunto dos educadores pela efetivação da Lei 10.639/2003. Assim, o sucesso ou fracasso de sua materialização está diretamente ligado ao desejo e esforço pessoal dos professores (as), coordenadores (as) e gestores (as). Em que pese serem necessárias profundas mudanças nas práticas e na formação dos educadores visando à construção de uma educação antirracista e não eurocêntrica, a perspectiva do cumprimento da Lei não cabe apenas ao conjunto dos educadores, mas a vários fatores, inclusive as políticas públicas.

O debate acerca das contradições implícitas na Lei 10.639/03

A inserção do debate sobre os pontos de conflitos acerca da Lei 10.639/2003 pontua sua transcendência à positivação ou não a sua formulação, e perpassam por questionamentos sobre a sua importância e as dificuldades de sua implantação nas Escolas e Universidades brasileiras. Nessa perspectiva Rocha (2006) pontua algumas críticas sob a percepção de Rocha (2006) pontua algumas dessas críticas sob a percepção de Góis:

Segundo o jornalista Antônio Góis: a lei é desnecessária por que a LDB, aprovada em 1996, já afirmava que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. A lei é autoritária,

28 GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marlene; SALES JÚNIOR, R. L.; SANTOS, Dênis; OLIVEIRA, R. S., 2008, p. 40.

por contrariar a tendência, especificada na LDB, de dar mais autonomia para as escolas trabalharem o currículo em sala de aula. (GÓIS, 2003, p. 12).

Ainda, segundo o estudo de Rocha, Panisset (2003) ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, especialista na área, critica a Lei ao afirmar que, além de ser autoritária, ela age contra a autonomia da escola e torna-se artificial à medida que é determinada de cima para baixo, a LDB deixou o currículo flexível dando mais autonomia às escolas. Para o professor da UNICAMP, Chaves (2003), a medida agrava os problemas:

Nossos currículos são centrados na transmissão de informações aos alunos e são enciclopédicos. O pior é que a maior parte das informações transmitidas não tem o menor interesse para os alunos. Se a escola já é perto de insuportável sem mais essa carga, imagine com ela. Educar não é encher a cabeça dos alunos de informação. Educar é preparar para viver. Chaves e Panisset dizem respeito à viabilidade da aplicação da Lei. Segundo os mesmos, o Governo não tem instrumentos para fazer cumprir a Lei. (PANISSET, 2003, p. 15).

Corremos o risco de forjar reações de outros grupos étnicos que podem reivindicar sua representação no currículo escolar: os italianos, alemães, japoneses podem apropriar-se nesse argumento para solicitar que o ensino de sua história seja introduzido no currículo das escolas brasileiras.²⁹

Santos (2005) destaca ainda, o fato da Lei 10.639/2003 atender, parcialmente, as reivindicações do MSN em virtude da lenta mudança nos currículos de licenciaturas e de pedagogia na perspectiva de inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, ficando ainda a cargo das universidades públicas e particulares o cumprimento da Lei. 10.639/2003. Por outro lado, a falta de fiscalização é um dos elementos fundamentais que pode não favorecer sua efetivação, dificultando, de fato, seu processo de institucionalização enquanto política pública.

Necessário se faz aqui pensarmos que há um lapso em seu processo prático, dado que as principais críticas às relações

29 CHIAVENATO, Idalberto. Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração. 5. ed. São Paulo: Markron Books, 1997, p. 54.

raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das Ciências Sociais e mais recentemente na área da educação. A não inclusão dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira nos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, parece-nos o não reconhecimento dessas áreas no debate nacional, pois observa-se que são estas áreas que estão à frente do debate no Brasil. Concebermos que tais limitações da Lei podem comprometer, tornando-a inócua.³⁰

Ressalta-se que, na prática, a Lei 10.639/2003 é ampla e deixa lacunas à medida que, as referências para formação dos (as) educadores (as) não são amplamente divulgadas; há falta de dotação orçamentária para sua efetivação; não inclusão da temática racial em várias propostas pedagógicas dos Sistemas de Ensino; falta de formação dos (as) educadores (as); ausência de fiscalização das Leis no sentido de garantir o seu cumprimento. Outro aspecto relevante é o tímido incentivo à pesquisa, embora observe-se um crescimento na produção acadêmica sobre a temática nas universidades brasileiras.

É importante, todavia, problematizar a discussão e refletir acerca das dificuldades práticas do processo de efetivação nos sistemas de ensino, nas escolas, nas universidades. Coloca-se em evidência o racismo das próprias instituições. É necessário fixar elementos mais firmes visando garantir a sua efetivação. Será a hora de fazer valer o peso político e formal da Lei 10.639/03, que nos leva a uma condição imperativa de afirmar: então cumpra-se a Lei.

É nesse cenário de conflitos e instabilidade que a Lei 10.639/03 caminha enquanto ação pedagógica e política, ela tem como uma de suas metas garantiu o direito dos negros a se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprio, manifestar sua autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos na perspectiva de uma sociedade diversa e igualitária.³¹

Neste contexto o debate acerca da Lei 10.639/03 é contínuo nas áreas pedagógica, cultural e sociopolítica. Pode-se afirmar que a Lei é considerada um ponto de chegada de uma luta histórica

30 SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: EDUCAÇÃO antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, MEC, 2005, p. 34.

31 GONÇALVES, Petronilha Beatriz; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000, p. 11.

da população Negra, com o intuito de se ver retratada com a mesma importância dos outros povos que para aqui vieram. Assim, problematizamos quanto à representatividade da Lei e às possibilidades de profunda ruptura com um determinado modelo de escola e gestão escolar.

Para além de um impacto positivo junto à população Negra, a Lei deve ser encarada como um desafio para o conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação.

Neste caminhar, os pressupostos trazidos pela referida Lei redefinem a lógica da exclusão e inibem a invisibilidade do negro, através do resgate de sua contribuição na construção da nação brasileira.

A Lei 10.639/2003 concebida como Política Educacional de Ações Afirmativas

Nesses registros nos propomos analisar as contradições embutidas na inserção da Lei 10.639/03 compreendida nesse estudo como uma política de ações afirmativas. Assim, analisaremos os determinantes históricos da construção dessa política, essa decisão parte do pressuposto de que a Lei amplia o debate à medida que a discussão vai além das cotas raciais nas universidades.

Em seguida, realizaremos uma reflexão acerca do debate dos favoráveis a sua formulação, sob a demonstração de que a discriminação e o preconceito contra a população Negra promoveram historicamente situações desfavoráveis. Em outro campo colocam-se os defensores das políticas universalistas que defendem as medidas gerais como solução para desigualdades raciais e sociais.

Nesse caminho, vamos ponderar algumas considerações acerca do referencial jurídico na construção da equidade na sociedade brasileira. A ideia de igualdade como categoria jurídica surge em documentos constitucionais promulgados após as revoluções do final do século XVIII. Assim sendo, foi com base nas experiências nos EUA e na França que

se consolidou o conceito da igualdade perante a Lei, sem distinção ou qualquer privilégio, segundo o qual a Lei deve ser igual para todos. Essa concepção de igualdade jurídica firmou-se como ideia central até meados do século XX. Com esse conceito que se sedimentou no Estado liberal burguês.³²

De acordo com Menezes (2009) existe certo consenso entre os estudiosos, de que o desenvolvimento no plano jurídico voltado para os direitos humanos surgiu a partir da Declaração dos Direitos da Virgínia - EUA, em 12 de junho de 1776, reconhecida como o documento precursor das declarações dos direitos fundamentais. O tema da igualdade passa a ter grande repercussão à medida que as mudanças estimuladas pelo desenvolvimento do capitalismo no mercado teriam provocado a transição do princípio jurídico da igualdade de todos perante a Lei, isto é, um princípio isonômico ou formal que aparentemente permitiria um mesmo tratamento normativo para todos os indivíduos, para um princípio de igualdade material ou substantivo. Deste modo, o princípio jurídico da igualdade teria deixado de ser apenas um sustentáculo do Estado de Direito para ser um dos pilares democráticos do Estado social.

Diante dessas reflexões, podemos apontar que o conceito liberal de igualdade é estático, de modo que as reais necessidades de nossa sociedade se contrapõem a esse modelo. A igualdade não deve ser tratada de maneira semelhante, as novas perspectivas apontam para construção da igualdade de oportunidades, pautadas na precisão de extinguir as desigualdades econômicas, sociais e raciais.

Do ponto de vista histórico as políticas de ações afirmativas são recentes na ideologia antirracista. Assim, nos países onde já foram implantadas, a exemplo dos Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Nova Zelândia e Malásia, elas têm como objetivo favorecer aos grupos excluídos tratamento diferenciado para compensar as desvantagens sofridas por situações de discriminações de racismo, ou seja, são ações positivas a favor da igualdade racial.³³

As políticas de ações afirmativas foram instituídas pelo então

32 GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003, p. 122.

33 MUNANGA, Kabengele, Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 117.

Presidente Fernando Henrique Cardoso, através do decreto de nº 4.228, de 13 de maio de 2002, cabendo à Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça a responsabilidade pela referida política. O programa tinha como meta adotar medidas específicas de âmbito federal que priorizassem a participação dos afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência. As ações afirmativas visam favorecer uma discussão e desencadear ações produtivas que fortaleçam a identidade superando os problemas remanescentes do racismo presente na sociedade brasileira.³⁴

Em nosso estudo tratamos as políticas afirmativas como medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.³⁵

De acordo com Silva (2002), as ações afirmativas foram forjadas na luta e propõem ser um instrumento de combate às desigualdades raciais e, em seu conceito pretende promover para a população Negra e afrodescendente a correção das situações desfavoráveis impostas historicamente, e em última instância, a promoção de uma sociedade democrática, instrumentos que têm como meta o reconhecimento.

É oportuno destacar que as políticas públicas apresentam-se como o Governo em ação. Assim, para se fazer análise de uma política pública é necessário considerar os processos que conduzem à definição de uma política em um quadro mais ampliado, bem como os espaços em que se concretizam. Assistimos, hoje, a uma transformação no modo como são entendidas e postas em prática, suas formulações estão relacionadas a novas concepções e reestruturação do papel do Estado.³⁶

Pretende-se contextualizar o debate acerca dos conflitos presentes na implantação das políticas de ações afirmativas,

34 SANT'ANA, Antônio Olímpio. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p. 63.

35 SANTOS, Sales Augusto dos. "A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro". In: EDUCAÇÃO antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, MEC, 2005, p. 56.

36 AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 75 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56). 2001, p. 86.

com a finalidade de apoderar-se de elementos que facilitem a compreensão do nosso objeto de estudo. Sendo assim, o processo de reflexão concebe as políticas de ações afirmativas como uma questão política de ressarcimento dos direitos negados. Não é um exagero, mas os debates acerca dessas políticas ainda concentram-se entre os que são favoráveis e contrários ao sistema de cotas raciais nas universidades. As ações afirmativas suscitam outras questões complexas como a luta por reconhecimento, valorização e reparação acerca do papel do Negro na construção do Estado-Nação na sociedade brasileira.

Nesse primeiro momento analisaremos o debate que evidencia áridas críticas contra as políticas afirmativas sustentadas por argumentos diversos, dentre os quais destacam-se aqueles que pontuam como igualitárias as diferenças sociais e raciais dos Negros em relação aos brancos, e assinalam que tais políticas seriam benevolências. Desta forma, cultiva-se certo desprezo e resistência por tudo que possa implicar em revisão de pressupostos e paradigmas marcados por preconceitos.³⁷

A problemática da Lei 10.639/03 envolve resistências advindas de questionamentos sobre a caracterização da Lei como uma política de ações afirmativas, que apresenta um caráter transitório, embora configurada como ação pedagógica e política de caráter permanente. E ainda a sua abrangência, em função dos conteúdos e pressupostos inclusos no currículo, planejamentos e atividades pedagógicas, cuja repercussão atinge não só os Negros e afrodescendentes.

Em meio às marcas da sociedade brasileira, destaca-se tanto o papel histórico dos descendentes de africanos como sua contribuição à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações afirmativas pretendem também atingir não somente a população racialmente discriminada, mas contribuir para que todos possam reconhecer-se na história e na nação, permitindo-lhes identificar-se em sua diversidade.

38

As demandas advindas dos Movimentos Sociais, em especial

37 SILVA JÚNIOR, Hélio Hédio. Discriminação racial na escola: entre a Lei e as práticas sócias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 42.

38 JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental, Brasília: IPEA, 2002, p. 59.

do Movimento Social Negro, que impulsionaram a formulação da Lei 10.639/2003 foram constituídas historicamente na perspectiva de reparação, reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade dos Negros (as) e afrodescendentes.

Nessa perspectiva, a demanda por reparação obriga de certa forma o Estado e a sociedade a promoverem medidas no sentido de ressarcir os negros dos danos sociais psicológicos, materiais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista. Visam ainda garantir o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar.³⁹

Considera-se que o reconhecimento implica em observar justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade étnico-racial e cultural. Isto implica em mudanças na abordagem pedagógica, buscando-se conhecer a história e cultura dos (as) Negros (as) desconstruindo o mito da democracia racial, visando romper com as concepções que colocam a população Negra em patamares hierárquicos. Requer também reconhecer as relações raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os Negros e valorizam estereótipos depreciativos, implícitos ou explícitos que violentam a dignidade humana.

Quanto às ações valorizativas, essas são aqui entendidas como medidas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea. As ações valorizativas contribuem para que o negro possa reconhecer-se na história, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural. Assim, a Lei, é aqui identificadas como ações valorizativas e a luta por reconhecimento.⁴⁰

A luta por reconhecimento da população negra envolve um amplo debate que envolve:

Reconhecer é também valorizar o processo histórico de resistência

39 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: [s.n.], 2004, p. 12.

40 JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental, Brasília: IPEA, 2002, p. 56.

negra desencadeada pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na Contemporaneidade. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa 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 raízes africanas. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS..., 2004, p. 16).

Nesse segundo momento nossa problemática acerca das políticas de ações afirmativas perpassa pelo debate sobre os paradoxos entre as políticas universalistas e de cunho específico, destacando-os entre os interesses do MSN e dos órgãos internacionais pelas políticas específicas voltadas para minorias. As políticas afirmativas atendem interesses históricos dos (as) Negros (as) e afrodescendentes, mas de forma dissonante ganham espaço no momento histórico em que os ideais liberais se articulam para avanço do capitalismo. O que se configura em um incentivo dos órgãos internacionais à promoção de programas de ordem compensatória ou ações afirmativas.

Sob a perspectiva de avançar na análise sobre o debate das políticas de ações afirmativas destaca-se o pensamento de Boaventura: O processo de Globalização tem atravessado todo o sistema mundial, esse processo atua na transformação das políticas econômicas nacionais e podem ser resumidas nas seguintes orientações ou exigências: as economias nacionais devem se abrir ao mercado mundial e aos preços domésticos; deve ser dada prioridade à economia de exportação, às políticas monetárias e fiscais. O setor empresarial do Estado deve ser privatizado; a regulação estatal da economia deve ser mínima, reduzindo o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, transformando-as em meras medidas compensatórias voltadas para as minorias. ⁴¹

Nessa linha de argumentação, apresentaremos a reflexão sobre o debate baseado na aceitação, ou não aceitação,

41 SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 54.

dessas políticas, o que significa perder a oportunidade de se perguntar e tentar responder a seguinte questão: como podemos incluir minorias historicamente discriminadas, uma vez que as políticas universalistas não têm tido o sucesso almejado, principalmente para a população Negra? Sob esse aspecto, destaca-se a visão mercantilista do Estado, no sentido de reduzir os investimentos nas políticas sociais, em função de ajustes econômicos.

A polêmica entre medidas universalistas e políticas específicas (compensatórias) tenta dividir as lutas sociais, favorecendo as divergências entre os favoráveis às políticas raciais e os defensores das políticas sociais. Em um país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos Brancos pobres e Negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e os outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica, as políticas ditas universais defendidas, sobretudo pelos intelectuais, ainda não conseguiram atender de fato a necessidade da população Negra e afrodescendente, ao constatar que não atendiam, de fato, à maioria dessa população e não se comprometiam com o combate ao racismo e as reivindicações do Movimento Social Negro. É nesse momento que as ações afirmativas passam a se configurar como uma possibilidade real, transformando-se em intervenções concretas.⁴²

Nessa perspectiva as políticas trazem universalistas respostas satisfatórias para os defensores da isonomia, pontuando que não existe isonomia na desigualdade. As primeiras resultantes dos estudos comprovam que os Negros são preteridos em todas as áreas, inclusive em seu papel na história nacional. Combater as enormes desigualdades a que os Negros foram submetidos sem preservar as diferenças etnicorracial entre Brancos e Negros com medidas universalistas é mascarar as profundas desigualdades existentes na sociedade brasileira, sempre denunciadas pelo MSN, protagonista na luta pela formulação da Lei 10.639/2003 e efetivação de políticas públicas para promoção da igualdade racial, através da prática de uma

42 GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

educação antirracista, que possibilite a inclusão nos currículos de saberes africanos e afrodescendentes, superando a ideia preconcebida sobre a África, o Negro brasileiro e sua cultura.

Outro atual campo de luta é a ampliação da produção acadêmica acerca da temática etnicorracial para a formação inicial e continuada a ser observada pelos implementadores dessas políticas, bem como para o cumprimento institucional da Lei nos órgãos executores e na construção de mecanismos políticos e pedagógicos visando ao combate do Racismo Institucional.

Reiteramos que a implementação de políticas de ações afirmativas no campo educacional, em consonância com a Lei 10.639/2003 vem atender a uma luta histórica das populações excluídas, como medidas que visam garantir oportunidades, através de ações específicas, de reparação dos danos sofridos por essas populações, sublinhando a proposição de desmistificar pseudos conceitos e valorizar a diversidade da população brasileira; conhecer a história da África e sua contribuição para formação do povo brasileiro, garantindo a todas as crianças Negras e não Negras a aquisição de conhecimentos acerca de suas raízes.

Desse modo, a Lei 10.639/2003 amplia o debate além das cotas raciais, no sentido de compreender os determinantes históricos que levaram a sua amplitude principalmente por atingir diretamente o ensino fundamental. Por conseguinte, os desafios apresentados perpassam pela construção de novas práticas pedagógicas baseadas na equidade e em novas relações na escola e na sociedade.

Para tanto, investir na sua formação para o respeito à diversidade etnicorracial, cultural e religiosa é, sem dúvida, investir em uma escola melhor. Fica evidente nessa análise que no Brasil a efetivação de políticas afirmativas com caráter reparatório, como a Lei 10.639/03, não será direcionada às desigualdades sociais, sua perspectiva é fortalecer o processo de construção de uma identidade positiva do Negro, dos afro-brasileiros e de sua história.

Racismo, Racismo Institucional e Gestão Escolar

2

Homenagem a Eliete Santiago

Professora da Universidade Federal de Pernambuco

Neste capítulo trataremos do arcabouço teórico da pesquisa na perspectiva de favorecer a compreensão do objeto de estudo em toda a sua complexidade. Analisar a implementação da Lei 10.639/03 a partir do olhar da gestão escolar implica em adotar reflexões e analisar alguns conceitos e categorias que serão utilizados ao longo da investigação. Apresentaremos as categorias, sobre a tríade raça, racismo e racismo institucional, em seguida o conceito de gestão escolar dentro de uma perspectiva que considere os novos paradigmas considerados no estudo.

○ Racismo e seus conceitos

○ Conceito de Raça e as teorias acerca das diferenças humanas

O debate na atualidade envolvendo o conceito raça e sua utilização como justificativa para as desigualdades é o foco inicial dessa seção. Nessa ótica, concebemos em nosso estudo o conceito de raça social⁴³ alicerçado como apreciação sociológica em função de sua dimensão sociopolítica em detrimento de dados biológicos. Isto porque as desigualdades entre Brancos e Negros estão associadas não somente a caracteres biológicos, mas, também, às heranças políticas, históricas e socioculturais.

A defesa do termo *Raça* pelas Ciências Sociais como categoria

43 Para saber mais sobre a perspectiva o conceito de raça social consultar, Freire (2005) e Santos (2004).

social é um importante componente nas estruturas sociais, embora a proposição de raça biológica não encontre eco nos meios científicos, essa categoria diferencia os homens, hierarquiza e subjugua diferentes grupos. Tanto brancos como negros são cotidianamente racializados nas relações raciais. No entanto, os negros estão submersos em relações raciais assimétricas visíveis na sociedade brasileira.⁴⁴

Nessa trilha, destacamos que precisamente por conta do racismo instituído, que se faz necessária a utilização da categoria *Raça Social*. Gomes (2004) destaca uma tendência já consolidada pelo Movimento Social Negro e por pesquisadores brasileiros de utilizar em suas pesquisas e estudos a categoria *Raça* como construção social.

Do ponto de vista epistemológico a definição de *Raça* veio do italiano *razza* que significa espécie. Esse conceito foi utilizado nas ciências naturais nos estudos de zoologia e botânica para classificar espécies de animais e vegetais. A partir dessa definição o naturalista Carl von Linné classificou vinte e quatro raças de plantas e animais. Posteriormente, passou a designar as explicações das diferenças étnicas ou descendência de um grupo.⁴⁵

Os conceitos, em sua maioria, têm o seu campo temporal. Desse modo, consideramos importante a abordagem da origem do conceito de *Raça* com o intuito de compreender os principais fundamentos que tentaram justificar o racismo. O que não implica no detalhamento das principais teorias raciais, mas na apropriação dos mecanismos de construção do racismo enquanto ideologia utilizada para legitimar as desigualdades raciais na humanidade.

Sob esse entendimento, destacamos o marco teórico que trata da hierarquização da humanidade. Na história da antiguidade o conceito de diversidade era o barbarismo, termo utilizado na Grécia para distinguir os gregos das outras civilizações. A diferença entre bárbaros⁴⁶ e civilizados foi aplicada para estabelecer a relação que denotava desigualdade entre gregos civilizados e outros povos incivilizados, portanto, bárbaros.

44 GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. – São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002, 53.

45 MUNANGA, Kabengele. *Negritude – Uso e Sentidos*. São Paulo: Editora ATICA, 2007, p. 25.

46 Essa expressão nasceu no Império Romano, com o significado de (não romano) ou (incivilizado). Esses povos tinham esse tipo de “preconceito” por causa da fase do etnocentrismo.

O intento etnocêntrico de barbarismo prevaleceu no mundo cristão medieval, favorecendo entre outras coisas as grandes conquistas da América e da África.⁴⁷

De acordo com Santos (2005), a partir do final do século VII, o conceito de raça era concebido do ponto de vista teológico, uma vez que a Igreja tinha o monopólio da razão e, por conseguinte, das definições e acontecimentos sociais e religiosos, essa prerrogativa definia muitos conceitos aceitos em função do poder estabelecido pela teologia no momento histórico.

Nesse contexto a aceitação da humanidade estava diretamente relacionada à descendência de Adão e Eva. Essa discussão teológica que se estendeu por um longo período e justificava a exploração das nações europeias e o domínio de vastos territórios, usurpando e subjugando povos nativos. O que promoveu a criação do sistema escravista ao qual foram submetidos os Negros africanos.

No século XVIII, considerado o século da racionalidade, principalmente pela oposição dos filósofos iluministas⁴⁸ que contestaram o monopólio da igreja acerca das explicações dos conhecimentos, os filósofos adotaram uma explicação cíclica na história cumulativa, recolocando o conceito de raça nas mãos das ciências naturais.

A partir do século XIX, foram consolidadas as doutrinas racistas que deram sustentação aos colonizadores, surgindo a classificação das raças humanas: Branca, Amarela e Negra, as desigualdades das raças humanas perdura no século XIX e na modernidade, a ideia de igualdade presente no pensamento iluminista foi substituída por uma ideia de Raça. Segundo Seyferth (2002), quando Couvier instituiu o método de análise anatômico comparativa dos crânios, vinculando características físicas, o ponto da análise passou a ser a raça, estabelecendo a aparência física como condição determinante da cultura e das civilizações.

Embora não seja aceitável, o fenótipo constituiu indicador de diferença entre os grupos humanos. Passando os povos a

47 SEYFERTH, Giralda. Racismo no Brasil, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Racismo no Brasil. São Paulo: editora Peirópolis ABONG, 2002, p. 18.

48 Defendiam o antropocentrismo (o homem e não Deus como centro), em oposição à ideologia em vigor no período medieval, que era voltada para o teocentrismo (Deus como centro do universo). Os iluministas buscaram esclarecer todas as questões relativas ao homem utilizando a razão.

serem classificados como inferiores e superiores. De acordo com Munanga (2006) os critérios europeus indicavam o desenvolvimento e o progresso, conforme esses critérios, a população da América e da África era de primitivos, racial e culturalmente inferiores.

Nesse contexto, no século XX aprofundou-se a discussão do conceito de *Raça*, caindo por terra a vertente biológica. Guimarães (2002) aponta que as explicações para as desigualdades raciais eram então justificadas pela ideia de raças superiores e raças inferiores, que foram substituídas pela ideia de cultural superior e cultural inferior, tornando-se inabalável a ideia de hierarquia entre a civilização Branca europeia sobre as civilizações da África Negra. Uma visão redimensionada do conceito de *Raça* que rechaça sua concepção sob o ponto de vista biológico, e permanece no imaginário social. A inferiorização da população Negra provocou a necessidade de intervenção da UNESCO, a partir dos anos 50, através da colaboração de pesquisadores, cientistas sociais e geneticistas, para inibir, de forma contundente, o uso do conceito de *Raça* sob a obsoleta visão biológica.⁴⁹

Santos (2005) defende que as noções de raça e etnia têm sido manipuladas para classificar, ordenar, e hierarquizar pessoas e grupos. São três as condições assinaladas para distinção dos homens: a primeira é a cor (pele, cabelo e olhos); a segunda é a forma (dimensão e proporção corporal) e a terceira está relacionada às qualidades psicológicas, morais, intelectuais e socioculturais. Destaca-se, assim, o paradigma que passa a hierarquizar os homens.

O conceito de *Raça* foi tomado como sinônimo de desigualdade, favorecendo a construção de estigmas e dogmas. Nesse sentido, o termo racismo surge para desqualificar socialmente, submetendo os indivíduos ou grupos ao processo de exclusão. É estranho pensar que o fenótipo pode ser um instrumento para classificar inferiores e superiores, e que as diferenças possam oferecer vantagens a alguns grupos em detrimento de outros. Admitir em uma sociedade vantagens de um grupo tendo como pano de fundo

49 SEYFERTH, Giralda. Racismo no Brasil, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Racismo no Brasil. São Paulo: editora Peirópolis ABONG, 2002, p. 22.

a diferença é desrespeitar a essência humana naquilo que ela tem de mais importante, que é a unicidade do ser.

A cada raça cabe um lugar na sociedade de acordo com o seu grau de importância na ordem evolutiva, ou seja, cada raça teria um lugar determinado na natureza. Estabelecidas essas proposições, no momento em que as teorias expostas foram consideradas políticas, podemos afirmar que temos instituído o racismo.⁵⁰

O termo racismo, como conceito, surge a partir de 1920, tornando-se objeto de muitas leituras e de diversas definições, que nem sempre se coadunam. Assim, partimos do princípio de que racismo é a crença na existência de raças humanas hierarquizadas.

Por razões ideológicas, o racismo é abordado a partir do conceito de raça, considerando as variáveis pertinentes a dois conceitos. Sob o aspecto teórico, o racismo seria uma ideologia essencialista, que defende a divisão da sociedade em grandes grupos denominados de raça, com características físicas, psicológicas, morais, e estéticas comuns. É a partir dos anos de 1970, com o avanço das Ciências Biológicas (genética humana) que a concepção do racismo baseado na vertente biológica.⁵¹

Trata-se, agora, de um conjunto de pessoas pertencentes a uma mesma categoria social racializada, portadoras de um estigma corporal. Temos o conceito de racismo qualificado de rejeição e de injustiça social. Esse conceito pode constituir uma armadilha ideológica, visto que pode levar à banalização dos efeitos do racismo, esvaziando a gravidade de seus resultados.

Desse modo, o racismo é um mal que aprisiona o oprimido e o opressor, a única saída para reverter esse quadro é, na prática, romper com as diversas situações de discriminação, que submetem os negros e seus descendentes a uma desqualificação social, dificultando sua ascensão na sociedade. A luta contra a desigualdade racial é uma tarefa da sociedade brasileira, na perspectiva de mudanças, construindo oportunidades iguais

50 SANTOS, Sales Augusto dos. "A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro". In: EDUCAÇÃO antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, MEC, 2005, p. 49.

51 SEYFERTH, Giralda. Racismo no Brasil, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Racismo no Brasil. São Paulo: editora Peirópolis ABONG. 2002, p. 20.

para todos, garantindo ascensão para brancos e negros.⁵²

No Brasil o racismo enquanto desigualdade foi uma marca do período da colonização, associado fortemente ao escravismo, que vivenciou um conjunto de estereótipos negativos, que fomentava uma visão hierárquica da sociedade brasileira. Desta feita, as desigualdades se configurariam no cenário político e social, fortalecendo a tese de restrição da população Negra, da vida em sociedade. Assim ampliam-se os preconceitos quanto à participação dos (as) Negros (as) no espaço público, que endossam a ideologia de superioridade da raça Branca, restando aos Negros a inclusão em postos subalternos e de inferiorização social.

O Racismo no Brasil e seus determinantes

As relações sociais entre brancos e negros na sociedade brasileira são pautadas por um longo processo de dominação e exploração, entrelaçado com o racismo que envolve inferiorização racial, sociocultural, no qual devirá de um comportamento ou ação, resultante da animosidade entre as pessoas ou grupos humanos que possuem pertencimento racial observável por traços como: cor da pele, tipo de cabelo, religiosidade, cultura, entre outros. Esse conjunto de imagens é considerado por aqueles que acreditam na existência de raças humanas superiores e inferiores.

Nessa trilha, adentramos na problemática do racismo brasileiro contextualizado a partir de tensões entre duas variáveis, diferenciação e inferiorização. Um processo marcado por tensões e conflitos que estabelecem as relações sociais em nosso país. Dessa feita, destacamos os seguintes elementos determinantes do racismo brasileiro: o escravismo, a teoria do branqueamento e a mestiçagem, assim como o mito da democracia racial e o racismo dissimulado e os aspectos ligados à violência. É pertinente, também, um recorte favorável ao seu entendimento e expressiva preponderância no processo educativo.

O sistema escravocrata proporcionou as condições necessárias

52 GOMES, N.; MUNANGA, K. Para entender o negro no Brasil de hoje. São Paulo: Globo Editora. 2004, p. 04.

para a inferiorização dos povos africanos. É nesse período que o racismo se torna expressão do preconceito de cor, o arcabouço de informações que foi gestado no processo de formação sociocultural da sociedade brasileira favorecendo a naturalização da condição do negro como escravo, com todos os seus atributos negativos (não inteligente, inferior, feio, serviçal, malandro, preguiçoso e mau), apagando da memória da nação brasileira que eles foram escravizados, por isso permaneceu um pensamento, quando aplicado em qualquer contexto, a palavra Negro como sinônimo de desqualificação.

Esta questão, entretanto, nos permite afirmar que para legitimar o processo de escravização do Negro africano, nada mais hábil que coisificá-lo, pois, afinal, coisa não tem alma, é um animal. Desse modo, esse Negro desumanizado é caracterizado como objeto, desprovido de sentimentos e de qualidades humanas. Nesse contexto, os colonizadores assumem um papel de superioridade sobre o povo Negro escravizado, justificando sua presença no continente e o processo de dominação e exclusão imposto na formação da sociedade brasileira.

O processo de racialização foi sedimentado sob bases teóricas que defendiam a superioridade do homem branco europeu, o que buscava validar a invasão ao continente africano e a escravização de seu povo. Com o fim do sistema escravista coloca-se para os pensadores brasileiros e a elite uma questão crucial: Como inserir na construção da identidade nacional, a categorias dos ex-escravizados negros e libertos. Inserir as novas categorias na identidade nacional sem desqualificar seu passado, sem considerá-lo objeto e força animal de trabalho, a preocupação da oligarquia com essa inserção, afinal a herança negra poderia influenciar negativamente a formação da identidade nacional.⁵³

Nesse contexto surge a teoria do branqueamento, difundida como solução para o problema racial brasileiro, favorecida pela entrada de um grande contingente de brancos europeus, estimulado por grandes proprietários de terra e pelo Estado brasileiro. A seleção de estrangeiros obedecia à demanda

53 Gomes Nilma (Org.). Tempos de lutas: as ações a proposta de cotas para negros/as na universidade federal de alagoas: contemplando a raça e o gênero afirmativas no contexto brasileiro. Brasília BF: (SECAD/MEC), 2006, p. 54.

pelo branqueamento, sendo mais fácil aceitar aqueles cujos traços culturais se identificavam com os brasileiros (religião católica, língua latina) que pudessem ser assimilados mais rapidamente, como os portugueses, espanhóis e italianos.⁵⁴

A tese do branqueamento baseia-se na crença da superioridade da raça branca europeia em detrimento dos negros, mestiços. Os defensores dessa tese como o antropólogo João Batista Lacerda, afirmava que o processo seletivo pudesse clarear o fenótipo, tornando mais clara a população brasileira. Os negros eram considerados o problema, razão do atraso brasileiro, no Brasil, a desigualdade social era interpretada como expressão das Leis universais da natureza, com suas implicações de inferioridade inata dos não brancos.⁵⁵

Renomadas figuras do pensamento brasileiro, como Euclides da Cunha e Silvio Romero acreditaram nessa tese, imaginando a marca de um⁵⁶fenótipo puramente brasileiro. A liberdade dos escravos deveria ser concretizada, portanto, de acordo com os interesses do país idealizado por essas elites que atuavam na imprensa e no Parlamento. A escravidão era um verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento do Império já que se tornava imprescindível consolidar o trabalho livre, à semelhança das nações europeias. A tese do branqueamento sob a perspectiva racionalista pressupõe:

O que significa ser branco, ser negro, ser amarelo e ser mestiço ou homem de cor? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir as realidades biológicas que se impõem por si mesmas. Trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar de nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossa identidade sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. (MUNANGA, 2006, p. 18).

E desse modo, a teoria do branqueamento foi sendo lentamente abandonada e partir da década de 1930 o imaginário sobre o Brasil apontava para a capacidade de convivência harmônica

54 OLIVEIRA, I. G.; SILVA, P. B. (Org.). Negro e educação: identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Belo Horizonte: ANPED, 2003, p. 54.

55 SEYFERTH, Giralda. Racismo no Brasil, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Racismo no Brasil. São Paulo: editora Peirópolis ABONG, 2002, p. 35.

56 O termo “fenótipo” (do grego pheno, evidente, brilhante, e typos, característico) é empregado para designar as características apresentadas por um indivíduo, sejam elas morfológicas, fisiológicas e comportamentais.

entre as raças. O Brasil passa a ser visto não mais como uma nação branca, mas mestiça.⁵⁷

De acordo com Munanga (2006), ao abordar a problemática da mestiçagem os intelectuais e pensadores brasileiros buscavam como referência teórica os cientistas europeus e americanos que travavam uma discussão acerca dessa questão.

O grande desafio que estava colocado para as elites políticas e intelectuais era como tornar viável o “Brasil mestiço”, isto é, uma nação “civilizada” nos moldes do evolucionismo teológico branco-europeu, num contexto em que a população Negra simbolizava uma ameaça ao desenvolvimento de uma nação civilizada. Uma contradição que permeava o debate entre intelectuais brasileiros, embora a ênfase fosse o questionamento sobre como transformar essa pluralidade racial.

A preocupação da aristocracia com a mestiçagem apontava para o prenúncio do projeto de um Brasil Branco, pois a mestiçagem herdada do processo de colonização poderia degenerar o homem e a formação do povo brasileiro. Tal contexto provocou a divergência de opinião entre lideranças políticas e intelectuais brasileiros. As lideranças políticas defendiam que em virtude do grande quantitativo de Brancos no processo da miscigenação apagar-se-iam as marcas dos Negros, daí o forte investimento de fazendeiros e Estado na imigração europeia com o propósito de branquear e apagar a ascendência Negra africana.

Os intelectuais brasileiros, por sua vez, fomentavam o debate nacional sobre essa questão, principalmente no momento histórico chamado de a época dos cruzamentos etnicorraciais. Silvio Romero se distingue de Nina Rodrigues, mesmo partilhando do diagnóstico pessimista quanto à composição racial. Romero e Vianna apostavam na mistura racial como forma de melhorar geneticamente, de branquear a população brasileira, na perspectiva de construir uma identidade nacional.

A partir do referido contexto a figura do mestiço surge como

57 OLIVEIRA, I. G.; SILVA, P. B. (Org.). Negro e educação: identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Belo Horizonte: ANPED, 2003, p. 56.

possível alternativa para o branqueamento da sociedade brasileira e depois de inúmeras teorias racistas passou a ser considerado o marco da identidade nacional. De fato, a miscigenação no Brasil era pensada como uma esperança para diminuir o atraso do país, pois o Negro era considerado uma fraca carta de apresentação para os europeus, causando prejuízos econômicos. Assim a mestiçagem mascarava os conflitos raciais e sociais.

O pensamento brasileiro em meados do século XX, seja na forma biológica (miscigenação), seja na forma cultural (sincretismo cultural), influenciou a construção de uma sociedade unirracial e unicultural, conservando o modelo hegemônico racial e cultural branco, o qual deveria ser absorvido por todas as outras raças. Em consequência subteve-se o genocídio e o etnocídio, apagando diferenças em prol da construção de uma civilização ou nação brasileira.⁵⁸

A proposta de uma sociedade mestiça, considerando o eixo cultural, tomou força a partir do pensamento de Gilberto Freyre, que destaca:

A família patriarcal do Nordeste do Brasil era o grande fator da colonização e o princípio único da autoridade, obediência e coesão. Vista por este ângulo, essa família podia integrar harmoniosamente a sociedade brasileira, pondo, assim, fim à persistente angústia de heterogeneidade racial, e ainda oferece o alívio da democracia racial. (FREYRE, 1992, p. 22).

Desse modo, a mestiçagem, que segundo o entendimento de Nina Rodrigues e de outros intelectuais causava danos à sociedade, era vista por Freyre como um aspecto positivo, que fortalecia a formação da identidade nacional. Esse pensamento tem uma profunda inserção no pensamento social brasileiro. O convívio harmônico entre Brancos e não Brancos permitiu à elite dissimular as desigualdades, dificultando aos excluídos a visualização de sua condição.

Assim, as situações de discriminação racial passaram a ser entendidas pela sociedade como casuais e a punição aos racistas ocorria em função do risco sofrido pela democracia

58 MUNANGA, Kabengele, Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 56

racial e não pelo ato discriminatório. O que denota a hipocrisia que constantemente acompanhava as eventuais denúncias de discriminação racial e por isso resultou em críticas contundentes por parte de setores das Ciências Sociais aos defensores da tese da democracia racial para uma suposta harmonia racial.

Nesse cenário a realidade das relações raciais no Brasil foi configurada, divulgando-se a ideologia da existência de uma democracia racial, com a convivência harmônica entre grupos distintos. Para Hasenbalg (2005), a construção ideológica do mito da democracia racial está entrelaçada com o propósito das camadas conservadoras, de imposição de uma imagem de paraíso da democracia racial, que tenta escamotear tensões e conflitos.

Em decorrência desse processo o racismo apresenta-se como algo dissimulado, camuflado, sutil e mascarado, fatores que denotam as nocividades do racismo brasileiro. Diante do exposto, apresentaremos duas reflexões: a primeira diz respeito ao sofrimento produzido pela falsa impressão da não existência do racismo no Brasil, a segunda reflexão remonta à ideia que busca disfarçar a real dimensão e profundidade do racismo e de suas consequências.⁵⁹

A partir desse contexto, abordaremos a problemática do *Racismo Institucional* caracterizado como violência de natureza moral, ou simbólica, que afeta fortemente o emocional, desconstruindo a afirmação de que o racismo seria inofensivo.

Racismo Institucional

O Racismo Institucional é um fenômeno que reproduz as desigualdades da sociedade brasileira, considerado o fracasso coletivo das organizações, instituições e do Estado em prover serviços e atendimentos adequados, em todas as instâncias, às pessoas, por causa de sua cor, cultura e origem racial ou étnica. A adoção de comportamentos discriminatórios e estereótipos racistas acarretam desvantagem de grupos raciais no acesso

59 CAPRA, Fritjof. LÜCK, Heloísa, *A Gestão participativa na escola*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 154.

a benefícios gerados pela ação do Estado que deveriam ser universais.⁶⁰

Por sua vez, ele manifesta-se em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalhadores resultantes de ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Para cometer o racismo, não é necessário que o indivíduo saiba que está cometendo uma ação racista, mas é imprescindível que as instituições tenham consciência do mal que podem estar causando a um determinado segmento da sociedade, em função também de sua omissão.⁶¹

Sob essa perspectiva o Racismo Institucional revela-se através de mecanismos e instituições públicas, seus aparatos são implícitos ou explícitos e dificultam o fim das desigualdades entre Negros e Brancos. É um fenômeno globalizado, haja vista a abertura das fronteiras que agilizou o processo de imigração jamais visto na história. Esse fenômeno deu lugar ao crescimento do racismo institucional e da xenofobia em muitos países da Europa e nos Estados Unidos, as semelhanças existem em vários contextos e em outras partes do mundo, principalmente por ser praticado contra negros, latinos e imigrantes dos países pobres.⁶²

Segundo FOUCAULT (1997), em Conferência proferida no College de France, em 1976, destacou o discurso da luta entre as raças, que consiste, basicamente, em um instrumento de poder de uma raça sobre a outra, propondo-se ser a verdadeira e única detentora do poder. Assim, a violência política no século XX nos permite identificar a emergência do racismo de Estado, o discurso do poder sobre a vida humana.

Foucault tenta dizer que não se trata de um racismo que se traduz em ódio de uma raça pela outra, uma operação ideológica tradicional. O racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. (FOUCAULT, 1997, p. 309).

O Biopoder aparece nos escritos de Foucault no último

60 PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL. PNDU Relatório 2005: Prefeitura do Recife. Recife: PNUD, 2005, p. 16.

61 PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório de desenvolvimento humano Brasil 2005: racismo, pobreza e violência. Brasília: [s.n.], 2005, p. 21.

62 PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL. PNDU Relatório 2005: Prefeitura do Recife. Recife: PNUD, 2005, p.

capítulo de *La Volonté*, em 1976. No primeiro escrito há a descrição da sexualidade e termina com a questão do racismo moderno, um racismo biológico e de Estado. No segundo escrito é analisado o Biopoder e as transformações do conceito de guerras das raças. Enfatiza-se outro Biopoder que se mostra em dupla face: como poder sobre a vida e como poder sobre a morte (o racismo). Trata-se da estatização da vida biológica considerada do homem com o ser vivente. A formação do Biopoder poderia ser abordada a partir das teorias do direito e da teoria da política.⁶³

Nessa perspectiva Foucault situa-se na teoria da política à medida que aborda os mecanismos, as técnicas e as tecnologias do poder. Assim, sua interlocução parte de um olhar acerca das práticas disciplinares cunhadas nas técnicas do exercício do poder que permeia instituições como escolas, hospitais, prisões e outras que perpassam pelo Estado e o transcende, para buscar no micro e não no macro os elementos moleculares de sua realização cotidiana.

Essas práticas instrumentos do Biopoder são elementos do Racismo Institucional e podem ser vistas e detectadas em processos, atitudes ou comportamentos que denotam discriminação resultante de preconceitos. Ela se manifesta através de normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho ao qual se somam a falta de atenção e do uso de estereótipos que colocam em desvantagem determinados grupos étnico-raciais.

De acordo com Foucault (1997) o racismo de Estado foi, sem dúvida, um elemento muito importante na articulação e utilização do Biopoder na perspectiva de subjugar para legitimar uma determinada posição frente a um indivíduo ou à população, posição que sempre envolve vida e morte. Assim, o que uniu esses dois conceitos representa, em uma só vez, o mesmo objetivo, o racismo.⁶⁴

Na visão Foucaultiana, trata-se de uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, ou seja, uma tendência que conduz à estatização do biológico. Mas se esta tecnologia do

63 ZAHAR, Jorge, Michel Foucault. Resumo dos cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 12.

64 FOUCAULT, Michel. Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 308.

poder tem como objeto a vida, como será exercido o direito de matar, se o que se quer é potencializar a vida. Assim, como o poder, que consiste em fazer viver, pode deixar morrer? É justamente isso que o Racismo Institucional possibilita, em outras esferas, o que permitiu foi sua inscrição nos mecanismos de Estado.

Do ponto de vista da dimensão pessoal, sua manifestação é identificada a partir da negligência no atendimento profissional (não olhar, tratar com indiferença ou até mesmo ignorar). Sob o aspecto profissional destacam-se as expressões depreciativas em relação ao usuário negro ou a um grupo etnicorracial que difere do seu; dificuldades em aceitar ou ser chefiado por profissionais de um grupo diferente daquele ao qual pertence, considerando o seu grau de responsabilidade.

65

Nesse contexto, o poder tomou sob sua gestão o racismo como o modo pelo qual se introduz uma ruptura entre o que deve viver e o que deve morrer. A partir do biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção entre raças, a hierarquia das raças, será um modo de fragmentar o campo do biológico que o poder tomou sob seu encargo, será uma maneira de produzir um desequilíbrio entre os grupos que constituem a população. Trata-se de uma mistura de raças dividida em espécie e subgrupos. O racismo possibilita o estabelecimento de uma relação positiva entre vida e morte, do tipo se quer viver o outro deve morrer.⁶⁶

Obviamente o termo matar, insistentemente empregado neste contexto, não significa somente o assassinato direto, mas também todo e qualquer tipo de morte indireta entre os quais encontram-se a exposição à morte, a multiplicação de seu risco ou, mais simplesmente, a morte política. O racismo moderno não está exatamente ligado a ideologias ou mentalidades, mas à tecnologia do poder. Nesta perspectiva, o racismo está, portanto, ligado ao funcionamento de um Estado.

O racismo de Estado tem sua origem na assunção da vida pelo poder, quando o biológico é estatizado, passa a ser coordenado,

65 PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL PCRI, 2005, Revista eletrônica p. 21. www.org.br. Acesso maio de. 2013, p. 21.

66 CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores, Belo Horizonte Ed. Autêntica, 1997, p. 157.

comandado, subordinado, orientado pelo Estado. O pano de fundo do controle do Estado sobre o sujeito é a teoria clássica da soberania, que significa que o soberano pode fazer morrer ou deixar viver.⁶⁷

Nesse entendimento, o Racismo Institucional serviu para que o ⁶⁸Estado-Nação exercesse um poder contra sua própria população, pois a ideia de purificação (limpar) permanente da população torna-se uma das dimensões essenciais da normalização social. Essa visão constitui uma tomada de poder sobre a vida humana, onde os discursos biólogos e médicos ganham extrema importância, conduzindo a uma estatização do biológico. Assim, as tecnologias de poder, que têm como principal objetivo a manutenção da vida, também, são aquelas que exercem o direito de matar.

De acordo com Da Matta (1997) o rito “sabe com quem está falando?” indica que o sistema social brasileiro está estruturado de forma a manter uma hierarquia social, havendo em si um antagonismo entre a regra e a prática. O lado autoritário e hierarquizado da sociedade brasileira tem pelo menos três dimensões distintas. Uma é a existência de uma ordem formal, baseada em posições de status e prestígio sociais bem definidos, onde não existem conflitos e onde cada um sabe o seu lugar. A outra é a existência de uma oposição sistemática entre o mundo das “pessoas”, socialmente reconhecidas em seus direitos e privilégios, e um universo dos indivíduos, onde as Leis impessoais funcionam como instrumentos de opressão e de controle. A terceira é o mundo do sagrado, onde opera-se uma suposta equalização da sociedade brasileira, já que todos são filhos de Deus.

Os governantes do Estado brasileiro e de suas instituições quando operam programas de combate ao Racismo Institucional, geralmente intitulado de PCRI (Programa de Combate ao Racismo Institucional), através do qual tentam responsabilizar, individualmente, os servidores públicos, que estão na ponta do atendimento, pelos vícios que fazem parte de uma cultura mais ampla, arraigada no interior das instituições, vinculadas ao processo de formação do

67 FOUCAULT, Michel. Resumo dos Cursos do Colégio de France (1970-1982) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 285.

68 Chama-se Estado-nação quando um território delimitado é composto por um governo e uma população de composição étnico-cultural coesa, quase homogênea, sendo esse governo produto dessa mesma composição.

Estado brasileiro e da sua desatenção para com os Negros e afrodescendentes.

Neste sentido, os responsáveis pelo enfrentamento dessas disparidades e supressão deste tipo de prática deveriam ser os superiores hierárquicos, responsáveis pela formação dos profissionais, do ponto de vista sobre o Racismo Institucional. Assim, cabe às instituições promover programas de ação que perpassem as mais diversas informações às instituições do Estado, na busca de sensibilizar os servidores (as) no sentido de tratar com deferência as questões raciais no interior das instituições que prestam serviços e atendimento público.⁶⁹

A dificuldade em aplicar estratégias de redução das disparidades e promoção da equidade esbarra em obstáculos relacionados à estrutura etnocêntrica do serviço público e da burocracia estatal. Integrantes de grupos Etnicorraciais que se consideram superiores àqueles a que devem servir, terminam por apropriar-se da máquina estatal para promover os seus interesses.

Nesse viés, é uma forma velada, implícita, que leva as instituições a utilizarem técnicas ditas científicas e discursos de respeito aos Direitos Humanos. Contudo, é nas entrelinhas que observa-se a vigência de uma hierarquia racial e suas práticas. Na falta de intencionalidade de uma prática racista, como identificá-la? Pois o Racismo Institucional é considerado em virtude das consequências negativas da ação, o fundamental nas práticas institucionais é a configuração das práticas racistas, em que pese às intenções ou não, a consequência das ações é o que conta para sua caracterização formal.

Racismo institucional e Educação

69 PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL PCRI, 2005, Revista eletrônica p. 21. www.org.br. Acesso maio de. 2013, p. 12.

Abordaremos algumas dimensões que explicitam e configuram o Racismo Institucional no âmbito educacional. Inicialmente, pontuaremos a exclusão da população Negra do

sistema educacional brasileiro, o que nos remete ao processo de educação jesuítica⁷⁰ a partir do século XVI. Defensores da escravidão Negra e da catequese como justificativa para exploração. A educação voltada aos Negros era uma exceção posto que a história aponta que a educação do período em tela configurava-se um processo de exclusão da maioria da população. Os moldes educacionais importados pelos jesuítas perduraram por muito tempo, inclusive na atualidade. Em muitas escolas públicas e particulares observamos a prática cotidiana de orações católicas, que são proferidas como rito de iniciação diária. Quem não se submete a esta rotina, ou faz parte de outra matriz religiosa sofre processo de exclusão.

O processo do racismo institucional praticado pelo Estado brasileiro através da exclusão da população negra do sistema educacional foi sedimentado com a publicação do Decreto nº 1.331 de 1854, que estabelecia que nas escolas não fossem admitidos escravos e negros libertos, a instrução para os adultos negros dependia da disponibilidade de professores, deixando evidente a exclusão da população negra do processo de escolarização.⁷¹

De acordo com Silva (2006), os alunos integrantes da escola pública entre 1989 e 1932 revelavam um favorecimento de grupos sociais em detrimento de outros. Esse processo indicou que o projeto de escola pública não tinha o propósito de oferecer uma educação pública para toda a sociedade.

A despeito do processo de universalização da educação, não se evidenciou na Constituição de 1934, esforços para inclusão do ensino básico e pela primeira vez foi confirmada a responsabilidade do Estado pela oferta obrigatória e gratuita da escola primária. Subjacente à causa educacional, um projeto maior juntava seus integrantes: a realização de uma reforma visando erradicar a ignorância e universalizar a educação torna-se prioridade do sistema educacional brasileiro, a resolução da questão educacional passou a ser incluída no final do século XIX.⁷²

O acesso da população Negra ao ensino superior através

70 Os jesuítas eram padres da Igreja Católica que faziam parte da Companhia de Jesus. A ordem religiosa foi criada no contexto da Contra-Reforma Católica. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549, com a expedição de Tomé de Souza.

71 SIQUEIRA, Maria de Lódes. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil, São Paulo: Peirópolis 2002, p. 78.

72 AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 75 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56). 2001, p. 64

de ações afirmativas reparatórias ou compensatórias denominadas políticas de cotas raciais, que teria como função ressarcir os danos causados pelo Estado brasileiro a pessoas físicas ou jurídicas. A ação fundamental é que somente os responsáveis sejam penalizados, e que as vítimas reais sejam reconhecidas individualmente e sejam total ou parcialmente ressarcidas.⁷³

Essa política vem sofrendo um enfrentamento de resistências por parte de setores progressistas e da classe média com argumentos que tal medida representa um privilégio e que não são ganhos reais ao bem comum, as dificuldades de aceitação dessa política vem configurando-se como a prática do Racismo Institucional. Outro aspecto diz respeito à desvalorização dos valores africanos, relacionados à nossa identidade étnico-cultural, que vêm produzindo, ao longo dos séculos, políticas educacionais que procuram calcar o contínuo civilizatório africano. Podemos, então, refletir acerca do posicionamento maléfico do Estado em institucionalizar o racismo em nosso país. Por isso, há alguns anos o Movimento Social Negro vem tentando discutir e propor soluções que tentem minimizar o racismo das nossas instituições.

Por sua vez, os meios de disseminação ideológica do sistema político sobre as instituições de ensino dificultam a legitimidade do patrimônio civilizatório que difunde os valores milenares da tradição e história africana e afro-brasileira. Após divulgação da Lei e das Diretrizes Curriculares, os conceitos que preconizam o ensino das civilizações de origem europeia, continuam sendo apresentados como superiores, em detrimento de outras civilizações, exaltando as suas grandes realizações, a exemplo do Descobrimento do Brasil, da Libertação dos Escravos e a Assinatura da Lei Áurea, caracterizando o racismo institucional através do currículo escolar.

É importante ressaltar a dimensão relacionada às religiões de matriz africana. A garantia em nossa Constituição, do respeito à diversidade religiosa não é observada nas práticas institucionais influenciadas pela visão cristã. Uma das

73 MENEZES FILHO, Naércio. Os diferenciais de salário por gênero e cor. In: Valor. 2008, p. 62.

dificuldades está relacionada ao mundo simbólico dessas comunidades religiosas; em segundo a exotização de seus símbolos além da tentativa de relacionar a prática religiosa ao satanismo, o que provoca em seus fiéis a recusa em tornarem público a sua religião. Esse processo repercute diretamente nas instituições educacionais levando ao processo de discriminação dos estudantes praticantes, restando aos mesmos a total negação de sua religiosidade. O argumento de que o preconceito religioso deve ser tratado dentro da esfera doméstica vem sendo questionado pelo MSN, que propõe a discussão dentro da esfera pública democrática.

A rejeição e Racismo Institucional atingem também a cultura afro-brasileira depreciada cotidianamente na escola. A ideia de incorporar elementos culturais ligados aos valores africanos está relacionada ao universo político pedagógico da escola. Embora a África seja um continente de grande diversidade, fortemente ligada à cultura brasileira, configurada como coisa de segunda classe, o qual confronta-se nos espaços com a cultura de origem europeia branca, considerada a cultura de elite, essa distinção na prática configura-se como Racismo Institucional.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas do Negro são difundidas. Ela tem um importante papel, onde estas mazelas podem ser superadas. Cabe aos (as) educadores (as) compreenderem como os diferentes povos, ao longo da história difundiram ideologias malélicas para autoestima, que impedem a construção de uma escola democrática.⁷⁴

A despeito da questão político-programática o Racismo Institucional pode ser caracterizado pela falta de produção de informações, pelas poucas possibilidades de elaboração e efetivação de mecanismos e estratégias de não discriminação. Desse modo, o Estado ainda não reconhece o racismo como um dos determinantes das desigualdades no processo de ampliação das potencialidades individuais.

74 GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. 2007, p. 78.

Nesse contexto, destacam-se dificuldades de efetivação das políticas públicas raciais, a exemplo das ações afirmativas e da Lei 10.639/03 no espaço escolar. Pelo que foi mencionado, destacamos que as dificuldades causadas por mecanismos racistas que partam da instituição escolar, impregnados em sua cultura escolar, impedem a efetivação. Outros importantes aspectos a serem abordados são: o tímido investimento na formação dos profissionais para tratar da temática racial em sala de aula, a inexistência do recorte etnicorracial na produção de informações no campo educacional.

Gestão escolar

Gestão escolar e os novos paradigmas

A gestão escolar considerando os novos paradigmas perpassa pelo pressuposto de ponderar o todo com relação a suas partes e desta entre si. Segundo Capra (2000) paradigma corresponde à concepção que resulta, portanto, no modo como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo. Assim, o que vemos ou deixamos de ver é consequência das nossas reações diante da realidade. Nesse caminhar o processo de gestão escolar não é efetivado no vazio ou de forma neutra, de fato realiza-se no seio de um cenário político, econômico, social, epistemológico e pedagógico.

Nessa perspectiva, a educação brasileira tem dedicado maior atenção à gestão da educação, enquanto um conceito superador do enfoque de administração. Essa ideia assenta-se sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, condições básicas para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira. Tendo com referência Lück (2010) analisaremos a gestão escolar gerencial, democrática e a gestão para a diversidade.

Gestão escolar: o gerencialismo e a busca da eficiência

Para nos apropriarmos do conceito de gestão escolar dentro de uma perspectiva gerencial, faz-se necessário contextualizar o papel do Estado nesse processo. Desse modo, configura-se a manutenção de um modelo cujo objetivo é ampliar a produção da economia de mercado em função da globalização.

Segundo Santos (2003) uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização aponta que diante de um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, educacionais, religiosas e jurídicas interligadas de forma complexa, as explicações monocausais e as interpretações monolíticas desse fenômeno parecem pouco adequadas.

BALL (2001) afirma que a essência da tese da globalização repousa na questão do futuro do Estado Nacional, na perspectiva de favorecer as relações econômicas, culturais e políticas. Esta tese é articulada através de quatro perspectivas interrelacionadas que têm como referência a transformação econômica, política, cultural e social. No caso das duas primeiras, a questão central é se, no contexto da transformação econômica global, o Estado-Nação mantém a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais desenraizadas, o fluxo e influxo do mercado financeiro global.

O modelo de gestão gerencialista constitui-se em um conjunto de práticas e de tecnologias relacionadas com o mercado, que modifica a própria natureza do Estado e suas relações com o setor privado, na busca de alternativas de financiamento em meio a um mundo competitivo. Dessa forma, o gerencialismo pode desenvolver-se nas instituições públicas, como as escolas e universidades. A gestão é designada a superar a burocracia pública visando à eficiência dos sistemas funcionais de poder e gerência das atividades pedagógicas.⁷⁵

A reforma do Estado brasileiro, como vem sendo efetivada, apresenta estratégias de readaptar a estrutura administrativa do país às imposições da ordem do capitalismo em nível mundial, e de garantir sua inserção no cenário internacional.

75 BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001, p. 21.

O Estado deverá apresentar-se mais enxuto e flexível enquanto agenciador de políticas, viabilizando o desenvolvimento econômico nas diversas áreas.

Em virtude da força desse processo, impõe-se aos governantes formas gerenciais cujo objetivo é a eficácia, e efetividade⁷⁶ das políticas públicas. A chamada gestão gerencial impõe à administração pública a redução de seu papel político e ao gestor (a) o papel de técnico (a), a eficiência da burocracia moderna passa a ser conduzida como instrumento de sucesso das políticas públicas, colocando-a em prática nos diversos sistemas, saúde, assistência social e educação.

Toda a história do desenvolvimento do Estado moderno identifica-se com a burocracia, da mesma forma que toda a evolução do capitalismo moderno se identifica com a burocratização crescente das organizações empresariais. As formas de dominação burocrática predominam em todas as partes. Isso significa que a burocracia não fica restrita à empresa e ao Estado, mas se expande para as demais esferas da vida social, como a escola e a igreja. A burocracia é alimentada por elas, ou seja, todo modelo da vida cotidiana é talhado para se adequar a essa estrutura. (WEBER, 1994, p. 78).

De acordo com Aguiar (2004) a reforma do Estado permeou as mudanças na gestão da educação pública, na perspectiva de favorecer a eficiência das instituições educacionais. Nesse cenário, foi impetrada uma relevância à gestão, sendo esta colocada como eixo central no processo de mudança dos sistemas educacionais. Esse processo refere-se aos sistemas de ensino e à gestão escolar nas unidades educacionais, onde são pensadas estratégias a favor da autonomia.

Este modelo consiste na substituição do modo de gestão burocrática no âmbito das instituições por preceitos inspirados no setor privado. O modelo alterou a forma burocrática hierárquica de gestão, principalmente pela flexibilização quanto aos níveis hierárquicos, aumentando a autonomia de decisão dos (as) gestores (as), públicos, rompendo com estratégias adotadas nos países capitalistas avançados desde

76 Qualidade ou estado daquilo que é efetivo. Eficácia da realização da política, tempo durante o qual a política é realizada.

o pós-guerra, que chegaram a viabilizar uma política de crescimento econômico estável.⁷⁷

É fundamental ressaltar que a descentralização emergiu da luta dos movimentos sociais da sociedade civil, que reivindicava uma maior atuação do Estado no tocante à efetivação de políticas públicas nas áreas da educação, saúde e previdência, configurando como uma bandeira de luta do movimento, incorporado pelo modelo gerencial. Nesse contexto, a criação de mecanismos de participação cidadã na gestão das políticas educacionais, a exemplo das conferências setoriais, são instrumentos importantes de fortalecimento da esfera pública, permitindo a formulação de políticas negociadas com os diferentes segmentos da sociedade.

No entanto, a manutenção de certa visão produtivista, portanto, gerencial, apresenta-se como um elemento bastante criticado da política educacional do atual modelo desenvolvido na maioria dos Estados e municípios, trazendo para o setor público estruturas do setor privado, voltados para a eficiência da gestão, constituindo em um controle cada vez maior sobre o trabalho dos (das) professores (as), em detrimento de uma efetiva autonomia dos sistemas educacionais e das escolas.

Para Ball (2001), a cultura do autointeresse nas Instituições de ensino pode ser vista como uma forma de adaptar os valores educacionais aos interesses do mercado. Surge como uma crescente orientação em direção à sobrevivência da Instituição, assentada sobre o bem estar interno de seus membros. Cultura esta em que a sobrevivência no mercado educativo torna-se prioridade dos colaboradores.

Diante dessa realidade imposta à educação nacional, observam-se mudanças nas relações em função do complexo leque de exigências: indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a insatisfação gerou um sentimento de instabilidade, os propósitos tornam-se contraditórios.

É dentro desse cenário, que de acordo com Teixeira (2001), o modelo gerencial impõe um processo educativo subjogado

77 CAPRA, Fritjof. LÜCK, Heloísa, A Gestão participativa na escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 118.

a um minucioso sistema de planejamento, coordenação e controle, os quais são realizados por especialistas. As atividades dos estudantes e professores (as) são materializadas em programas, avaliações previstas, sem considerar as necessidades e interesses concretos, em nome de uma racionalização de meios e fins, ou seja, da eficácia. Nesse modelo, o Estado deixa de ser o principal executor das políticas públicas e passa a coordenar os programas e projetos que são desenvolvidos na perspectiva de promover uma suposta descentralização.

A materialização dos Programas nos três níveis: municipal, estadual e federal aponta, pois, conforme efetivação no cotidiano escolar, o que representa uma complexa cadeia que se organiza para dar concretude a uma política, entendida, segundo Azevedo, como o Estado em ação.⁷⁸

Segundo Teixeira (2001) a escola é marcada por estruturas burocráticas e faz parte de um sistema de ensino também organizado segundo ditames burocráticos. Os princípios de racionalização, aplicados à organização do ensino, destinam-se a responder às exigências da sociedade capitalista. O processo de burocratização permeia a escola em seus mais diversos níveis, administrativos, pedagógicos e na sua relação com a comunidade escolar.

O Estado gerencial, na sua essência, choca-se com uma concepção democrática de gestão educacional, que deve ser marcada por intensa participação, criatividade, autonomia, diálogo e pela abertura de espaço para a experimentação no ambiente escolar. A luta pela gestão educacional democrática deve estar posta na ordem do dia.⁷⁹

78 AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 75 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56). 2001, p. 59.

79 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 89.

Gestão escolar democrática participativa

A concepção de gestão democrática como paradigma vai contrapor-se ao modelo racional positivista, cujas bases de orientação caminham para a condução da gestão da educação e da escola em seu formato técnico-científico.

Tal paradigma constitui a base da teoria burocrática de (1994) o qual construiu seu referencial teórico pautado na administração e na racionalização. Nela, o objetivo maior é desempenhar atividades com perfeição técnica. Weber notou a proliferação de organizações de grande porte que adotaram o tipo burocrático de organização, concentrando os meios de administração no topo da hierarquia e utilizando regras racionais e impessoais, visando à máxima eficiência. Na educação essa teoria pode ser observada segundo.⁸⁰

A discussão em torno do tipo de gestão educacional vem provocando mudanças sociais que nos impõem a chamada de novos conhecimentos em um mundo cada vez mais globalizado. A gestão burocrática autoritária é uma prática que não satisfaz as exigências de uma sociedade que busca os preceitos da igualdade e justiça social.

Algumas medidas têm sido tomadas com o intuito de provocar mudanças no tipo de gestão escolar. Mas ainda serão necessários outros aprendizados e investimentos para que a prática democrática seja uma realidade brasileira.

Sob a égide desse paradigma a gestão escolar perpassa por dimensões políticas e pedagógicas na condução das instituições educacionais. Em consequência dessa perspectiva os antigos fundamentos da administração educacional pressupõem que sejam entendidos pelo conjunto de gestores (as).

A concepção de gestão democrática supera a de administração, e não a substitui. É fundamental a construção de novas concepções de gestão baseadas nos princípios da construção coletiva e participativa.⁸¹ O termo gestão democrática é resultado de ideias e valores que conduzem e amparam a organização sociopolítica de uma sociedade. Os valores de determinadas práticas sociais estão embasadas no que chamamos de paradigma. Segundo Paro (2001) *paradigma* entendido não apenas como modelo ou padrão, mas como um campo complexo de conceitos que contém e comporta uma determinada concepção de homem e de mundo.

80 LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2008, p. 47.

81 LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. v. 1. 2010, p. 38.

Os princípios da gestão democrática são concebidos por alguns pressupostos, dentre eles: relação orgânica entre gestão e participação dos membros da escola, busca de objetivos comuns assumidos por todos, formas coletivas de gestão, definições de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, articulações entre as atividades gestoras e as iniciativas de participação das pessoas da escola e das que se relacionam e acompanhamento e avaliação das atuações da gestão e do Conselho escolar.⁸²

Assim, a gestão democrática participativa caracteriza-se por uma força de atuação, pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica escolar, de sua cultura e de seus resultados construídos coletivamente. O entendimento do conceito de gestão democrática participativa já pressupõe, em si, a ideia de participação da comunidade escolar, isto é, do trabalho coletivo de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto.⁸³

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9493/1996) ratifica os preceitos constitucionais e especificam, entre outros aspectos, os níveis e modalidades que compõem a educação nacional, a organização do sistema de ensino no país, as formas de financiamento e as competências dos entes Federados União, Estados e Municípios. Em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.⁸⁴

A movimentação da sociedade civil e outros contextos ajudam a emergir a gestão democrática, além da reorganização do aparelho estatal face às novas exigências suscitadas pelas determinações. Nessa linha argumentativa, destacamos algumas formas de participação da Gestão democrática, segundo o pensamento de Lück (2009): Participação social

82 LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2008, p. 97.

83 LÜCK, Heloísa, *A Gestão participativa na escola*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 37.

84 AGUIAR, Márcia A. et al. *Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico*. Brasília: MEC/SEB, 2004 a, p. 130.

ou participação como presença parte do pressuposto de que a escola é constituída de pessoas que interagem e convivem, portanto fundamenta-se na presença, compreendendo a escola como uma instituição social. Participação como expressão verbal: está relacionada ao debate das ideias, uso da liberdade de expressão, contudo é fundamental observar o equívoco da participação apenas como referendo de decisões previamente combinadas. Outro aspecto a ser observado diz respeito a vivências em reuniões, observa-se a participação verbal apenas como mera necessidade de verbalização, mas sem maior compreensão das temáticas. Participação como tomada de decisão: Está diretamente relacionada ao compartilhamento do poder, a partir da divisão de responsabilidades entre um conjunto ou coletividade através de assembleias ou reuniões, cuja tomada de decisão ocorre por votação ou consenso. No entanto, que tais experiências não resultam em democratização dessa tomada de decisão, quando ocorre manipulação sobre a discussão realizada, prevalecendo sua legitimação por grupos. Participação como engajamento: consolida o nível mais completo de participação concebendo oferecer ideias, opiniões, interagindo de fato na construção e nos encaminhamentos de questões. Participação como representação: diz respeito ao processo de delegação de poderes, relacionada à eleição dos (as) gestores (as) e conselhos escolares.⁸⁵

Por sua vez, dada a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e no sistema de ensino que reforça a participação, e a dificuldade no processo democrático faz-se necessário, segundo Lück (2010), a adoção das seguintes medidas: Promover a gestão participativa envolvendo os educadores (as): em seu sentido dinâmico esse processo de participação perpassa pelo envolvimento dos educadores (as) e convém sua orientação para a inteligência emocional e social no sentido de construir condições para uma boa articulação e desenvolvimento das habilidades de participação; Organizar a participação dos pais na vida escolar: é fundamental a promoção de atividades

85 LÜCK, Heloisa, A Gestão participativa na escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 86.

para superar essa visível dificuldade na maioria das escolas, dificultando a relação escola/ família.

As dificuldades para o processo de participação estão fundamentadas inicialmente em algumas questões cruciais que interferem no processo de participação. Destacamos: burocratização dos papéis, ou seja, quanto maior for a burocratização na função das pessoas, menor será o nível de participação; tamanho da instituição, uma escola com maior quantidade de pessoas, maior será a distância nas relações sociais e distanciamento, menor nível de participação; falta de orientação dos objetivos, prejudicados pelo corporativismo e individualismo; contexto autoritário marcado por culturas instituídas no espaço escolar.⁸⁶

Gestão escolar para diversidade

O entendimento de gestão escolar como uma questão de respeito à diversidade é compreendido em nosso estudo como uma extensão dos princípios democráticos a partir de mecanismos pedagógicos, culturais, participativos e administrativos. A discussão sobre gestão escolar para diversidade é um campo de pesquisa ainda recente, entretanto, esse estudo está entrelaçado com o debate acerca da educação e os novos paradigmas.

Trata-se de uma temática com várias perspectivas e concepções envoltas em complexas disputas na sociedade. Em contrapartida, a lógica desse paradigma está imbuída de um sentimento de conquista da equidade. A gestão para diversidade pode ser discutida por meio de vários recortes, dentre eles o da gestão democrática.

Sob essa perspectiva, a relação da gestão democrática com a perspectiva da diversidade está diretamente ligada aos valores que orientam a igualdade e, assim, acolhemos o processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais do Recife. Desse modo, a questão fundamental a ser abordada diz respeito à reflexão sobre a diversidade etnicorracial, que

86 LÜCK, Heloisa, A Gestão participativa na escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 86 a 87.

passa necessariamente pelo reconhecimento das mazelas sofridas pela população Negra e afrodescendente causada, principalmente, pelo Racismo Institucional. O presente estudo busca compreender as contradições entre a discussão dos valores de solidariedade, respeito à diversidade e às práticas que dificultam a efetivação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar.

Nessa ótica, a gestão democrática como prática social pressupõe a orientação de certos valores fundamentais como a ética, a solidariedade e a equidade. A ética é aqui compreendida como o respeito ao ser humano, às instituições sociais, à sociedade e aos valores de respeito à vida e ao planeta. De acordo com esses preceitos a ação democrática é orientada para garantir o respeito aos interesses coletivos. Quanto aos valores de solidariedade, esses perpassam pelo reconhecimento do valor inseparável de cada pessoa no intuito de que como ser humano possa efetivar trocas de apoio recíproco. Por fim, a equidade passa pela ratificação do desfavorecimento enfrentado por pessoas e grupos que necessitam de atenção e condições diferenciadas a fim de que possam colocar-se em posição de igualdade diante de seus pares.⁸⁷

A partir dessa percepção a escola vem sendo questionada diante das transformações capitalistas que caracterizam o cenário mundial. Surgem novos paradigmas: econômicos, produtivos, científicos e tecnológicos, que deságuam nos sistemas de ensino e nas escolas. Esse processo desencadeou vários aspectos, dentre eles: avanços tecnológicos, globalização da sociedade, desenvolvimento, sustentável, mudanças na ciência e nos processos de construção do conhecimento produzidos nos mais variados espaços, dentre eles as Universidades e as instituições educacionais.⁸⁸

Nesse contexto, a intervenção da gestão escolar para diversidade frente a essa realidade desafiadora, baseada na cultura, na linguagem e na diversidade, impõe à escola e à gestão a inclusão de pressuposto como a luta contra a exclusão econômica, política, cultural, racial e pedagógica.

87 LÜCK, Heloisa, A Gestão participativa na escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 33.

88 LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: Goiânia: Editora Alternativa, 2008, p. 46.

Isso pressupõe que a escola vai além de prover formação geral e básica. É fundamental reconhecer que a escola não é a única fonte do saber, hoje aprende-se com novas formas de comunicação e vivências.

Libâneo (2008) afirma que mesmo considerando a imensa oferta de meios de informação e comunicação⁸⁹ social extra escola, dos meios de comunicação, ainda podemos defender que a escola tem o seu lugar garantido. Ela cumpre um papel social que de fato não é promovido por nenhuma outra instância, a de prover a interação social fundamental ao acesso dos saberes socialmente úteis, apontando para aprofundar o respeito às diferenças como condição humana.

Desse modo, a escola enquanto espaço social é marcado por contradições à medida que é nela que os contradiscursos reveladores de confrontos, aceitação, resistências, lutas ou contestação mostram-se visíveis ou não. É possível observar como se dá a institucionalização das relações de domínio, saber, poder, disciplinarização, hierarquização, e perpetuação de controle dos cidadãos e da desigualdade social e racial. Contudo, vê-se, também, a resistência à instituição desses discursos e saberes reforçadores das forças de poder.

A concepção de gestão escolar decorre também de conjunturas políticas e educacionais que permeiam diretamente a educação e sofre influências, pois cada gestor (a) tem sua cultura, sua concepção de gestão, que podem nortear a gestão escolar. Assim, a escola integra um sistema escolar e o gestor (a) assume um papel de executor (a) das políticas públicas do Estado, levando a uma falsa concepção de que a construção da democracia participativa depende exclusivamente de sua atuação.

O diretor escolar assume o papel de preposto do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora no nível da ideologia se apresentem como sendo de toda população, bem sabemos que constituem em interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade. (PARO 2001, p. 135).

Por outro lado, a gestão escolar necessita antenar-se e

⁸⁹ Refere-se ao uso de tecnologias baseadas na web e móveis para transformar a comunicação em um diálogo interativo Internet.

comprometer-se com a ampliação dos novos objetivos da escola, frente aos novos paradigmas e seus respectivos movimentos políticos e sociais. Assim, destacamos a educação ambiental, não sexista, não homofóbica e antirracista. Nesse bojo está a gestão para diversidade e a Lei 10.639/03, que embora contraditoriamente representem, também, os interesses do Estado, configuram-se em possibilidade de requalificar o espaço escolar.

Desse modo, a concepção de diversidade a partir da premissa do respeito à diversidade afeta a organização do trabalho, de modo que as pessoas necessitam estar preparadas para vivências baseadas em novas construções sociais.⁹⁰

Tomando como referência a concepção acima, a democratização da escola pode de certa forma refletir na sociedade à medida que uma criança que vem desde a educação infantil discutindo e refletindo acerca das desigualdades da sociedade, terá mais chances de ser um cidadão crítico, capaz de intervir no meio social e reagir diante de futuras injustiças. Desse modo, é inócua uma concepção relacionada à melhoria da qualidade da educação e ação da equipe gestora, sem a efetiva construção de novas relações etnicorraciais na perspectiva da igualdade para todos e todas. Por sua vez, a educação das relações etnicorracial na escola perpassa, ainda, pelo processo de construção da gestão democrática conectada a pressupostos de inclusão e respeito aos vários aspectos da diversidade humana.

A discussão em torno das relações raciais e da Lei 10.639/03 e suas interfaces no espaço escolar é recorrente, principalmente na última década, e representa um projeto que concebe a escola pública como um espaço democrático e pontua a necessidade de mais investimentos do Estado e da formulação de políticas educacionais na perspectiva de reconfiguração dos padrões de qualidade e equidade, que não foram suficientes para colocar o país no patamar educacional que proporcione superação do processo de exclusão de vários segmentos, dentre eles a população Negra. Esse processo de exclusão nos remete refletir acerca das dificuldades de permanência, repetência.

90 LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2008, p. 60.

Gonçalves (2000) aponta que a construção de uma escola inclusiva com garantia de acesso para todos, não implica, necessariamente, na promoção da igualdade racial e uma trajetória de sucesso e permanência dos (as) estudantes Negros (as). Pouco tem adiantado garantir lugar para todos nos bancos escolares, como um caminho para combater o racismo e as intolerâncias, quase nada conseguirá a introdução de temas relativos à diversidade étnico-racial e cultural, se as pessoas e grupos continuarem interagindo em estruturas e padrões viciados em atitudes racistas, se lhes faltar disposição para que novas relações sejam criadas.

Por sua vez, a luta dos movimentos sociais, em especial do MSN e o engajamento de pesquisadores (as) e estudiosos (as) do campo educacional, cuja frequente discussão aborda o papel da escola como protagonista de práticas antirracistas, vem contribuindo para formulação de políticas públicas educacionais que colaboram para tentativa de superação das desigualdades raciais, a exemplo da Lei 10.639/03, objeto de estudo em investigação. A partir deste viés, amplia-se o campo para os estudos e pesquisas acerca da educação e das relações étnico-raciais:

A Educação das Relações Etnicorracial tem como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, postura 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 identidades, na busca pela consolidação da democracia brasileira. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004 Art. 1º).

Os estudos relacionados à implementação da Lei 10.639/03 e os conflitos gerados no processo de sua institucionalização evidenciam a importância do papel do (a) gestor (a) escolar. As necessárias mudanças para a construção de uma educação de qualidade passam necessariamente pelo enfrentamento do racismo e de suas resultantes negativas. Jaccoud (2002) afirma: a exclusão fortalece as relações hierárquicas e autoritárias da sociedade, aprofundando as desigualdades.

A inclusão do debate acerca do respeito à diversidade racial na escola vai além do imprescindível reconhecimento dos direitos humanos dos (as) Negros (as) e afrodescendentes, destaca-se ser de fato uma reparação histórica, que está relacionada diretamente a um projeto de nação, um projeto nacional de educação que reconheça a diversidade étnico-racial, cultural e religiosa e as tensões das diferenças entendidas aqui como desigualdades na sociedade brasileira e na escola.

Outra problemática, diretamente relacionada ao nosso objeto de estudo, diz respeito aos conflitos gerados nesse processo de efetivação Lei 10.639/2003. Parece-nos plausível aprofundar no estudo uma análise da postura dos (as) gestores (as) escolares quanto à construção de uma educação baseada no respeito à diversidade humana e cultural, rompendo com valores eurocêntricos.

Um olhar para gestão da diversidade desvela o debate que envolve educadores, movimentos sociais, pesquisadores. Nesse percurso, concebemos que as verdadeiras mudanças perpassem pela escola na construção de relações de igualdade. Apesar de alguma mudança promissora é emergente pensar a possibilidade de vivências baseadas em uma cultura da igualdade social, de gênero, de orientação sexual e étnico-racial.

Contudo, a construção de uma sociedade de fato democrática está entrelaçada com o combate ao Racismo Institucional, à discriminação e suas manifestações, que atingem principalmente o espaço escolar. Por outro lado, a Lei enquanto uma política de ações afirmativas tenta eliminar barreiras invisíveis, na perspectiva de promover mudanças de ordem política pedagógica tendo como metas inibir estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados.

Nesse caminhar, encontra-se a escola, que em nome de uma suposta igualdade reproduz as desigualdades. Essa postura fruto de um processo de construção histórico-ideológico, camufla e nega o Racismo Institucional. Tal negação dificulta a identificação da presença do preconceito racial nas relações

cotidianas na escola, resultando no silenciamento e na naturalização, favorecendo a reprodução e manutenção do pensamento racista no seu interior, pois uma gama de estudos comprova que na escola a ocorrência de atitudes e posturas com conotações de preconceito racial é um processo rotineiro. Consequentemente, uma mudança promissora parte do reconhecimento do paradigma da diversidade e novas relações etnicorraciais que apontem para possibilidades de identificar o racismo e suas diversas manifestações dentro das instituições educacionais, colocando como prioridade a ação dos (as) gestores (as) públicos e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Os (as) gestores (as) escolares são, de fato, implementadores da ação do Estado, através da efetivação das políticas públicas no âmbito escolar. Por sua vez, acreditamos que o (a) gestor (a) enquanto articulador político precisa estar atento às mudanças e às armadilhas desse processo. É fundamental pensar acerca da formação do (a) gestor (a), que perpassam pelo respeito à relação de democracia e dos novos paradigmas, em especial o da diversidade racial. O gestor (a) é um dos componentes mais importantes no contexto escolar como um articulador (a) da estrutura pedagógica, administrativa, financeira, democrática, relacional, cultural e política direcionada à efetivação da igualdade racial.

Embora, observem-se avanços referentes às proposições teóricas, um dos grandes desafios da escola é contribuir para a construção de novas práticas baseadas no respeito à diversidade humana e cultural. Por conseguinte, esse desafio coloca-se para as instituições educacionais na busca pela garantia da qualidade na construção do conhecimento, permanência e formulação de mecanismos de participação da comunidade na gestão escolar.

Na construção de um novo caminho, destaca-se a formação dos aprendentes cidadãos (ãs) e educadores (as) na expectativa de uma convivência harmônica com a diversidade e o combate ao racismo, principalmente observado no cotidiano escolar, marcado por sutilezas. Diante de novos paradigmas,

o Brasil adentra no século XXI com grandes desigualdades entre Brancos e Negros, principalmente no acesso ao sistema educacional, evidenciando que o processo de universalização da educação básica não revelou mudanças significativas quanto à inclusão e permanência da população Negra. Foram impostas ao Estado a tomada de novas decisões e a criação de instrumentos para a garantia não só do ingresso dos (as) Negros (as) e afrodescendentes na escola, mas da valorização da diversidade.

O racismo como um elemento nuclear na formação socioeconômica e político cultural da sociedade brasileira nos apresenta um profícuo desafio a ser enfrentado, como denotam as formas de discriminação racial identificadas nessa pesquisa: os tratamentos, os olhares e as supostas brincadeiras devem ser apreendidos enquanto elementos que reproduzem uma matriz discursiva, hegemonicamente, enraizada no preconceito racial. As instituições sociais brasileiras são o produto de um conjunto de circunstâncias históricas produzidas de maneira complexa. As teias sociais que permeiam os processos educativos no interior dos espaços escolares, determinando aquilo que estamos denominando de cultura escolar só podem ser captadas em se considerarmos que esta realidade está em constante movimento.⁹¹

Finalizando esse primeiro momento da incursão teórica, destacamos a importante relação estabelecida em nosso estudo entre gestão democrática e o paradigma do respeito à diversidade que aponta as novas relações na escola, em especial a educação das relações etnicorraciais e a efetivação da Lei 10.639/03.

A Institucionalização da Lei 10.639/03 nas Escolas do Recife e o Papel da Gestão Escolar

Homenagem a Afonso Aguiar

Mestre do Maracatu Leão Coroado

A Institucionalização da Lei 10.639/03 nas Escolas do Recife

Nosso intuito a partir desse capítulo é analisar os dados obtidos na primeira fase do estudo que corresponde a um panorama das atividades do Grupo de Trabalho de Educação das Relações Etnicorracial GTERÊ responsável pelo processo de institucionalização da Lei 10.639/03, em seguida apresentaremos o resultado do questionário sondagem com quatorze gestores (as), cujas escolas vivenciaram atividades relacionadas à temática racial no período compreendido entre 2008 a 2011, por fim exporemos o perfil dos (as) gestores (as), conhecimento e percepção dos (as) mesmos (as) acerca da Lei, bem como as experiências com a temática racial e, ainda, apresentaremos algumas considerações acerca do processo de institucionalização da Lei tendo como parâmetro o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorracial e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Institucionalização da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife e o Grupo de Trabalho das Étnico-Raciais GTERÊ

Consideramos capital a apresentação inicial do cenário das

ações do Grupo de Trabalho das Relações Étnico-Raciais GTERÊ quanto às formulações voltadas para promoção da igualdade racial e seus desdobramentos. Assim, essas ações têm solicitado do Sistema Municipal de Ensino do Recife uma gama de iniciativas, no sentido de garantir a institucionalização da Lei 10.639/03 enquanto política pública educacional de ações afirmativas e o combate ao racismo institucional.

Desse modo, alguns fatores foram determinantes para formatação inicial de políticas de promoção da igualdade racial na Cidade do Recife: eleição do Governo do Partido dos Trabalhadores PT, tendo como prefeito João Paulo e sua inserção nos movimentos sociais, em especial no MSN, os indicativos do Governo Federal, a sanção da Lei Federal 10.639/03, adesão, em 2004, da Prefeitura do Recife ao Programa de Combate ao Racismo Institucional-PCRI, em parceria com o Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), o Ministério da Saúde (MS), a Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério Público Federal (MPF), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O Programa apoiava-se em políticas que abordavam a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo.

Proveniente de proposições da Plenária de Negros e Negras do Orçamento Participativo do Recife 2004, e da I Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial realizada em abril de 2005. Onde foi proposta a criação de um grupo de trabalho para discutir e efetivar as políticas raciais na rede municipal de ensino. (GTERÊ, 2009...).

Nesse percurso, foi estruturada em 2005 uma reforma administrativa na Prefeitura do Recife PCR, sendo instituída a Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã e dentro de sua estrutura a Diretoria de Igualdade Racial - DIR. Dando continuidade a esse processo foi constituído o

Grupo de Trabalho da Educação das Relações Etnicorraciais, GTERÊ, através da portaria nº 489, do dia 21 de maio de 2006.

O GTERÊ tem como propósitos: monitorar e programar ações em cumprimento as Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Rede Municipal de Ensino do Recife; colaborar, planejar e efetuar formação de professores (as), coordenadores (as) e gestores (as) pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorracial e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes; preparar material didático sobre Educação das Relações Etnicorracial para subsidiar professores (as) na sua prática pedagógica; organizar parecer técnico sobre produções científicas, livros didáticos e literatura infanto-juvenil; acompanhar projetos didáticos relacionados à temática racial, além de promover palestras seminários e oficinas que fomentem o combate ao racismo; promover através de ações educativas e orientações pedagógicas o combate ao racismo na Rede Municipal de Ensino do Recife.⁹²

Constatamos que o GTERÊ ainda funciona com uma estrutura material e de pessoal muito acanhada. Messias (2009) em seu estudo já constatava a precariedade dessa estrutura de funcionamento. Em nossa investigação centrada especificamente nas escolas, podemos observar a importância do GTERÊ no acompanhamento das experiências. Desse modo, compreendemos que o processo de estruturação e ampliação do GTERÊ perpassa pelo processo de institucionalização das Leis 10.639/03 e 11.645/08, compreendida como uma política pública. Desse modo, o marco legal que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não foi de fato incorporado ao a estrutura da Secretaria de educação do Recife.

Segundo Gomes (2008), faz-se necessário ampliar as responsabilidades do poder local no sentido de garantir a totalidade dos direitos da população negra e o cumprimento das Leis e 10.639/03 e 11.645/08 enquanto uma política pública educacional de Estado.

Desse modo, a não oficialização do Plano Municipal de Implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino

92 Proposta de trabalho do Grupo de Trabalho das Relações Etnicorraciais GTERÊ, Recife, 2004, p. 01.

do Recife, previsto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos leva a refletir que tal procedimento pode constituir-se na falta de prioridade para institucionalização da Lei 10.639/03, configurando-se, assim, na possível prática do racismo institucional, à medida que a carência de políticas concretas dificulta as ações das escolas no processo de implementação da Lei.

Por sua vez, a reestruturação do GTERÊ perpassa ainda por: espaço adequado, transporte, pessoal, material informativo, formação continuada para os(as) professores(as), coordenadores(as) e gestores(as), o que representaria, de fato, a possibilidade de maior acolhimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Caracterização das escolas pesquisadas

Consideramos fundamental apresentar o cenário das escolas pesquisadas, sinalizando compreender as instituições estudadas como parte integrante de uma Rede Municipal. Por outro lado, situar-se ante uma realidade tão complexa como é a escola constitui-se um grande desafio para o nosso estudo.

O estudo privilegiou inicialmente quatorze escolas que já desenvolviam atividades relacionadas à temática racial, distribuídas em seis Regiões Políticas Administrativas RPAs, em vários bairros da Cidade do Recife. Enfatizamos a importância dessa caracterização no sentido de compreendermos os processos educativos de implantação da Lei 10.639/03 nas escolas do Recife.

De posse dessas ideias, refletimos: pense em uma escola fantástica, prédio amplo, com estrutura pedagógica moderna, quantitativo ideal de estudantes nas salas de aula, professores(as) bem pagos e satisfeitos, todos os alunos estudiosos, enfim uma escola que vive apenas no imaginário⁹³ dos(as) educadores(as).

Esse quadro de desejos nos leva a refletir que a escola vive hoje

93 Referem-se a uma instância por onde circulam os mitos, as crenças, os símbolos, as ideologias e todas as ideias e concepções, que se relacionam ao modo de viver de uma coletividade.

uma crise de identidade, que compromete a imagem positiva da instituição, muito embora as unidades educacionais ainda usufruam de certo prestígio na sociedade brasileira. Muitos desafios estão postos para a escola do futuro e suas complexas relações com os novos paradigmas que orienta os processos da aprendizagem.

Nessa perspectiva, os desafios da escola enquanto espaços sociais são marcados por contradições. Primeiro, com novas relações a partir de vários paradigmas, dentre eles: educação não sexista, não homofóbica, antirracista, entre outros. Por outro lado, as contradições experienciadas através da cobrança por melhores resultados.

No bojo dessas reflexões coloca-se o cenário das escolas. Unidades de Ensino que fazem parte de uma Rede Municipal e supostamente deveriam ser instituições com práticas minimamente homogêneas. Contudo, os dados nos apontam que das quatorze escolas pesquisadas as características físicas e pedagógicas são muito distintas. É importante ressaltar a complexidade desse debate, posto que cada Unidade de Ensino tenha suas características e dinâmicas próprias, resultado das complexas relações culturais, sociais e políticas vivenciadas na Cidade no Recife. Entretanto, para constituição de uma Rede alguns elementos norteadores de um Sistema Educacional são fundamentais, no sentido de garantir uma unidade mínima de condições físicas, estruturais e pedagógicas, que favoreçam a população do Recife a oferta de uma escola de qualidade para todos. Essa falta de unidade física, estrutural e pedagógica não interferiu no perfil das experiências. As atividades ocorreram a partir de determinantes como: conhecimentos dos (as) educadores (as) sobre a Lei, engajamento na luta da temática racial, posicionamento da gestão diante da problemática da educação para relações raciais. Outra questão observada são os conflitos relacionados à discriminação e preconceitos entre crianças e adultos. A dinâmica vivenciada no cotidiano, a rotatividade das experiências representam, de certo modo, um ônus para o conjunto dos (as) educadores (as), transformando as práticas em uma jornada de desgaste.

Esse cenário tem comprometido a internalização do pertencimento e alegria da maioria dos (as) professores (as) e gestores (as). O nível de insatisfação com o exercício do magistério é uma problemática nacional, acentuada nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, em função de problemáticas relacionadas a várias questões dentre elas: a violência no espaço escolar, a falta de valorização do magistério e a perda do poder aquisitivo de seus educadores (as).

Dessa forma, identificamos ainda, níveis de insatisfação das comunidades em relação às Escolas da Rede Municipal, no que diz respeito à perda de prestígio em relação a outras redes, principalmente em função de duras críticas das comunidades ao processo de aprovação automática e não alfabetização das crianças no ciclo de alfabetização. Destacamos, ainda, a grave situação da falta de servidores para as áreas administrativas, principalmente pessoal de apoio, o que tem ocasionado uma sobrecarga de atividades, em especial para a equipe gestora, comprometendo a qualidade do trabalho nas diversas áreas.

Nos espaços de convivência e no cotidiano das escolas apresentaram-se cenários diferenciados em função também da modalidade de ensino. As instituições educacionais que oferecem educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º ano são constituídas de crianças, sua dinâmica é marcada pela presença da figura feminina, onde quase sua totalidade é formada por professoras. Já as escolas do ensino fundamental que possuem turmas do 6º ao 9º ano, apresentam um funcionamento distinto em função da presença de educadores do sexo masculino e de adolescentes.

Diante desse entendimento, observamos uma relação simbólica; temos duas escolas dentro de um mesmo espaço. As relações entre os dois grupos apresentam uma dinâmica diferenciada, em função de não estarem juntos cotidianamente devido à rotatividade dos dias de aula e às relações de gênero. De acordo com Santos (2009) as mudanças ocorrem nas relações de gênero e de poder, entretanto o sistema escolar brasileiro ainda continua funcionando sob

as regras dos poderes patriarcal e patrimonial, que acabam sendo reproduzidos na prática pelo conjunto de profissionais da escola.

A unidade Educacional (creches, CEMEs, escolas) é o primeiro espaço social da criança, nela são oportunizadas vivências que servirão de base para sua vida futura. Assim, o espaço enquanto objeto de reflexão perpassa pela compreensão do aspecto de localização, integrado com o social como parte integrante do cenário das escolas estudadas. Destacamos que a localização geográfica não foi um determinante para realização das experiências com relacionadas a temática racial.

ESCOLA	BAIRRO	RPA	REGIÃO
Escola Municipal 01	Boa Viagem	06	Sul
Escola Municipal 02	Jordão	06	Sul
Escola Municipal 03	Imbiribeira	05	Sudeste
Escola Municipal 04	Afogados	06	Oeste
Escola Municipal 05	Ibura	06	Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 1. Localização geográfica das escolas do grupo I

ESCOLA	BAIRRO	RPA	REGIÃO
Escola Municipal 06	Boa Viagem	06	Sul
Escola Municipal 07	Ilha do leite	01	Centro
Escola Municipal 08	Várzea	04	Oeste
Escola Municipal 09	Passarinho	03	Noroeste
Escola Municipal 10	Torrões	04	Oeste
Escola Municipal 11	Campo Grande	02	Norte
Escola Municipal 12	Água fria	03	Norte
Escola Municipal 13	Torrões	04	Norte
Escola Municipal 14	Santo Amaro	01	Centro

Quadro 2. Localização geográfica das escolas do grupo II

Quais os conhecimentos dos (as) gestores (as) sobre a Lei 10.639/2003?

Nessa interlocução da pesquisa buscou-se identificar o conhecimento dos (as) gestores (as) a respeito Lei 10.639/2003.

Conhecimento dos (as) gestores (as) sobre a Lei 10.639/03: 75% afirmaram já ter recebido alguma informação sobre a Lei, quanto aos seus objetivos. Observamos, porém, que essa informação ainda é incipiente à medida que 29% relacionam a lei à questão do negro, ainda de forma superficial.

Os (as) gestores (as) não receberam formação e orientação sobre a institucionalização da Lei 10.639/03. Os dados revelam que os (as) gestores (as) não receberam formação específica voltada à aplicabilidade da Lei nas escolas, o que denota a necessidade de uma formação exclusiva no sentido de aprofundar os mecanismos de institucionalização da Lei e das Diretrizes Curriculares.

O processo de institucionalização da Lei não é de conhecimento dos (as) gestores (as). Quanto ao processo de institucionalização da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais, identificamos um desconhecimento dos (as) gestores (as) quanto à constituição da Lei e seus aspectos legais (inclusão da Lei no Projeto Político Pedagógico, planos de aula, fiscalização do Ministério Público) e em seus aspectos políticos (Política de Ações Afirmativas) e pedagógicos (Diretrizes Nacionais e o Plano de Implementação das Diretrizes).

A Lei 10.639/2003 não é efetivada nas escolas da Rede Municipal de Recife. Dentre os entrevistados (90%) dos gestores (as) admitem que a lei 10.639/2003 não é implementada nas escolas. Para esse eixo foram apresentadas três respostas que indicam a posição dos (as) gestores (as) diante da problemática. O primeiro grupo de 50% dos gestores (as) reconhece o não cumprimento da Lei, mas acena na perspectiva da promoção de atividades direcionadas à sistematização de um trabalho mais efetivo; o segundo grupo de 40% dos gestores (as) afirma que as atividades são realizadas

no dia a dia, sob responsabilidade dos professores (as), a quem cabe o seu desenvolvimento. De acordo com Gomes (2004) esse argumento é uma forma de fugir do constrangimento da não realização das atividades com maior efetividade; o terceiro de 10% dos gestores (as) admite que a Lei não seja implementada e demonstra interesse pela temática.

Como os (as) gestores (as) conceituam a Lei 10.639/2003?

Compreendermos que as concepções dos entrevistados (as) não estão isoladas do debate que ocorre na sociedade. Uma das percepções colocadas questiona a real necessidade da Lei 10.639/03, ou apresenta certo ceticismo sobre ela. A fala abaixo é um extrato ilustrativo.

“Somos um país de mestiços e devemos todos assumir a nossa raça. Não observamos casos de racismo, pois a escola sempre trabalhou a cultura afro-brasileira e em minha opinião não precisamos de uma Lei obrigando a trabalhar a nossa cultura.”
(Gestora 3, grifo nosso).

O primeiro dado é indicativo de uma percepção da não necessidade da Lei 10.639/03, justificada pela crença da não existência do racismo no espaço escolar, configurando-se em uma prática que reforça a invisibilidade do preconceito e do racismo no espaço escolar, baseado na crença da democracia racial.

Segundo Munanga (2008) a democracia racial na sociedade brasileira é uma falácia, um mito de nossa sociedade, a ideia de uma nação miscigenada se sobrepõe à realidade de exclusão, uma tentativa de se contrapor a construção de uma sociedade que reconheça sua diversidade racial, cultural e religiosa em outras.

Nessa percepção a Lei 10.639/03 é apreendida como uma obrigação formal, seu caráter político de combate ao racismo é desconsiderado em virtude da negação ou invisibilidade da problemática racial na instituição. De fato, o reconhecimento

do racismo institucional é o primeiro passo no sentido de favorecer a visibilidade da Lei 10.639/03 e o cumprimento de suas Diretrizes Curriculares.

A segunda concepção tenta desqualificar a Lei apontando outras problemáticas que também necessitariam de uma Lei.

{...} Não estou totalmente inteirada da Lei. Mas aqui em nossa escola não temos problema de preconceito racial, isso está acabando e as oportunidades são iguais. Para mim os gordinhos sofrem mais preconceitos do que os negros. Será que vamos fazer uma Lei para resolver o problema dos gordinhos? (Gestora 7, grifo nosso).

Nessa percepção observamos que além de invisibilizar o racismo há o estabelecimento de comparações da problemática racial com outros tipos de preconceitos vivenciados no espaço escolar. De acordo com Santos (2005) há uma dificuldade de identificar que a diferença pode em muitos casos se aproximação da desigualdade. Quando mencionado o termo exclusão há uma inclinação na busca de exemplos de outras desigualdades. É fundamental a discussão sobre os vários tipos de preconceito na escola, o que não descarta a inclusão do debate sobre a problemática das relações raciais, sua realização está vinculada a muitos fatores, dentre eles: a Lei como uma política pública, um instrumento de valorização da cultura das crianças negras; a Lei enquanto uma luta histórica concebida não apenas como um estudo de uma disciplina, mas como uma proposta antirracista.

Outra percepção abordada aponta a dificuldade de efetivar a Lei 10.639/03 em função de sua ligação com a religião de matriz africana, principalmente o xangô pernambucano.

“Fico muito preocupada, temos que ser estratégicos, não podemos ir de encontro à comunidade. Admite-se até estudar a história da África e dos povos africanos, apresentações de maracatu, mas ensinar aos estudantes sobre o maracatu, que tem vários elementos do xangô, isso muitos pais não aceitam.” (Gestora 6, grifo nosso).

Observa-se na fala da gestora a preocupação de não estabelecer

conflitos com a comunidade em função do preconceito contra o maracatu. Desse modo, destacam-se as atitudes de discriminação contra a cultura negra pernambucana, em especial o maracatu e o afoxé, em virtude de sua ligação com a religião de matriz africana. Em que pese à liberdade de consciência e de crença constituírem-se em um dos direitos básicos da Constituição Brasileira, bem como no livre exercício dos cultos religiosos, a escola desconsidera a existência das religiões de matrizes africana e afro-brasileira. 70% dos (as) gestores (as) entrevistados (as) apontam que a dificuldade de valorizar a cultura pernambucana é sua ligação com a religião de matriz africana.

Construir uma identidade negra positiva, convivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual é acima de tudo reconhecer a necessidade de edificação de práticas coletivas, algumas das quais baseadas em novos olhares. Isso implica no reconhecimento da problemática e a abertura para novos valores baseados no respeito às diferenças étnico-racial.

Dessa feita, o racismo institucional praticado pela escola configura-se, também, em uma ação histórica de invisibilizar a exclusão da cultura afro-brasileira. Quanto à tentativa de valorização observamos um perfil folclórico dado às atividades culturais, um novo caráter na perspectiva de esconder a intolerância praticada contra as religiões de matrizes africanas. A percepção da importância da Lei como condição de respeito à diversidade na escola é apontada por 30% dos (as) gestores (as).

‘A Lei é fundamental, ela tem como objetivo resgatar o verdadeiro valor da história e da cultura africana e afro-brasileira. “Precisamos fortalecer as ações de combate às diversas formas do racismo.”
(Gestora 9, grifo nosso)

Desse modo, a fala da gestora denota o compromisso de respeito à diversidade, no sentido de apreender a contribuição da Lei 10.639/03 como uma estratégia de combate ao racismo no ambiente escolar. Tal proposição pode ser considerada

como uma possibilidade de avanços no âmbito educacional e cultural e, portanto, uma possibilidade, também, de mudança das práticas sociais humanas.

“A Lei trata da temática racial, ele visa promover o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana a ser desenvolvida na escola. Aqui não escondemos os problemas dos preconceitos, precisamos olhar o problema de frente.” (Gestora 10, grifo nosso)

O enfrentamento dos conflitos acerca do racismo é, sem dúvida, um grande passo direcionado à construção de uma gestão que aponte para a mudança do paradigma burocrático visando a uma gestão que fortaleça a luta pela reconstrução de nossa verdadeira história. Nesse caminhar os (a) gestores (as) são responsáveis pela consolidação das políticas públicas. Assim, a Lei 10.639/2003 precisa ser entendida nos campos pedagógica e político, sublimando que na prática a Lei é o reconhecimento da participação efetiva dos povos africanos e seus descendentes.

Análises dos projetos e atividades envolvendo a temática racial

Nessa seção analisamos as práticas acerca da temática racial vivenciadas nas quatorze escolas, a partir dos questionários sondagem aplicados aos (as) gestores (as) do grupo 1, que compreende as escolas premiadas no concurso “Escolas do Recife Descobrimo-se Negras e do grupo 2, que engloba as escolas que desenvolveram atividades relacionadas à temática racial.

Quadro 3. Temáticas e atividades vivenciadas (Grupo 1)

ESCOLA	TEMÁTICA	ATIVIDADE	ANO	CONTINUIDADE
Escola 01	Contos Africanos	Projeto	2008	Não
Escola 02	Valorização da Negritude	Projeto	2008	Não
Escola 03	Capoeira e identidade	Projeto	2008	Não
Escola 04	Racismo no cotidiano	Projeto	2008	Não
Escola 05	Histórias das etnias	Projeto	2008	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro do grupo 1 observamos a não continuidade das experiências. Outro aspecto a ser destacado é o silêncio acerca do racismo no espaço escolar, o preconceito e a discriminação nas diversas instituições educacionais contribuem para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. A naturalização do racismo ou o silenciamento sobre ele foram práticas observadas durante o processo de coleta dos dados.

Quadro 4 . Temáticas e atividades vivenciadas (Grupo 2)

ESCOLA	TEMÁTICA	ATIVIDADE	ANO	CONTINUIDADE
Escola 06	Contos Africanos	Projeto	2008	Não
Escola 07	Canto dos orixás	Projeto	2010	Sim
Escola 08	Religião de matrizes africanas	Projeto	2009	Sim
Escola 09	Valorização dos artistas negros	Projeto	2010	Sim
Escola 10	Cultura Afro-Brasileira	Atividade anual	2010	Sim
Escola 11	Identidade Cultural	Atividade anual	2009	Não
Escola 12	Relações Étnicas Raciais	Feira de Conhecimento	2009	Não
Escola 13	Cultura Afro-Brasileira	Projeto	2010	Não
Escola 14	Literatura Africana	Atividade a Cor da cultura	2009	Não

O quadro acima apresenta alguns pontos fundamentais que caracterizaram as experiências com a temática racial na Rede Municipal de Ensino do Recife. Destacamos que das nove escolas do grupo 2 três apresentaram um maior grau de institucionalização quanto ao processo de vivência da temática racial.

As experiências priorizaram a educação das relações raciais e aspectos da cultura afro-brasileira, o estudo da África ainda é pouco abordado. As estratégias utilizadas em sua maioria são de Projetos Didáticos, entretanto as experiências apresentaram caráter pontual e esporádico, o que nos remete refletir e evidenciar a pouca inserção da temática racial na Rede Municipal de Ensino.

Segundo Gomes (2004) a falta de continuidade das experiências representa resistências silenciosas implícitas, impetradas

desde a concepção da Lei 10.639/03 até as práticas vivenciadas no espaço escolar. É fundamental compreender a escola como uma instituição social, um bem público, essa percepção impõe às unidades de ensino uma postura comprometida com todos os seus estudantes e seu pertencimento racial, considerar essa realidade é promover ações responsáveis e permanentes no sentido de garantir continuidade ao processo pedagógico.

Assim, a falta de conhecimento sobre a Lei impulsionou os (as) professores (as) a um sentimento de “boa vontade” na realização das atividades. Observa-se um desequilíbrio na configuração de forças. Desse modo, o racismo está enraizado nas práticas escolares, a impressão que nos saltou aos olhos foi a de que o trabalho com a temática racial ainda é visto como uma benevolência realizada por algumas pessoas que se interessam por essa temática.

Personalismo na elaboração e execução das atividades. No tocante às práticas vivenciadas há uma focalização em pessoas, principalmente nas professoras do ensino fundamental I 1º e 2º Ciclos (1ª a 4ª série). A ideia da Lei 10.639/03 enquanto uma política pública assumida no bojo da proposta pedagógica e pela gestão escolar coloca-se como algo ainda em processo de discussão. Na resposta dos gestores (as) fica caracterizado esse personalismo, principalmente pela resistência de 50% dos gestores (as) em não responder o questionário, alegando que a responsabilidade do projeto é dos (as) professores (as). Tal postura denota a falta de engajamento dos gestores (as), à medida que há um desconhecimento do caráter político que perpassa pelas relações raciais, e assume o caráter de política pública a ser cumprida. Libâneo (2008) aponta que a prática dos gestores (as) públicos são atividades de cunho social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais. Assim, dentro da perspectiva de consolidação das políticas públicas os gestores (as) escolares são um dos responsáveis pela condução do processo de institucionalização da Lei de forma crítica e sem subserviências.

A fragilidade das experiências quanto às referências teóricas. Analisando os dados destacamos a superficialidade teórica

das experiências e dos projetos. Isso configura a falta de investimento na formação continuada acerca da temática, bem como a tímida produção de material didático para consulta dos educadores (as). Proporcionar uma educação voltada para romper com práticas discriminatórias e racistas é sem dúvida um grande desafio. Posto que favorecer o comprometimento de uma Escola, uma Rede, focada no respeito à diversidade, antes de tudo é tentar romper com o racismo institucional.

Ressaltamos que a maioria do material produzido sobre a Lei tem sido disponibilizada pela esfera federal através da Secretaria de Educação Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a exemplo da formação e do material sobre o Projeto a Cor da Cultura. O GTERÊ desenvolve atividades, entretanto o trabalho é comprometido em virtude da baixa representatividade, dos educadores (as) e a falta de dotação orçamentária.

Impasses para continuidade dos projetos e atividades

Enfatizamos, que das seis escolas agraciadas com o prêmio “Escolas do Recife Descobrimo-se Negras”, pertencente ao (grupo 01) nenhuma deu continuidade ao projeto. Entre diversos motivos alegados pelos dois grupos para não continuidade das experiências, destacam-se:

Transferência das professoras formuladoras do projeto para outras unidades de ensino. Em virtude de o trabalho ser realizado de forma isolada, por ser uma prática personalista, não foram construídas nas escolas determinadas estratégias coletivas de formulação e vivências para continuidade das experiências.

Falta de tempo para reuniões e encontros pedagógicos. A gestora alegou falta de autonomia para organizar reuniões ou troca de experiências no sentido de incentivar a continuidade dos projetos. Entendemos os impasses como inibidores da continuidade das referidas experiências, contudo a

problemática do racismo ainda é invisível para maioria dos (as) gestores (as) e educadores e está relacionada à construção ideológica e a questões como o mito da democracia racial, apoiado na dupla mestiçagem, biológica e cultural entre as três raças, justificando uma suposta harmonização entre os indivíduos.

Não aceitação da temática racial: o véu que encobre o racismo. Assim, uma expressiva dificuldade está relacionada às resistências implícitas no racismo disfarçado. A tarefa de reconhecer as complexas relações do racismo institucional vivenciado no ambiente escolar entrelaçada nas relações raciais pode ser a bússola para a compreensão das relações de poder presentes nas escolas pesquisadas.

Tímida participação dos gestores (as) nas atividades e nos projetos. Constatou-se que embora os (as) gestores (as) não estejam alheios (as) ao debate acerca da problemática das relações etnicorraciais, a prática gerencialista impôs a esses (as) uma carga burocrática de trabalho que dificultou a sua maior integração aos projetos integrados com a questão pedagógica relacionada à educação das relações raciais. Ante a contundente argumentação de que a implementação da Lei 10.639/2003 é apenas de responsabilidade dos (as) professores (as).

Não reconhecimento da escola como colaboradora na promoção da igualdade racial. Pensar em uma escola como promotora da igualdade racial é reconhecer também seu papel contraditório de reprodutora das desigualdades, reforçando o racismo e a discriminação racial. Isto fica evidente em vários mecanismos, dentre eles: livros didáticos, filmes, que apresentam o modelo europeu como sendo o ideal de beleza perfeito, em detrimento dos modelos dos colonizados, índios e negros. Ao lado da questão ideológica constatamos que o preconceito racial está implícito no cotidiano escolar através de “piadas” e brincadeiras ofensivas. Essas práticas ignoram as identidades do povo brasileiro, considerando brancos, negros, indígenas, asiáticos, sem uma relação hierárquica,

perpetuando o discurso da suposta democracia racial.⁹⁴

Desse modo, a invisibilidade do racismo e dos conflitos, baseados na ideologia da democracia racial, constituem-se em expressivos inibidores da construção da identidade nacional pautada, também, no respeito à contribuição do povo negro. Durante nossa pesquisa evidenciou-se a negação das desigualdades racial, e referente a essa questão Hasenbalg (2005) coloca que as oportunidades educacionais são mais limitadas para os não brancos do que para os brancos, que se enquadram na mesma origem social em função de práticas discriminatórias sutis e mecanismos racistas mais gerais, esse fato vem refletir-se na desproporcionalidade de ganhos e renda em ambos. O cotidiano escolar traz evidências da rejeição do negro na escola. Os próprios conteúdos escolares não contemplam a temática da história africana, limitando o negro à condição de escravo, como se ele não tivesse outra relação social na história que não essa.⁹⁵

O processo de Institucionalização da Lei 10. 639/03 e os mecanismos Estatais

Visando garantir o processo de institucionalização das Leis 10.639/03 e 11.645/08, foi instituindo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações- Étnico e para o Ensino de História e Cultura afrobrasileira. O Plano estabelece metas e estratégias para institucionalização da Lei 10.639/03. O documento prevê as diferentes responsabilidades do poder executivo, do legislativo e dos Conselhos de Educação Municipais, Estaduais e Federal. As principais ações estão voltadas para formação de professores, produção de material didático e sensibilização dos gestores da educação.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender as dificuldades em analisar a prática institucional, destacando os problemas dos conceitos em se pensar a instituição educativa, a dos sujeitos que as pensam, a linguagem e as condições sócio-históricas e culturais que são partes desse contexto. É

94 GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003, p. 63.

95 HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. 2 ed., Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005, p. 76.

importante assinalar que esses elementos fazem das escolas pesquisadas uma possível representação das escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Destacamos as responsabilidades das Instituições Educacionais, assim o Plano sugere: incluir a Lei 10.639/03 e a temática racial no Projeto Político Pedagógico - PPP; no Planejamento de Curso; no Regimento e Normas Escolares; adquirir material didático e paradidático que trate da temática, realizar atividades, projetos e vivências culturais, organizar formações continuadas e construir coletivamente alternativas para efetivação da Lei enquanto política pública.

Tomando como parâmetro as ações do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares a ser desenvolvidas nas instituições educacionais, analisaremos o processo de implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas dos grupos 1 e 2 através da implantação desse Plano em quatorze escolas que vivenciaram a temática racial no período compreendido entre 2008 e 2011.

Atividades realizadas nas escolas da Rede Municipal de acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03

Diante desse levantamento, observamos que das quatorze escolas envolvidas com as atividades relacionadas à temática racial, a inclusão dos mecanismos sugeridos pelo Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03 ainda não é uma prática instituída. Embora a referida amostragem seja pouco representativa, ela é significativa à medida que foi realizada com escolas que já realizavam ou realizam atividades ligadas à temática racial.

Assim, as práticas são diferenciadas, muito em função de como a Lei e as Diretrizes repercutem na escola, principalmente quanto ao processo de institucionalização das políticas raciais, dos aspectos epistemológicos, políticos que demarcam as práticas da escola e da gestão escolar. É

interessante perceber que a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares acarretam nas decisões de alguns caminhos que perpassam pela gestão escolar.

Inclusão da Lei 10.639/03 no Projeto Político Pedagógico- PPP.

Nessa etapa de análise dos dados vamos observar como o PPP e a inclusão da Lei 10.639/03 são tratados pelas escolas e pelos gestores (as). Apresentamos um extrato da concepção mais aproximada da visão gerencialista da gestão escolar.

Na elaboração do nosso PPP participaram alguns professores, a comunidade ainda não entende bem a questão, nossos alunos são crianças. Esse ano vamos dar uma revisada e pronto {...} Não vejo necessidade de colocar a questão racial, trabalhamos isso no dia, a dia. O importante é o documento estar pronto e estamos em dia com nossos compromissos.” (Gestora 2, grifo nosso).

Concebemos o PPP como um instrumento de democratização da gestão escolar.

Apesar das inegáveis conquistas, as prioridades estabelecidas para a política educacional brasileira, nas últimas décadas, tenderam a imprimir outros significados à noção de democracia. O PPP institui-se como obrigatório nas escolas a partir da LDB (Lei 9394/96), que estabelece a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. É inegável a importância do PPP, particularmente quando assume seu significado como proposta pedagógica da escola, o que ocorre quando no processo de elaboração e efetivação pauta-se pelo princípio democrático da participação.⁹⁶

Nessa visão o PPP está inserido na perspectiva regulatória ou técnica, suas bases epistemológicas estão calcadas em um caráter regulador e normativo, caracterizada por uma observação descomprometida. Nesta percepção, a introdução do novo implica mudanças das partes, o que representa uma participação formal, legitimadora de um controle burocrático.⁹⁷

“Na construção do nosso PPP não discutimos sobre a Lei ou

96 AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 75 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56). 2001, p. 35.

97 VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G. de (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2003, p. 273.

racismo, a discussão foi apressada, falta muito para esse processo ser democrático. Para isso é preciso de tempo para debater, discutir com todos os segmentos. Um projeto bem preparado, bem feito é melhor para a gestão.” (Gestora 8, grifo nosso).

Nessa segunda percepção coloca-se a falta de tempo como uma dificuldade para construção coletiva do PPP, bem como para não inclusão da Lei 10.639/03, que perpassa pela oportunidade de discussão. Face às considerações acima, e tendo em vista a necessidade de participação nas decisões escolares dos agentes que concretizam a escola como instituição social, o PPP é uma oportunidade da equipe gestora, professores, e demais membros da comunidade escolar assumirem, efetivamente, o comando da escola. Além de possibilitar que as experiências de cada um sejam valorizadas quanto às novas relações raciais.

O planejamento da escola consolida-se num documento que detalha os objetivos e ações do processo educativo, assim ele é a expressão da cultura da escola, pois está assentada na crença e valores com significados das pessoas que o elaboram. Por outro lado, pode refletir a transformação e intervenção na realidade. O PPP, portanto, pode ser um facilitador de novas práticas.⁹⁸

À medida que a escola reflete os valores da sociedade brasileira, ela configura-se como espaço de reprodução do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, nos programas educativos, nos manuais escolares e no comportamento diferenciado intencional ou não do professorado diante da cultura das crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resultam na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes.

Nessa outra concepção os gestores (as) fazem considerações quanto ao impedimento de inclusão da Lei 10.639/03.

“A Secretaria de Educação nunca forneceu uma instrução formal

98 LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2008.

sobre essa Lei, como agir? O que devemos fazer para colocá-la em prática? Como incluir esse assunto no PPP? Precisamos de orientações mais concretas. Infelizmente a cobrança sobra para os dirigentes.” (Gestora 2, grifo nosso).

De acordo com Ribeiro (2008) na realidade educacional brasileira percebe-se que a construção das questões pedagógicas necessita ser compreendida no bojo das decisões da gestão democrática, a necessidade de pertencimento da comunidade escolar acerca do PPP não pode ser encarada apenas como uma questão puramente burocrática. O processo de construção da autonomia pedagógica não pode ser percebido como uma concessão do Estado, mas como uma conquista de toda comunidade escolar.

“No PPP da escola colocamos a questão da inclusão e do respeito à diferença, a Lei propriamente dita não foi incluída, mas já é um começo. O PPP foi organizado com participação do conselho e dos professores, vamos ampliar a participação.” (Gestora 3, grifo nosso).

A inclusão da Lei 10.639/03 no PPP passa pelo reconhecimento das DCNs para Educação das Relações Etnicorracial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e pela observação da importância de construção de mecanismos de valorização e reparação que apontem caminhos para o combate à discriminação e ao racismo no espaço escolar.⁹⁹

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre a temática racial no PPP tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. Nessa trilha, o racismo institucional revela-se, também, através da omissão do poder público representado pelas escolas.

Esse processo nos permite identificar a emergência do racismo de Estado, o discurso do poder sobre a vida humana, a relação perigosa e muitas vezes tida como necessária, entre violência e poder é discutida na Filosofia Política foucaultiana a partir do que ele considera a análise concreta das relações de poder. Vale ressaltar, o racismo de Estado é desenvolvido

99 RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira. História e cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008, p. 117.

segundo as competências técnicas, científicas e jurídicas colocadas à disposição no seu tempo. Assim, estamos longe de um racismo como simples ou tradicional, de desprezo ou ódio entre raças. Porém, também, estamos longe do racismo entendido como uma operação ideológica com a qual o Estado ou uma classe cuidariam de voltar contra um adversário mítico às hostilidades que outros fariam voltar contra eles, ou que poderiam trabalhar no corpo social.¹⁰⁰

Na prática as formulações nos apontam que ainda não é uma prática instituída a construção coletiva do PPP nas escolas pesquisadas, os debates cumprem apenas uma determinação burocrática, em sua maioria apenas os professores participam das discussões, o Planejamento Pedagógico ainda não é um instrumento constituído ou compreendido dentro da perspectiva de uma gestão democrática, que inclua em seus debates a temática racial.

Durante a pesquisa de campo, constatamos que das quatorze escolas investigadas, apenas duas incluíram a temática racial no PPP, referindo-se à inclusão, em nenhuma delas estavam inseridas a Lei 10.639/03 ou as Diretrizes Curriculares Nacionais. Observamos ainda certo desconhecimento dos (as) gestores (as) quanto à importância da Lei 10.639/03 como uma política pública e um instrumento pedagógico, que possibilite a construção de uma educação antirracista.

Cadernetas e planos de aula: a invisibilidade da Lei na prática pedagógica

A prática pedagógica é uma temática de recorrente discussão entre professores, coordenadores, equipe gestora e nos sistemas de ensino, como um dos mais graves problemas da educação ante a falta de planejamento no exercício cotidiano dessa prática, que entre outros fatores revela a não inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África, compreendida como perfeitamente natural.

Durante nossa observação, constatamos que a Lei 10.639/03

100 FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 209.

está registrada nas cadernetas da Rede Municipal de Ensino do Recife, contudo ainda é vista com apatia e desinformação por parte dos professores (as), coordenadores (as) e gestores (as). Um registro que está em todas as cadernetas e nos níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e educação de Jovens e adultos, mas não garante a visibilidade da Lei, que não tem destaque em reuniões pedagógicas das unidades de ensino ou mesmo tem sua existência desconhecida nas cadernetas escolares. O que constatamos através de nossa pesquisa junto a cinco equipes gestoras, coordenadores (as) e gestores (as).

Assim o racismo institucional é uma prática implícita, imperceptível que necessita ser enfrentado. Sua visibilidade no cotidiano escolar, nas práticas desprezíveis representa a possibilidade de construção de um projeto que visa alavancar o potencial invisibilizado que o racismo impõe. De modo que possa contribuir com o respeito à condição humana.¹⁰¹

Biblioteca e Espaços de leitura: o lugar da África

A biblioteca escolar e as salas de leitura são espaços centralizadores de acervo bibliográfico e de material especial da unidade escolar, servindo como apoio à construção do conhecimento, oferecendo suporte à pesquisa e à formação de leitores. Composta de: periódicos, livros didáticos e paradidáticos é um espaço usado para leitura, jogos, reunião; atividades culturais, realizar encontros, contação de histórias, de exposição de trabalhos de estudantes, de exibição de peças de teatro.

A partir de 2006 a Rede Municipal de Ensino teve um significativo crescimento no quantitativo de bibliotecas e salas de leitura; a estruturação de uma política de formação de leitores através do Programa Manuel Bandeira, cujo objetivo é fazer da leitura, da produção textual e do exercício da criação, práticas constantes no cotidiano da escola e da vida e, com isso, ampliar o acesso das pessoas ao universo de informação

101 SALES, Augusto dos. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 20.

e conhecimento, além da distribuição de Kits de leitura para os estudantes, que representaram um avanço significativo na construção de uma cultura de leitura fortalecendo novas práticas pedagógicas.

Nossa primeira observação é a constatação de um rico acervo nas bibliotecas e salas de leituras, composto de: livros paradidáticos, CDs, DVDs e fantoches. O material que aborda a temática racial é distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático e pela SEEL. Entretanto, raramente são utilizados.

Os espaços pedagógicos como bibliotecas, salas e cantinhos de leitura refletem e recriam o movimento da sociedade de fortalecimento dos padrões eurocêntricos. Em nossa investigação, os dados e observações apontam que a temática racial ainda ocupa um tímido lugar nas realizações de atividades desenvolvidas pelas bibliotecas das escolas pesquisadas.

Isso significa romper com a estrutura racista da instituição, que estabeleceu padrões de utilização do espaço voltado para literaturas clássicas, de príncipes e princesas, baseadas em valores eurocêntricos. Nessa perspectiva, o debate sobre o livro didático e paradidático não pode ficar de fora. Os livros didáticos apresentam de maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como mulheres, negros, indígenas, entre outros, que de fato não são representados. Ou quando o são, são expostos de forma estereotipada e caricatural.¹⁰²

O uso de livros didáticos e paradidáticos pode apontar para fortalecer ou não a construção das identidades. Nas histórias e ilustrações dos livros infantis, nos desenhos animados, as crianças negras não encontram o seu herói negro, que represente e valorize as suas raízes, não encontra a princesa parecida com seus familiares, e sim a de olhos azuis ou verdes, cabelos compridos, lisos, pele branca, que se apaixonou pelo príncipe que também é branco e carrega todos

102 SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 19.

esses estereótipos de beleza. A partir de tantos modelos, preconceitos e adversidades, com o que a criança vai se identificar?

Outro aspecto a ser abordado são os estereótipos de feio, sujo e mau. A cor negra aparece associada à violência e maldade, constituindo-se em uma violência simbólica contra os grupos, que não têm como apresentar seus conteúdos significativos. Por fim, um dos aspectos de fundamental importância é a requalificação do conceito de pobreza, de um modo geral os negros estão sempre associados à miséria e à pobreza, uma vez que são apresentados nas ilustrações como moradores de favelas, e marginais.¹⁰³

O debate acerca do livro didático é a visão que se tem da África, quando se fala de África, vem a pergunta de que África estamos falando? É fundamental compreender que a África é um continente e os africanos não são uma categoria uniforme. Outra questão pertinente é como a imagem negativa do negro é exaltada em detrimento da positiva. Uma grande parte dos livros didáticos de História fala do papel do negro no Brasil como escravo, mas não mostra sua participação na construção da sociedade brasileira.¹⁰⁴

Nessa ótica, a luta pela inserção nos currículos do ensino da História da África foi uma luta protagonizada principalmente pelo Movimento Social Negro, pois tal estudo facilita uma percepção mais igualitária da História da humanidade. Introduzir o conhecimento acerca do continente africano como a origem do Homo Sapiens mostra as aquisições civilizatórias a partir de diversas novas perspectivas para compreensão da História do Povo Brasileiro. O autor complementa a sua exposição ao referir que não há como se realizar um bom estudo da História do Brasil, sem se estudar a História do continente africano.¹⁰⁵

Com relação aos dados acima, destacamos que: as atividades relacionadas à temática racial não fazem parte das práticas cotidianas das bibliotecas, o acervo ainda é subutilizado e não há uma divulgação para o conjunto da escola, apenas

103 SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 25.

104 HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 15.

105 CUNHA JUNIOR, H. (a) Educação popular afro-brasileira. In: LIMA, I; ROMÃO, J. ; org. Séries Pensamento Negro em Educação n.º. 05. SC: Editora Núcleo de Estudos (as) negros (as) (NEN), 2005, p. 82.

em uma das escolas observamos que o gestor (a) estimulou a realização de atividades, e mostrou-se preocupado (a) em dinamizar a utilização dos livros enviados pelo MEC que tratam da temática racial.

O fato da invisibilidade do material didático que aborda a temática racial, o não incentivo a sua utilização, a falta de conhecimento dos (as) gestores (as) acerca do acervo tão importante de incentivo à institucionalização da Lei 10.639/03, assim estamos diante de um desafio para a escola e para os (as) gestores (as).

Para reflexão desse quadro servi-me aqui de algumas indagações fornecidas por Foucault (1982). Será esse processo de exclusão intencional ou não? O racismo institucional está enraizado em práticas rotineiras ou inscrito no funcionamento das instituições, que em função da omissão permite manter uma raça em um status de inferioridade em detrimento de outra, sem que o menor traço de racismo aflore na consciência daqueles que o praticam. Assim, não há dúvida de que o racismo institucional não precisa necessariamente do ódio para se desenvolver.

Na perspectiva de reflexão dessa realidade consideramos importante promover espaços de análise e reflexões acerca da temática racial, no sentido de desenvolver estratégias pedagógicas de práticas antirracistas. Tal proposição pode ser considerada como uma possibilidade de avanço no âmbito educacional e, portanto, uma possibilidade, também, de mudanças nas práticas sociais. Assim, o cotidiano nos impõe contradições e vários desafios a ser superados, a partir de novos aprendizados e novos olhares, desde os conteúdos e mensagens dos livros didáticos.

Dias 20 novembro, dia da consciência negra: entre o folclore e a luta.

O artigo 79-B da Lei 10.639/03 inclui o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário

escolar. Sendo assim, a lembrança desse Dia como data símbolo da luta negra foi lançada nacionalmente pelo Grupo Palmares, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em homenagem ao dia da morte de Zumbi.

Ressalta-se que as práticas instituídas na Rede Municipal do Recife apontam para vivências sobre a referida data e segundo dados do questionário é comemorada em 100% das escolas. Contudo, o papel simbólico dado à palavra culminância aponta para vivências com caráter cultural em detrimento do aspecto político que essa data propõe. Seleccionamos três escolas para apresentar as possibilidades no processo de implementação da Lei. Levamos em consideração as experiências apresentaram maior grau de institucionalização e envolvimento da comunidade escolar.

A Experienciação da Lei 10.639/2003: Impasses e os Caminhos das Possibilidades

Homenagem ao Mestre Galo Preto

Cantador de Coco

A Experienciação da Lei 10.639/03: Impasses e os Caminhos das Possibilidades

Nesse capítulo apresentaremos o resultado do estudo no que fere-se as experiências acerca da Lei 10.639/03, focalizando três Escolas da Rede Municipal do Recife, que vivenciaram a possibilidade de institucionalização da Lei no cotidiano escolar. Nosso foco privilegiou a participação da gestão escolar no processo de vivência, destacando o interesse acerca da temática racial. O despertar para essa problemática está intrinsecamente relacionado ao nosso olhar para gestão da escola pública e às desigualdades raciais vivenciadas no espaço escolar.

A partir da concepção de Azevedo (2001), pretendemos discutir o processo de implementação da Lei através dos resultados esperados por essa política. Assim, nossa análise relaciona as referidas experiências à problemática em questão visando identificar as tensões e conflitos do processo.

Inicialmente apresentamos a caracterização de cada escola através do pseudônimo expresso em língua yorubá, como estratégia para introduzir a principal qualidade de cada Unidade de Ensino, em seguida destacaremos o cenário, acompanhado de narrativa das experiências nelas vivenciadas segundo a visão dos seus (as) respectivos (as) gestores (as) e, os resultados a partir de observações. Destacaremos ainda os impasses que inibiram a vivência da Lei detalhando através de

análise as possibilidades de êxito desse processo, que encontra na intervenção da gestão escolar seu agente facilitador.

Escola Ìgbimò (compromisso na língua yorubá)

A escolha do nome Ìgbimò como pseudônimo para nossa primeira escola analisada justifica-se pelo Compromisso refletido nas ações de seus (as) professores (as) e equipe gestora. O sentido dado à palavra compromisso em nosso estudo perpassa por um acordo político a favor de uma causa, de uma bandeira. Assim, esse sentimento principalmente da gestora fez a diferença no processo de construção da experiência.

Cenário da Escola Ìgbimò

A Escola Ìgbimò está situada na zona noroeste da cidade do Recife, em uma área de alta densidade demográfica, com ruas pavimentadas, comércio e terminal de ônibus. Possui prédio próprio, mas com problemas de espaço, como a falta de um refeitório que compromete o atendimento às necessidades da comunidade escolar.

Para cada espaço pode ser atribuído um sentido, todo ambiente tem um valor simbólico, significado de um poder hierárquico, ou pode ser apenas um espaço sem maiores representações para a Instituição.¹⁰⁶ A partir dessa assertiva, observamos na referida Unidade de Ensino a falta de privacidade da sala da direção, que é compartilhada com a secretaria; o laboratório de informática comporta apenas quatorze estudantes, entretanto merece destaque a sua biblioteca, que apresenta uma ótima estrutura física para o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas, tornando-se um espaço referência para toda a comunidade escolar. E vale ressaltar que esse espaço privilegiado resulta da competente gerência dos recursos provenientes de projetos e verbas, respectivamente, recebidos e aplicados por essa escola.

106 SANTOS, Evson Maláquias de Moraes. *Brasilidade e a democracia escolar: o jeitinho, a malandragem e as formas autoritárias na escola pública*, Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009, p. 129.

É importante a reflexão de que na escola é preciso pensar as diferenças em suas variadas configurações, conforme anotações registradas durante a observação na Unidade de Ensino. Destacamos a exposição das produções dos estudantes nos corredores da Escola, representativas de uma releitura das obras de pintores e escultores negros, que foi realizada na sala de aula durante a vivência de um projeto e também os recursos visuais como cartazes e aviso que configuram uma representatividade da temática. A escola Ìgbimò oferece educação infantil, ensino fundamental do 1º ao 5º ano e EJA Módulos IV e V distribuídos em três turnos. Possui 07 salas de aula, 17 turmas, 25 professores e 700 estudantes, sendo assim considerada uma escola de médio porte.

Relato da experiência da Escola Ìgbimò: O Espaço Pedagógico da Biblioteca e a Temática Racial além da sala de aula

A experiência da escola Ìgbimò pautou-se, inicialmente, na tentativa de realizar uma atividade ligada à cultura afro-brasileira, que demandou estratégias de envolvimento da comunidade escolar, de postura resistente ante a temática racial. Assim, foi formulado por uma professora dessa escola, um Projeto com o objetivo de favorecer uma releitura das pinturas de artistas e inventores negros e inventores negros brasileiros, na perspectiva de ressaltar o talento e a contribuição do povo negro na vida nacional. Esse projeto foi vivenciado em duas turmas do EJA, do noturno. A experiência teve uma boa repercussão na escola e na comunidade, principalmente pela participação dos estudantes adultos, que são mães e pais de crianças da escola. Uma estratégia eficiente, mas que não garantiu a continuidade do referido Projeto por falta de sua socialização. O que, segundo a gestora, tornou necessária a articulação de uma nova estratégia relacionada ao cotidiano escolar. Tal contexto denota que a prática gestora apontou para a construção de um novo caminho, um recomeço baseado no desenvolvimento de atividades realizadas na Biblioteca, que se tornou um importante espaço para discussão da temática

racial, a partir da leitura de obras relacionadas à temática racial e de Solano Trindade, que dá nome a esse espaço, iniciando-se um processo de fortalecimento da identidade negra das crianças e da comunidade escolar.

A utilização do espaço da Biblioteca como estratégia pedagógica de construção de saberes acerca da temática racial nos leva a perceber esse ambiente como um lugar das práticas que vai além da leitura. Nessa trilha sublinhamos que a continuidade das atividades com a temática racial enquanto prática cotidiana favoreceu o interesse em aprofundar a discussão na Escola de forma coletiva, composta por diversos sujeitos, o que foi um diferencial. Essa dinâmica tecida no espaço pedagógico como a Biblioteca, envolvendo a temática racial, priorizada pela gestão da escola Ìgbimò, aponta para a definição de objetivos e valores que externam a visão dessa gestão. Segundo Paro (2007) a gestão escolar está diretamente ligada à apreensão de valores, gosto, preferências, incorporação de hábitos, posturas, comportamentos, crenças convicções e expectativas que fazem parte do perfil de um (a) gestor (a).

Os impasses observados na experiência da Lei 10.639/03 (Escola Ìgbimò)

Nessa etapa do estudo apresentaremos os resultados das entrevistas com os (as) gestores (as) quanto à visão sobre os impasses da experiência envolvendo a implementação da Lei 10.639/03. Desse modo, destacamos:

Naturalização das desigualdades raciais no espaço escolar. Para a gestora Ìgbimò o silenciamento envolvendo os problemas de racismo e o preconceito racial como sinal de omissão da Escola foi uma das principais dificuldades para caminhada da experiência. Essa postura mascara e disfarça os conflitos sobre a temática racial.

{...} O preconceito contra as crianças negras é disfarçado, as pessoas tentam desqualificar as pessoas por causa da cor, é uma coisa que a gente, às vezes, nem percebe, mas é algo ao qual precisamos estar de olhos bem abertos. Assim uma criança negra

para não ser desqualificada tenta não parecer negra. Tenta apagar as marcas da identidade; cabelos lisos, se evita falar no assunto. (Gestora Igbimò).

Nessa fala a gestora admite que as desigualdades raciais no espaço escolar sejam disfarçadas, mascaradas. Por outro lado, a naturalização dessas desigualdades é um dos grandes problemas para superação do racismo. Reconhecer essas desigualdades torna-se fundamental, sobretudo para organização de estratégias pedagógicas que visem à superação desse quadro, que desqualifica a identidade das crianças negras.

No decorrer de dez anos de formulação da Lei 10.639/03, vários estudos foram realizados sobre sua proposta, e percebe-se que uma das grandes dificuldades para sua efetivação é o não reconhecimento do racismo e de suas mazelas. Buscar o reconhecimento e a valorização das contribuições da herança africana no contexto da história do Brasil é fundamental. Muitas vezes, esta contribuição é apenas constatada e vista de forma superficial ou folclorizada.¹⁰⁷

A omissão da escola pode configurar-se como racismo institucional à medida que há privilégio de uma cultura sobre a outra. Trata-se em parte quando o legislador, ou gestor (a) quem deveria aplicar a Lei omite-se diante de processos de discriminação ou racismo. É o que ocorre em muitas instituições, inclusive na Escola, naturalizados passam a integrar práticas institucionais.¹⁰⁸

O preconceito está no próprio (a) estudante. Nesse percurso, a gestora aponta o preconceito dos estudantes entre os pares como uma das dificuldades a ser repensada. Os negros e afrodescendentes deparam-se na Escola com distintos olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história; muitas vezes a criança vê-se obrigada a negar sua identidade para livrar-se daquilo que a inferioriza.

{...} Alguns alunos desfilam no maracatu da comunidade, mas na escola apresentam resistência de falar sobre o assunto. A negação de sua identidade é algo muito forte, quase ninguém

107 CAVALLEIRO, E. dos S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001, p. 58.

108 GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marlene; SALES JÚNIOR, R. L.; SANTOS, Dênis; OLIVEIRA, R. S. 2008, p. 30.

quer ser negro. Isso passa para muita gente que o preconceito está na comunidade, mas, principalmente, neles mesmos. (Gestora Ìgbimò, grifo nosso).

Ao empreender novos olhares, refletimos como definir quem é negro no Brasil. Mas, em um país que absorveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico.¹⁰⁹

Esse ponto de vista tem comprometido a ideia de pertencimento, a Escola constitui-se em um espaço de formação de identidades, de reprodução e enfrentamento de preconceitos. Esse processo está no centro do debate das políticas de ações afirmativas, visto que a dificuldade de classificação tem dificultado a efetivação de ações de cunho específico. Essa dificuldade de classificação racial tem sido usada pelas forças políticas contrárias às políticas raciais argumentando a necessidade de políticas de combate à pobreza em detrimento das políticas específicas.

A ausência de referências positivas na vida das crianças negras perpassa por acúmulo em sua memória de ideais positivos. Assim deflagra-se um sentimento de pertencimento com reforço de sua identidade racial. Ao contrário, pode acontecer, se alimentada para a criança, uma memória pouco construtiva da identidade negra.¹¹⁰

109 MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 160.

110 ANDRADE, Inaldevte. Pinheiro. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p.116.

Trabalho excessivo do (a) gestor (a). A partir dessa ideia uma representação significativa de gestores (as) externou o excesso de trabalho administrativo como uma das grandes dificuldades para maior envolvimento nas questões pedagógicas, e nas atividades relacionadas à temática racial.

“Falta qualidade de vida, a gente tem que correr atrás para ter um mínimo de coisas para a escola. Se o gestor (a) trabalha em dois lugares, algum lado fica pendente, a escola consome as nossas forças, é tanto trabalho que nos tira a paz”. (Gestora Ìgbimò).

O modelo gerencial defende a ação do Estado no acompanhamento rigoroso dos Sistemas de Ensino, conseqüentemente recai sobre os (as) gestores (as) uma carga de atividades burocráticas. Desse modo, os indicadores de desempenho sobrecarregam e podem ser percebidos no horário de entrada e saída dos funcionários e alunos, no controle de horário de aulas e dos dias letivos, no preenchimento de planilhas e documentos, na emissão de documentos escolares (histórico escolar, declaração de alunos, estatutos, regimento interno) e produção de documentos da instituição.

A partir dessa realidade percebemos tensões e dilemas enfrentados no cotidiano dos (as) gestores (as). Observam-se mudanças nas relações sociais em função do leque de exigências levando a um sentimento de insatisfação. Contudo, não podemos desconsiderar o trabalho da gestão escolar na perspectiva de construção de novas relações baseadas no respeito à diversidade. Destacamos que o envolvimento da comunidade dentro de uma visão de gestão participativa fortalecerá ações coletivas em busca de uma educação antirracista. Apesar desse processo destacam-se as contradições estabelecidas entre o gerencialismo e a gestão democrática participativa, de fácil percepção à medida que surgem dificuldades concretas de conciliar interesses.

Tímido investimento na formação dos (as) professores (as) sobre a Lei 10.639/03. A gestora aponta a falta de prioridade da SEEL na formação acerca da Lei como um grave problema. É fundamental avançar no processo de institucionalização garantindo condições para sua aplicabilidade no contexto escolar.

{...} É fundamental investir na formação sobre a temática racial, falta o valor necessário da SEEL, até o GTERÊ precisa ter mais importância nessa estrutura. Os investimentos da formação são voltados para os resultados educacionais. As atitudes são individualistas, falta trabalho de conjunto. (Gestora Ígbimò).

A partir das falas de diversos atores integrantes desse processo é possível afirmar que apesar do reconhecimento

público do esforço no sentido de redimensionar as práticas da Rede Municipal de Ensino, falta uma política de formação continuada em torno da temática racial e da Lei, que favoreça o suporte nas Unidades de Ensino. Percebemos que nas Escolas, bem como no centro de decisão política as práticas não são homogêneas. Segundo relatos dos referidos atores observa-se a dificuldade de acompanhamento mais efetivo do GTERÊ junto às escolas, resultado de sua tímida estrutura para o desenvolvimento de suas atividades. Essa constatação configura-se pela falta de dotação orçamentária, formação em serviço, transporte, material e prioridade para formação da equipe. Assim sendo, para o processo de institucionalização da Lei 10.639/03 faz-se necessária decisão política e uma visão mais articulada entre as Diretorias, Gerências e a gestão da SEEL, desconstruindo práticas e posturas individualista e personalista.

Possibilidades para implementação da Lei 10.639/03 (Escola Igimò)

Nesta etapa apresentaremos as possibilidades para efetivação da Lei 10.639/03, segundo a observação das experiências e percepção da gestora.

Dialogar diante dos conflitos relacionados ao preconceito racial. As dificuldades de administração dos conflitos envolvendo crianças merecem a maior atenção para o fortalecimento do diálogo no sentido de não justificar o preconceito.

“Quando acontecem casos de preconceito racial envolvendo crianças ou adolescentes na escola, nossa postura é estabelecer um diálogo com as duas partes e tentar refletir a situação. Não podemos concordar com a prática do preconceito silencioso, é necessário tomar providências. Dependendo do caso podemos chamar a família para conversar.” (Gestor Igimò).

Durante nossa observação e entrevistas constatamos práticas discriminatórias entre crianças, geradoras de lutas corporais,

mas, também, atitudes solidárias apontam para o importante papel da gestão escolar na construção de diálogos acerca das relações étnico-raciais. Um dos pontos de conflito, sem dúvida, são as referidas lutas resultantes dos argumentos depreciativos direcionados às crianças negras. A mediação de uma gestão comprometida com o respeito à diversidade dentro da perspectiva da gestão democrática, faz uma diferença nas práticas instituídas.

Na perspectiva de importância dessa problemática, apontamos, ainda, os conflitos entre equipe gestora e professores (as), diante dos embates relacionados à problemática racial, conflitos esses muitas vezes mascarados pelo silêncio, ou pelo confronto direto. Em nossa investigação podemos observar que o embate tem sido evitado. Os gestores (as) alegam em suas falas que parte de seu trabalho é a gerência de conflitos, assim é imprescindível evitar embates principalmente de uma problemática ainda não apropriada pelos (as) gestores (as). Desse modo, o desconhecimento das questões relacionadas às relações étnicorraciais influenciam os gestores (as) a optarem pelo silêncio, que sem dúvida proporciona uma aparente tranquilidade.

Utilizar materiais didáticos relacionados à temática racial. Abaixo enfatizamos a importância da utilização de material didático como estratégia de fortalecer a identidade negra. A cultura eurocêntrica está enraizada na prática das Escolas, atividades que abordem outras matrizes podem gerar conflitos.

“No fundo observamos que ainda há resistência, mas precisamos vencer as dificuldades e o medo de efetivar a Lei e mostrar a cultura afro-brasileira. Mas estamos iniciando um trabalho de base, incentivando o uso do livro didático, que valoriza a identidade negra, quando trabalhamos os contos africanos em nossa biblioteca estamos no caminho. Sem falar que nossa biblioteca é uma homenagem a um grande poeta negro.” (Gestora Ìgbimò).

A postura da gestão pode ser um diferencial na liderança e mobilização quanto ao uso do material pedagógico. Faz-se

necessária a mudança de postura no sentido de estabelecer práticas que tenham como objetivo disponibilizar os materiais em função dos objetivos traçados pela escola.

Sensibilizar a comunidade escolar acerca da Lei 10.639/03. Nessa fala a gestora coloca-se como responsável pela mobilização da comunidade escolar no sentido da realização das atividades relacionadas à implementação da Lei.

“Minha preocupação é com o pedagógico, como gestora sou responsável em incentivar os (as) professores (as). Meu desafio é dar um norte, se a escola não tiver uma gestão firme, as coisas não caminham. Decide-se no PPP, nos planejamentos, mas o (a) gestor (a) precisa estar atento. Vou me interessar mais por essa Lei.” (gestora Ìgbimò).

A partir da fala da gestora, é possível afirmar que não será apenas sua mobilização que resolverá as dificuldades no processo de institucionalização da Lei nas Escolas municipais, a gestora, sem dúvida, pode dar uma expressiva contribuição no tocante à sensibilização inicial. Contudo, a tarefa de implementação da Lei 10.639/03 perpassa principalmente por uma definição de prioridade do poder local instituindo políticas públicas que garantam a aplicabilidade da Lei em suas mais diversas instâncias, ou seja, esse processo não é uma tarefa individual, ela perpassa por um conjunto de valores que inclui o individual e o coletivo.

Valorizar as atividades do cotidiano escolar que expressam a temática racial. A experiência da escola em priorizar as atividades cotidianas e os espaços pedagógicos, a exemplo da biblioteca, consagrou-se como uma prática importante no fortalecimento das relações etnicorraciais e do processo de vivência da Lei 10.639/03.

“{...} Quando vamos organizar alguma atividade pensamos em incluir a temática racial. Na festa da Páscoa a professora deu a sugestão da apresentação de um maracatu. Foi uma confusão, as pessoas acharam um desrespeito. Precisamos repensar os nossos rituais e incluir a temática racial no dia a dia”. (gestora Ìgbimò).

As práticas cotidianas externam concepções, saberes a partir

de situações vividas, que podem ser recontextualizadas. Desse modo, a gestão para diversidade pode ser um diferencial na liderança da reflexão de valores que apontem para novas relações baseadas na construção da igualdade etnicorracial.

Ponderações acerca da experienciação da Lei 10.639/03 na Escola Igbimò.

Os dados levantados detectaram conflitos vivenciados no processo inicial de construção da experiência, a partir de reclamos da comunidade acerca das atividades ligadas à cultura afro-brasileira. O trabalho pedagógico desempenhado pela gestora no sentido de apaziguar as tensões foi a estratégia utilizada para superação do conflito, a postura de cautela da gestora evitando o embate entre escola e comunidade parece ter acomodado as relações.

Nesse caminhar, foram formuladas novas táticas no sentido de garantir a vivência de práticas acerca da temática racial, bem como a realização de atividades na Biblioteca, cujo nome é uma homenagem ao poeta Solano Trindade. Nesse contexto o compromisso da gestão escolar tem o reconhecimento da comunidade e familiares.

Assim, destacamos os bons resultados do Projeto Pintores e Escultores Negros na escola e na comunidade a partir do engajamento de uma professora, protagonista da maioria das atividades realizadas. Contudo, o êxito da experiência não garantiu a sua efetiva continuidade. Manteve-se a estratégia de recomeçar a experiência. Por sua vez, as atividades cerca da Lei 10. 639/03 passaram a compor os espaços pedagógicos, em especial na Biblioteca e a partir de vivências estruturadas em atividades de leitura.

O rompimento com atividades pontuais favorecendo práticas frequentes significou o alargamento da perspectiva curricular. Isso implica que a inclusão da temática história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos comporta um significado que vai além da sala de aula. A variedade de

material didático que aborda essa temática, principalmente os livros infanto-juvenis, foi, sem dúvida, um diferencial.

Contudo, destacamos que a ação da gestão escolar foi inibida, ante as exigências burocráticas e o excesso de atividades administrativas, que limitam, consideravelmente, o desempenho do gestor (a) como articulador (a) das atividades pedagógicas, incluindo seu papel político de conduzir a efetivação das políticas públicas.

Escola Ìsèdá: criatividade (criativo na língua yorubá)

A escolha do nome Ìsèdá como pseudônimo para a segunda escola analisada representa a resultante literal de nossa investigação durante a observação a essa Unidade Escolar, onde surpreendunos a diversidade de atividades criativas focalizando a poesia e a dança, recursos visuais como murais bem coloridos e a promoção de um festival de cinema. Consideramos, assim, a criatividade como a marca registrada da Escola.

Cenário da Escola Ìsèdá

A escola Ìsèdá localizada na zona oeste da cidade do Recife, em um bairro de classe média, atende crianças e adolescentes provenientes de áreas populares do seu entorno. Essa Unidade de Ensino é bem localizada, com ruas pavimentadas, um comércio bem estruturado com fábricas, terminal de ônibus, praça e restaurante. Possui prédio escolar próprio, com a seguinte divisão de seu espaço físico: 14 salas de aula, 1 secretaria, 1 sala da direção, 1 laboratório de informática, 1 cozinha, 1 pátio coberto, 1 biblioteca, 3 sanitários, 1 sala dos professores, 1 sala da coordenação pedagógica, entretanto não possui refeitório. Constatamos a instalação de um sistema de segurança eletrônico monitorado a partir da sala da direção. Consideramos em todas as escolas a infraestrutura como elemento importante para sua caracterização, porém não dissociado de outros componentes, que, também, são

relevantes. A ausência de uma área de lazer e refeitório foram observadas como elementos dificultadores, apesar de sua boa estrutura.

Considerada de grande porte em virtude do expressivo quantitativo de estudantes matriculados e por sua estrutura física, a referida Unidade de Ensino oferece as seguintes modalidades de ensino: ensino fundamental do 1º ao 9º ano, caracterizada na Rede Municipal com uma Escola de 3º e 4º ciclos, possui EJA e Módulos IV e V. Com os Programas Escola Aberta e Mais Educação, seu funcionamento abrange os três turnos (matutino, vespertino e noturno), com um total de 17 salas de aula, 34 turmas, 907 estudantes e 31 professores.

O pátio é utilizado para atividades pedagógicas e culturais, os corredores e murais servem como expositores das atividades produzidas, cujo resultado denota um expressivo dinamismo e eficiente planejamento prévio. Em nossa investigação destacamos dentre as atividades de grande criatividade realizadas nessa escola a promoção de um festival de cinema, a exposição da releitura do livro *Menina bonita do laço de fita*, a apresentação de um grupo de percussão e outras produções musicais por um grupo de estudantes.

Observamos um bom entrosamento e comprometimento da equipe gestora, contudo, o diferencial e a atuação da coordenação pedagógica. Há preocupação com a temática racial, embora a gestora juntamente com outros membros afirme que não há um cumprimento integral da Lei 10.639/03 e sim a realização de trabalhos pontuais.

Relato da experiência da Escola Ixèdá: Criatividade e o Estudo da Umbanda

As atividades foram desenvolvidas com turmas do 6º ao 9º ano a partir de um festival de cinema promovido pela referida Unidade Educacional, e um dos elementos norteadores foi o filme *Besouro*, a partir do qual foi realizada uma experiência interdisciplinar envolvendo as disciplinas de história, artes e religião, que abordaram respectivamente: a vinda dos

africanos para o Brasil; reprodução da figura dos orixás; pesquisa sobre a umbanda. A produção dos estudantes resultante dessa experiência foi socializada para ampliação de um maior conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Contudo a reprodução da figura dos orixás e a exposição de elementos da religião africana geraram protestos e conflitos, estabelecendo pontos de tensão, que repercutiram através das reclamações das famílias adeptas das religiões evangélicas e protestantes.

Segundo relatos dos (as) professores (as) e da gestora a referida experiência embora tenha ocasionado constrangimento e transtorno junto a uma parcela da comunidade escolar contrária ao tipo de produção apresentada, foi necessária como parte do planejamento pedagógico da escola a ser desenvolvida. Os relatos apresentados apontam o preconceito religioso como uma das grandes dificuldades no processo de realização da referida experiência, que embora não resultante de um planejamento coletivo, promoveu atividades bem articuladas. Apesar da situação de conflito a gestão assumiu uma postura de respeito à diversidade à medida que garantiu o momento para uma ação político pedagógica de esclarecimento à comunidade, de que a temática da religião africana teve uma abordagem educativa e não de apologia a uma determinada religião. A perspectiva foi a de garantir a livre expressão dos estudantes adeptos da religião de matriz africana, sem preconceito.

Os impasses para implementação da Lei 10.639/03 (Escola Isèdá)

O preconceito religioso: a escola não é lugar de “xangozeiros”. A gestora aponta o preconceito religioso como um dos entraves para o desenvolvimento da abordagem sobre a cultura afro-brasileira. Os olhares discriminatórios contra religião de matriz africana é algo relacionado a estereótipos que demonizam suas práticas. Desse feita, o diálogo para enfrentar os impasses relacionados à religião e a um trabalho educativo é o início para construção de atitudes de tolerância.

Diante da hegemonia da tradição religiosa de matriz cristã e da diabolização das religiões de matriz africana, experiência religiosa do mal, dos xangozeiros, fica a pergunta: Como tratar o preconceito religioso na Escola? O art. 5º da Constituição Brasileira consagra o princípio da liberdade de crença e determina que todas as religiões são iguais, de culto, de liturgias e de organização religiosa. A educação, como direito de todos, não pode discriminar nenhuma pessoa, professor (a), funcionário (a) ou estudante em função do seu credo.

“{...} Na realização do trabalho sobre os orixás foram reclamações dos pais, principalmente os adeptos da matriz evangélica. Tive que passar uma semana conversando e atendendo individualmente muitos pais, o argumento é que queríamos transformar a escola em um xangô. Podem-se rezar orações católicas, cantar hinos evangélicos, ter imagens de santos na escola, mas apresentar elementos da religião de matriz africana, isso não pode? Precisamos refletir que o bem e a maldade estão em todas as religiões. É preciso conhecer para respeitar.” (Gestora *Ìsèdá*).

O princípio laico adotado pela Constituição Federal é desrespeitado, frequentemente, os acontecimentos por violação de direitos fundados em credo religioso, nas escolas não são denunciados. Para enfrentamento dessa problemática é preciso colocar o preconceito racial e religioso no bojo das discussões pedagógicas a serem tomadas, pensadas pela gestão escolar e por todos que compõem a escola. Em muitos episódios o preconceito religioso é tratado como se não fosse um problema a ser discutido ou enfrentado pela escola.

A Lei 10.639/03: não é responsabilidade única do professor (a) de história. No decorrer do estudo observamos nas escolas de 6º ao 9º ano uma postura natural de concentrar a responsabilidade pela discussão da Lei apenas ao professor de história, o que ocorreu na referida escola analisada. A luta, pois, pelo reconhecimento e pela incorporação do estudo da História da África e dos Africanos e a luta dos negros (as) no Brasil pressupõe a crença em uma prática educativa capaz de oferecer importante contribuição à vivência de uma educação com bases antirracistas.

Observamos, também, que as práticas curriculares acerca da Lei 10.639/03 estão sobre a responsabilidade dos professores (as) de história. Contudo essa responsabilidade deve ser um esforço compartilhado não apenas de uma ou duas pessoas, mas do coletivo da Escola, envolvendo principalmente a equipe gestora.

“Os projetos desenvolvidos foram dos professores de história, e de uma professora de artes, é preciso ampliar a participação para todas as áreas de conhecimento, é responsabilidade de todos, inclusive de nós da gestão.” (Gestora Ìsèdá).

A reivindicação é que em todos os níveis de ensino, os currículos valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro, busquem ensinar suas culturas e apontem a perversidade que a ideologia da igualdade racial causou à população negra brasileira. Do mesmo modo, busquem, por meio da aquisição de conhecimentos, refazer as concepções preconceituosas forjadas em torno das pessoas negras, concepções que subestimam a capacidade de realizar e de participar da sociedade. Por último, garantam a aprendizagem, o respeito e a valorização às expressões culturais negras, situando-as histórica e socialmente.¹¹¹

Tarefa essa delegada a todos os educadores em diferentes contextos e não apenas ao professor de história. A educação para relações etnicorraciais perpassa pelos educadores (as) e gestores (as) dentro de uma perspectiva de gestão para diversidade.

As práticas racistas: O racismo “cordial”. Segundo a gestora a prática do racismo cordial é aquela cuja pessoa tenta justificar, procura não ofender, procura ser gentil, é o racismo dissimulado, mas o preconceito está embutido.

{...} Uma professora dirigindo-se a mim afirmou: você é uma negra de alma branca. Fiquei tão constrangida que disse a ela: não me trate assim, porque sou negra e minha alma não é branca, ela é igual a das outras pessoas.” (Gestora Ìsèdá).

111 GONÇALVES, Petronilha Beatriz; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000, p. 157.

Em sua fala a gestora externou seu constrangimento. Assim a negação do racismo ou sua dissimulação contribuem para sua manutenção no espaço escolar, vários artifícios são usados como palavras no diminutivo (moreninha, escurinha) na tentativa de esconder atitudes racistas. Além desse estratagema o racismo na sociedade brasileira se dá de um modo muito especial: ele afirma-se através de sua própria negação.

Assim, o racismo constitui-se em uma violência, fenômeno político concreto das sociedades contemporâneas, não que a violência não estivesse realmente no passado mais remoto da própria Humanidade. Essa prática é alicerçada em suas constantes contradições. Entretanto, se comparado a outros grupos étnicos, observa-se uma situação de desigualdade em vários espaços, inclusive na escola.¹¹²

Falta de continuidade das atividades. A reflexão da importância da construção pedagógica sobre a temática racial durante o ano letivo é fundamental. Várias atividades com professores diferentes foram realizadas, porém a falta de maior articulação foi determinante para a não continuidade dessas atividades. Para o êxito na prática pedagógica os professores (as) não podem improvisar, faz-se necessário desconstruir a concepção de que a abordagem da temática racial e da Lei 10639/03 seja difícil. As contundentes resistências são fruto de uma construção etnocêntrica que nos acompanhou durante séculos. De certo modo, é fundamental uma formação continuada, mas sem dúvida o compromisso dos (as) professores (as), da coordenação pedagógica e da equipe gestora comprometida com a gestão da diversidade.

A referida falta de continuidade perpassa, também, pela dimensão pessoal, a partir da negligência ou da indiferença. Não podemos culpabilizar apenas as ações individuais dos (as) educadores (as), a própria instituição cria mecanismos depreciativos em relação às relações etnicorraciais, o que difere de sua preferência, formatada na prioridade de outras atividades. Dessa feita a falta de continuidade está implicitamente relacionada, também, à prática do racismo institucional.

112 GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 23.

Possibilidades para implementação da Lei 10.639/03 (Escola Ìsèdá)

Valorizar a identidade negra do estudante. Fortalecer a identidade negra é fundamental para a construção de uma imagem positiva do negro. A gestora apontou a seguinte consideração:

“Acho que uma das coisas mais importantes da Lei é a valorização do negro e sua cultura. O trabalho realizado no festival de cinema foi simples, mas significativo para os nossos alunos negros. É bom a gente se vê, os alunos na hora da atividade estavam com o semblante feliz.” (Gestora Ìsèdá).

A construção da identidade não é possível sem colocar um ponto de partida na questão da auto identificação com os membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros de outro grupo “alheio”. Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: Língua, história, território, cultura, religião, situação social.¹¹³

De acordo com HALL (2008), na pós-modernidade o sujeito não tem uma identidade permanente, ela é transformada de acordo com as relações que são apresentadas ou interpeladas nos meios culturais. As identidades são definidas historicamente e não biologicamente, é uma fantasia acreditar que existem identidades coerentes, completas e sem contradição. Deste modo, as identificações são deslocadas, elas deixam de ser uno, tomando-se fragmentadas. O sujeito ocupa várias posições, assumindo várias identidades. O autor utiliza o termo identificação e discute como se dá esse pertencimento, admitindo a diferença entre identificação e identidade.

O processo de embranquecimento não obteve total sucesso do ponto de vista biológico, e como resultado nasceu uma sociedade constituída de negros, mestiços índios e brancos. Contudo, do ponto de vista ideológico e psicológico foi impregnado no inconsciente coletivo brasileiro o ideal

113 MUNANGA, Kabegele, Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2007, p. 97.

européu de branco como modelo positivo e o negro como negativo, enfraquecendo, assim, a identidade baseada na negritude.¹¹⁴

Trabalhar as resistências da comunidade sobre as atividades da Lei 10.639/03. Segundo fala da gestora e dos professores a comunidade resiste ao trabalho com a temática racial. Haja vista os conflitos enfrentados pela escola.

“{...} Enfrentei pessoalmente muitos problemas com a comunidade, principalmente com os pais. A realização da atividade sofreu muitas resistências. O pessoal evangélico não concordou com a atividade foi difícil, mas não desistimos.” (Gestora Ìsèdà).

De fato, há necessidade de um trabalho educativo voltado às famílias no sentido de apresentar a proposta pedagógica da Unidade de Ensino, que tem em seu projeto a valorização da cultura afro-brasileira e o conhecimento do continente africano, além de promover a educação das relações etnicorraciais.

A Lei 10.639/03 possibilita a discussão de conceitos, de estereótipos, de visão de mundo, e embora sua atuação perpassa pelo currículo e ação pedagógica dos (as) educadores (as) e da escola, podemos afirmar que, não se trata apenas, de uma mudança curricular, seu propósito vai além de Diretrizes e Planos, pois representa um caminho aberto para discutir possibilidades, ainda que remotas, de novas relações na escola e na comunidade e na sociedade.

Investir na formação dos (as) gestores sobre a temática racial. A grande dificuldade em trabalhar com essa temática é a falta de conhecimento acerca da temática. A professora aponta, em sua fala, essa problemática como uma das grandes dificuldades para implementação da Lei,

“Não tivemos formação sobre a Lei, específica para os gestores (as) e professores de história. A temática é de meu interesse, mas os professores reclamam que existe a cobrança da efetivação da Lei, sem investimento em formação.” (Gestora Ìsèdà).

Observamos na referida fala a necessidade de formação

114 MUNANGA, Kabengele, Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 56.

específica voltada para a Lei 10.639/2003, isso nos parece revelador, sobretudo pela importância desse processo, no sentido de garantir a apropriação e a construção dos saberes pertinentes à educação das relações étnico-raciais e à implementação da Lei.

Segundo Gomes (2005) a formação dentro de uma perspectiva para diversidade contempla questões relacionadas à escola, ao currículo, à cultura, trazendo reflexões sobre a condição excludente da escola. Desse modo, a falta de uma política de formação e distribuição de material informativo e explicativo para os (as) responsáveis pela gestão das políticas nas Escolas municipais apontam para formalização de um racismo institucional à medida que desfavorecem a instituição, de cumprir com as determinações legais colocadas pela Lei. O rompimento com essa prática é uma condição fundamental para ampliação do debate acerca da Lei, no sentido de favorecer os (as) educadores (as) e gestores (as) a condição para que a partir desses saberes possa construir novas possibilidades na perspectiva de institucionalização da Lei 10.639/03.

Utilização de material pedagógico que aborde a temática. A gestora cita a utilização do material didático como um elemento facilitador da prática pedagógica, para todas as modalidades de ensino.

“{...} A escola dispõe de material sobre a temática, livros filmes, porém é pouco utilizado, acho que é preciso uma ação para incentivar seu uso. O material a ser utilizado para as turmas do 3º e 4º ciclos é necessário maior investimento. Os livros de literatura têm uma linguagem muito infantil.” (Gestora Işedá).

Com relação ao material didático encontramos dois desafios: o primeiro refere-se ao material destinado a todas as modalidades de ensino. O segundo desafio está relacionado à formação dos educadores (as) para a adequada utilização desse material.

Ponderações acerca da experienciação da Lei 10.639/03- Escola Ìsèdá

A experiência da escola Ìsèdá enfrentou alguns pontos de tensão que foram, entretanto, contornados a partir da postura amadurecida da equipe e a integração do corpo docente. Entre esses pontos de tensão destaca-se o preconceito contra as religiões de matriz africana, expresso por um grupo de pais evangélicos ante a não aceitação das atividades pedagógicas vinculadas aos elementos africanos e afro-brasileiros.

Durante a pesquisa de campo na Escola, surgiram questionamentos entre o campo teórico e a realidade investigada, principalmente sobre o racismo institucional, praticado no processo de exclusão simbólica contra as religiões não cristãs. O espaço escolar constitui-se, também, em um lugar de formação de identidades socioculturais e de respeito a elas. Desse modo, a manutenção pela gestão escolar, da referida atividade pedagógica discutindo com as famílias a importância de sua realização foi fundamental para construção de valores relacionados às diversidades culturais e religiosas.

A abertura da escola para diferentes culturas e respeito às religiões dentro de uma perspectiva de consideração à diversidade, assim como as relações de conflito são, sem dúvida, um grande desafio para a gestão escolar. Nesse contexto, uma visão redimensionada das relações diversas sedimentadas nas desigualdades etnicorraciais, pressupõe refletir sobre o papel da gestão escolar diante de outra realidade a ser vivenciada no espaço escolar.

Dando continuidade à reflexão dos impasses e tensões acerca do processo de implementação da Lei, apresentamos outra problemática relacionada às escolas de 3º e 4º ciclos, onde o embate é inevitável em função da referida atividade ser assumida pelos professores de história e artes ante o distanciamento dos demais educadores, que entendem ser de competência desses a abordagem e produção de atividades sobre a história da África, cultura afro-brasileira

e a temática racial. As práticas apontam para uma resistência supostamente justificada.

Temos um grande problema aqui, afinal o preconceito religioso é um fenômeno que cresce diante da população que desinformada usa pontos para agredir seus adeptos. É fundamental romper com o estigma, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

Escola Ìrèpò (Amizade na língua yorubá)

Ìrèpò, amizade em yorubá, foi o nome escolhido como pseudônimo da terceira escola. Tal escolha é justificada diante do contexto observado nessa Unidade de ensino, onde se destaca a amizade compartilhada entre os funcionários da escola e a gestão escolar refletida no atendimento fraterno e gentil aos visitantes.

Cenário da escola Ìrèpò

A Escola Ìrèpò está localizada na zona oeste da cidade do Recife, em área de difícil acesso para os visitantes, não para a comunidade que tem ruas pavimentadas, ruelas e becos e a presença forte do comércio. Essa Unidade de Ensino possui prédio próprio e uma boa estrutura física, entretanto a sala da direção é partilhada para funcionamento da secretaria, o que gera dificuldades no atendimento à comunidade escolar, assim como a falta de um espaço para o funcionamento de um refeitório, o que promove dificuldade de distribuição da merenda. A escola possui um pequeno pátio na entrada para lazer das crianças antes do início das aulas e, também, espaço de espera dos pais no aguardo da saída de seus filhos. A biblioteca é bem organizada e apresenta um acervo com livros que abordam a temática racial.

Vale ressaltar, porém, que apesar da atribuição do nome Ìrèpò (amizade) essa escola não dispõe de uma sala para os professores, mas denota uma boa relação com a comunidade, observada pela presença de pessoas da comunidade e do

Programa Escola Aberta, durante a semana, sem qualquer constrangimento observado ou reclamação dos professores do ensino regular. Observamos, ainda, o funcionamento simultâneo de atividades diversas abertas à comunidade, revelando a alegria como uma expressiva característica dessa escola.

Merece destaque, também, o bom entrosamento da equipe gestora e comprometimento da coordenação pedagógica. A Unidade de Ensino é considerada de médio porte em função do quantitativo de estudantes: 804 matriculados, suas modalidades de ensino abrangem: ensino fundamental do 1º ao 5º ano e PROJOVEM, com um total de 29 turmas e 25 professores. O Programa Escola Aberta funciona durante a semana, atende os três turnos (matutino vespertino e noturno).

Relato da experiência da Escola Irêpò: O PPP e a inclusão da temática racial

O processo teve início com a perspectiva de discussão coletiva de uma temática para o ano letivo de 2009. A gestão escolar em conjunto com a coordenação pedagógica propôs a abordagem da temática sobre a cultura afro-brasileira, que foi submetida à análise pelo corpo docente e após vários debates, onde foi observada a alternância de posturas tradicionais e inovadoras, chegou-se à formulação de uma estratégia pedagógica para contemplar essa temática. A vivência foi realizada durante aproximadamente um semestre, através do desenvolvimento de atividades, por turma, que destacavam os seguintes aspectos da cultura afro-brasileira: dança, música, literatura. Como resultante, a referida escola promoveu uma exposição das produções do alunado a partir da temática trabalhada, um sarau com rodas de leituras, a feira de conhecimento e a culminância com a realização da semana da cultura afro-brasileira no período comemorativo à consciência negra, que teve o expressivo envolvimento de todos, integrantes da Unidade de Ensino.

Contudo, a dimensão de maior importância foi, sem dúvida, a discussão coletiva acerca da inclusão da temática diversidade na construção do PPP. A partir desse eixo, a temática racial passou a ser pensada na escola de forma coletiva e o engajamento da comunidade foi instituído. Esse processo levou à minimização dos conflitos existentes na comunidade entre os integrantes do Maracatu Nação e os adeptos de religiões cristãs. Destacamos que muitas crianças da escola fazem parte do cortejo e da percussão do Maracatu, a merendeira da escola, uma Yalorixá, participa e muitos de seus filhos de santo são da comunidade escolar. Esse processo não teve uma boa aceitação em virtude de divergências externas à escola, o que, sem dúvida, dificultou inicialmente o trabalho.

Nesse caminho, essa Unidade de Ensino continua desenvolvendo atividades relacionadas à temática, cuja articulação no PPP deu uma dimensão de conjunto, colaborando na unidade das práticas escolares. Entretanto, faz-se necessário uma maior intervenção no sentido da continuidade das atividades de forma mais articulada.

Os impasses para implementação da Lei 10.639/03 (Escola Irépò)

Falta de tempo para sensibilização dos professores. O tempo escolar e a dificuldade de sua utilização foram apontados pela gestora como inibidores do debate acerca da temática. O tempo escolar está a serviço da burocracia.

“Para as coisas acontecerem é preciso tempo para formação, troca de experiência, avaliação das experiências. Por isso os trabalhos das escolas são todos no improviso, são tímidos. Não tivemos formação sobre a lei, minha preocupação é a falta de reconhecimento da comunidade. Impasses: para mim o maior impasse é tempo versus sensibilização do professor.” (Gestora Irépò).

A colocação acima foi abordada em muitas entrevistas, o tempo escolar é uma problemática destacada pelos (as) gestores

(as). O tempo está presente no espaço escolar, na divisão da aula, no recreio, na entrada e saída, no planejamento das aulas. Desta feita, o tempo, de certa forma, conduz a rotina de professores (as), estudantes, equipe gestora, e da comunidade escolar.

Vale ressaltar que o tempo escolar dentro de uma perspectiva de gestão democrática é organizado através de espaços coletivos, e na perspectiva gerencialista são determinações do uso do tempo escolar onde não há debate, apenas resta o cumprimento. Essas contradições entre o tempo e a necessidade de discutir a temática são entraves burocráticos impostos pelo racismo institucional.

Resistência dos educadores em trabalhar a temática. A partir da fala da gestora observamos que o processo vivenciado na escola em relação à temática racial perpassou por resistências que, segundo a mesma, é algo imperceptível, mas que, sem dúvida, atrapalha o processo. É necessário gastar energia para superar as dificuldades. O papel de liderança do (a) gestor (a) comprometido com o respeito à diversidade perpassa pelo enfrentamento dessas possíveis dificuldades.

“A resistência com relação à questão racial e da igualdade é algo tão sutil que não dá para perceber, a gente nota em função da convivência, a relação cotidiana faz a gente conhecer muito bem as pessoas. A resistência é algo invisível.” (gestora Irépò).

A resistência com relação à implementação da Lei passa por várias questões, dentre elas o racismo e a falta de conhecimento da contribuição da população negra na construção da cultura e da sociedade nacional. É um problema de justiça, que somente será possível solucionar com a mudança do padrão de valores culturais. Portanto, a escola é o espaço no qual uma nova estrutura de sentimentos humanista, antirracista e democrático poderá desenvolver-se e contribuir para a emancipação tanto da população negra como também de toda a sociedade.

É preciso valorizar a cultura negra pernambucana. A partir dos dados é possível afirmar a necessidade de estratégias

pedagógicas que atendam a proposta da Lei 10.639/03 no que se refere ao estudo da cultura afro-pernambucana.

“{...} Essa situação de preconceito contra nossa cultura é bastante complicada, precisamos trabalhar a autoestima dos nossos alunos, procurar mostrar nossa decência, nós temos o papel de tratar esse conhecimento como coisa importante, pois, muitas vezes, por ignorância, não respeitamos nossas raízes africanas.” (Gestora Îrépò).

Maracatu virou moda para classe média, “de coisa de xangozeiros para símbolo da identidade pernambucana”. Essa reflexão feita por Lima (2009) nos remete a analisar a fala da gestora quanto ao preconceito contra a cultura negra pernambucana. Por trás de cada maracatu há um homem, uma criança, um jovem, assim o maracatu precisa ser visto e reconhecido com pertencimento de nossa cultura. Contudo, sua íntima relação com a religião de matriz africana tem dificultado sua inclusão nos planos e atividades pedagógicas da escola. O sucesso dos maracatus com os jovens de classe média ainda não chegou aos bairros populares, embora muitas mudanças venham ocorrendo, ainda observa-se (segundo relato da gestora) crianças da Escola Îrépò negando sua participação no Maracatu Nação do bairro onde está localizada a Unidade de Ensino. Desse modo, ainda resta muito por fazer no sentido de construir estratégias que favoreçam às nossas crianças o pertencimento.

Falta conhecimento sobre a Lei 10.639/03. Em nosso estudo observamos um desconhecimento dos educadores (as) acerca da Lei 10.639/03. Segundo a gestora da Escola Îrépò as informações corretas sobre a Lei e as Diretrizes curriculares são fundamentais para um bom andamento da Lei 10.639/03.

“{...} A falta de conhecimento da Lei leva à ignorância. As pessoas sabem muito pouco. No nosso caso que somos responsáveis pelas escolas precisamos de uma instrução normativa informando os procedimentos para seu cumprimento.” (Gestora Îrépò).

A necessidade de formação é uma problemática apontada na fala de vários gestores (as) que se constitui, de fato,

uma demanda no sentido de oferecer aos educadores (as) informações mais precisas acerca da Lei. A apropriação desse conteúdo é fundamental, principalmente concebê-la como uma política afirmativa que propõe valorizar devidamente a história e cultura do povo negro, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e seus direitos.

Possibilidades para implementação da Lei 10.639/03 (Escola Irépò)

Incluir a temática na formulação e implementação do Projeto Político Pedagógico. Segundo relato da gestora o debate sobre a temática etnicorracial vem sendo pensada na discussão do PPP, essa inclusão possibilitou uma intervenção pedagógica dirigida, onde a problemática foi colocada no bojo das questões pedagógicas da escola.

“{...} A inclusão da temática da igualdade no PPP favoreceu o debate, a partir daí podemos discutir coletivamente e organizarmos uma série de atividades, o planejamento foi coletivo. Claro que há resistências, mas o trabalho foi vivenciado coletivamente.”
(Gestora Irépò).

A escola está hoje inserida num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Portanto, uma escola sem autonomia, para estabelecer o seu projeto e para executá-lo e avaliá-lo está comprometendo a sua gestão democrática. Há pelo menos duas razões que justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública: primeiro porque a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. O segundo está relacionado a melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu processo de ensinar e aprender.¹¹⁵

Nessa ótica, a gestão para diversidade cumpre um papel fundamental de contribuir com a consolidação do Projeto Político Pedagógico-PPP e avançar na construção de

115 GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (org). Autonomia da escola: princípios e propostas; 3ª ed.; São Paulo; Cortez. 2000, p. 67.

estratégias que possibilitem o cumprimento da Lei 10.639/03. Não adianta a imposição, a incompreensão acerca da Lei e as questões raciais precisam ser discutidas coletivamente, optar pelo caminho democrático, é uma possibilidade real para o cumprimento da Lei, enquanto uma política de Estado.

Reconhecer a existência do racismo na escola. Em sua afirmação a gestora coloca a importância da não negação do racismo no espaço escolar como mecanismo de enfrentamento dessa difícil realidade.

“Para mim o racismo na escola é uma situação de injustiça que não devemos esconder, temos que mostrar a verdade, é muito importante enfrentar o problema de frente. Confesso que faltou coragem para ir contra um grupo de mães e pessoas da comunidade em um momento de preconceito contra a religião de matriz africana.” (Gestora Irépò).

Reconhecer a existência do racismo no espaço escolar é um passo fundamental para o enfrentamento dessa problemática, negada em várias esferas da sociedade. O racismo brasileiro foi sistematicamente negado pela alegação de que não existe racismo no Brasil, pois somos um país miscigenado, a falsa ideia da democracia racial tem como suporte a ideia de que negar a existência das raças significa negar o racismo. Esse reconhecimento aprova a formulação de estratégias pedagógicas que possibilitem o processo de implementação de ações que favoreçam fortalecer as identidades dos negros (as) e afrodescendentes.

Nessa perspectiva, a gestão para diversidade implica no reconhecimento da problemática e da abertura para novos valores baseados no respeito às diferenças como construção da igualdade e não como exclusão. A exclusão simbólica manifesta-se também pela negação do racismo, o seu reconhecimento parece tomar forma a partir da observação do cotidiano escolar. Este poderá, sem dúvida, ser uma via de combate ao racismo institucional, não apenas pelo ato em si, mas por não omissão da escola na configuração desse processo. Durante décadas o Estado brasileiro excluiu a

população negra do sistema educacional e do conhecimento de sua história e sua cultura. O respeito aos valores africanos passa por identificar o valor da cultura e história. Não invisibilizar o racismo passa por uma postura do gestor (a) comprometido (a) com a diversidade racial.

Estimular a participação do coletivo nas atividades. Segundo a fala da gestora é fundamental fortalecer a gestão democrática, a participação pode ser um caminho para fortalecer, também, a abordagem da temática racial, visto que as atividades e planejamento são discutidos de forma conjunta.

“Vamos levar a temática para discussão no coletivo, é fundamental tentar colocar para o debate. As resistências serão mais fáceis de serem quebradas. A nossa experiência foi assim. Só uma memória ficou de fora.” (Gestora *Ìrèpò*).

É fundamental destacarmos o papel do (a) gestor (a) como líder pedagógico, à frente da instituição e das prioridades educacionais relacionadas também ao ensino, avaliando a participação coletiva, nos projetos didáticos e programas institucionais, bem como organizando de atividades com os educadores e estudantes. O principal papel do (a) gestor (a) é saber acompanhar as mudanças e tentar ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a a atingir seu potencial pleno e a tornar-se uma instituição que traga orgulho profissional a seus integrantes, professores, estudantes, família, enfim toda comunidade escolar.¹¹⁶

Ponderações acerca da experienciação da Lei 10.639/2003 na Escola *Ìrèpò*

A experiência da escola *Ìrèpò* enfrentou resistências silenciosas, que sem dúvida levaram certa tensão às relações no espaço escolar. Os principais impasses para implementação inicial da experiência estavam relacionados à adesão coletiva da proposta, visto que a temática foi incluída no Projeto Político Pedagógico. O diferencial apresentado pela escola *Ìrèpò* está na tentativa de realizar um trabalho coletivo sobre

116 LÜCK, Heloisa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 64.

a temática racial. Embora a discussão inicial tenha partido de uma professora e a continuidade do processo através do encaminhamento da coordenadora pedagógica e da gestão escolar, foi fundamental para favorecer a construção de práticas coletivas.

Durante a pesquisa de campo observamos a presença da comunidade nas dependências da escola, e apesar de alguns conflitos, observamos que essa proximidade era uma diferencial em relação às outras escolas analisadas. Outro ponto de tensão relatado diz respeito à relação da merendeira Yalorixá e seus filhos de santo com a escola, o que não é visto com “bons olhos” pelos pais evangélicos. O preconceito religioso também marcou o processo de construção da Lei, embora mais explícita que em outras situações abordadas durante a exposição dos dados.

Outra questão de destaque é a relação da escola com o Maracatu Nação, cuja sede funciona nas proximidades da escola, hoje, porém, estremeçada em função da cobrança de um cachê pelo Maracatu para realizar uma apresentação, o que não foi aceito pela gestão. Essa dificuldade, entretanto, não distanciou seus estudantes, visto que muitos componentes desse Maracatu estão vinculados à escola. Contudo, o pertencimento cultural ainda é algo a ser refletido, em função da negação de algumas crianças em relação a sua presença como brincante do Maracatu.

Destaca-se, ainda, uma boa relação de amizade entre os funcionários (as), professores (as) e equipe gestora, que em alguns momentos durante o processo das entrevistas nos deixou perceber alguns conflitos naturais das relações humanas. No desenlace da pesquisa, apresentaremos como reflexão a necessidade de repensarmos a educação das relações étnico-raciais e a urgente necessidade de redesenharmos o papel do (a) gestor (a) escolar como um (a) líder na construção de uma escola que promova a igualdade racial.

A realidade das relações etnicorraciais no Brasil foi reconfigurando-se a partir de alguns pilares, dentre eles:

a construção do racismo sedimentado sob bases teóricas que defendiam a superioridade do homem branco europeu, a ascensão da teoria do branqueamento como forma de branquear a população brasileira, a mestiçagem e a suposta existência de uma democracia racial. Após inúmeras teorias racistas o mito da democracia racial passou a ser considerado um marco na construção da identidade nacional, e em decorrência desse processo o racismo brasileiro apresenta-se como algo dissimulado, camuflado e sutil.

Nesse contexto, é fundamental destacar o protagonismo do Movimento Social Negro na luta contra as desigualdades raciais e educacionais e pela formulação da Lei 10.639/03. A luta por efetivação da promoção da igualdade racial através de uma educação antirracista, que possibilite a inclusão nos currículos de saberes africanos e afrodescendentes, superando as ideias preconcebidas da África, do negro brasileiro e de sua cultura. Outros campos de luta são a ampliação da produção acadêmica acerca da temática, a formação voltada para os implementadores dessas políticas, bem como o cumprimento institucional da Lei nos órgãos executores e na construção de mecanismos para combater o racismo institucional. Salientamos que a implementação de políticas de ações afirmativas no campo educacional como a Lei 10.639/03 vem atender a uma luta histórica das populações excluídas. Trata-se de medidas que visam garantir oportunidades através de ações específicas para reparar danos sofridos.

Nessa perspectiva, a Lei atende, também, uma demanda histórica, à medida que propõe desmistificar falsos conceitos com o intuito de valorizar a diversidade da população brasileira, conhecer a história da África e sua contribuição para formação do povo brasileiro, garantido a todas as crianças negras e não negras adquirir conhecimentos acerca de suas raízes.

Desse modo, a Lei 10.639/2003 amplia o debate além das cotas raciais, no sentido de compreender os determinantes históricos que levaram à sua amplitude, principalmente por atingir diretamente o ensino fundamental. Por conseguinte,

Carmem Dolores Alves

os desafios colocados perpassam pela construção de novas práticas pedagógicas baseadas na equidade e em novas relações na escola e na sociedade.

Para tanto, investir na sua formação para o respeito à diversidade étnico-racial, cultural e religiosa é sem dúvida investir em uma escola com qualidade social.

Reflexões Finais

Homenagem a Abdias Nascimento

Líder do Movimento Nacional Negro (em memória)

Reflexões Finais

Nosso estudo apresentado em quatro capítulos traz em seu intertexto a reflexão de que o conhecimento não é estático, portanto o seu resultante é passível de revisão, em especial pela abrangência de sua abordagem sobre a escola pública, relações etnicorraciais e gestão escolar.

Posto isso, o desafio a que nos propusemos foi o de analisar o processo de implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, analisando os impasses e possibilidades e o papel da Gestão Escolar nesse processo. Uma pesquisa qualitativa que nos leva a realizar as seguintes reflexões:

O processo de implementação da Lei 10.639/03 perpassa por lutas políticas nas instituições educacionais. Os dados do estudo nos apontaram para **uma baixa institucionalização da Lei**, que se apresenta em consonância com as práticas desenvolvidas nas escolas, onde as atividades e projetos que abordam a temática racial ainda são esporádicos e com caráter personalista.

Os indicadores revelam que **os impasses** do processo de implementação da Lei são principalmente de ordem conceitual e institucional. **Conceitual está relacionado à concepção preconceituosa** de um número expressivo de gestores (as) que não reconhecem a importância e necessidade

de sua institucionalização argumentando a não existência do racismo no espaço escolar ante a crença da democracia racial. A tentativa de desqualificação da Lei através da naturalização das desigualdades raciais, camuflando as resistências e comparando a problemática do racismo a outros tipos de preconceito. Essa percepção inibe a compreensão da Lei 10.639/03 como uma política pública de ações afirmativas a ser efetivada pelo conjunto dos educadores.

Os indicadores de ordem institucional nos assinalam a prática do racismo institucional exercido pela escola, consolidada contra o ensino de história da África, à medida que os conceitos indicados para o ensino das civilizações de origem Europeia continuam sendo apresentados como superiores, exaltando os seus grandes feitos, a exemplo da colonização do Brasil, da suposta libertação dos escravos e assinatura da Lei Áurea, configurando a prática do racismo institucional através do currículo escolar.

Quanto à cultura afro-brasileira o racismo institucional se consolida através de sua depreciação no cotidiano escolar ante o enaltecimento da cultura de origem europeia branca como uma cultura clássica superior. Essa depreciação dos valores africanos e afro-brasileiros é observada contra a cultura afro-pernambucana, especialmente configurada no preconceito voltado para os afoxés e maracatus. Apesar da crescente valorização da cultura pernambucana, pela mídia local, esse processo ainda não se refletiu na escola, onde a cultura negra de Pernambuco continua sendo entendida como coisa de xangozeiros. Portanto, a valorização dessa cultura concentra-se dentro de uma visão folclorizada e de espetacularização, ainda não vinculada à proposta pedagógica das Escolas da Rede Municipal. Esse processo de desqualificação da cultura afro-Pernambucana dificulta o interesse dos (as) educadores (as) e estudantes.

Entendemos, ainda, que as práticas institucionais vivenciadas nas unidades de ensino pesquisadas sofrem forte influência da visão cristã, e não denotam o devido respeito aos adeptos de outras religiões, principalmente as de matriz africana, pela

não compreensão do seu mundo simbólico. O que resulta na caracterização das religiões de matriz africana como prática do mal, em particular ante a exotização.

Diante dessa problemática sobre o preconceito contra as religiões de matriz africana, um pequeno grupo de gestores (as) apresentou postura mais respeitosa ao diálogo no sentido de construir uma atitude, embora ainda de forma isolada isso configurasse o início da discussão, em que pese a questão ainda é tratada desvinculada dos processos e rituais pedagógicos da escola. Desse modo a opção das escolas de incluir em seus rituais as religiões cristãs configura-se em racismo institucional, à medida que a instituição promove a exclusão de crianças e adolescentes, que são induzidos à negação de seu pertencimento religioso, refletido, portanto, em um processo de desigualdade, que dificulta a promoção da igualdade racial e o respeito à diversidade humana, cultural e religiosa.

Outro aspecto observado trata-se da não utilização do material didático existente nas Bibliotecas escolares. Apesar do rico acervo literário sobre a temática racial encontrado nas Unidades de Ensino, isso não garantiu a realização de atividades sobre a temática. Constatamos certo desconhecimento dos (as) professores (as) acerca da importância do acervo, bem como a necessidade de formação, no sentido de garantir a utilização enquanto instrumento pedagógico de valorização da identidade Negra e afro-brasileira. Entendemos que a reprodução dos padrões eurocêntricos e a falta de formação dos (as) educadores (as) e responsáveis pelas bibliotecas dificultaram o acesso à literatura relacionada à história da África, cultura afro-brasileira e da temática racial, embora a escola, enquanto instituição social, deva patrocinar a construção do conhecimento, reconhecendo a contribuição dos diferentes povos e suas culturas.

Ausência de uma política de formação continuada voltada para os (as) professores (as), coordenadores (as) e gestores (as) acerca da Lei 10.639/03, sendo realizados encontros esporádicos, que contemplaram um quantitativo

imperceptível diante do quadro de educadores (as) da Rede Municipal de Ensino do Recife e das reais necessidades de institucionalização da Lei.

Ainda se relacionado aos impasses do processo de implementação da Lei assinalamos a dificuldade de efetivação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas, ante a observação de que a Lei e a temática racial não foram consideradas na formulação e execução dos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP, uma vez que a discussão dessa temática não é uma prática instituída como uma questão pedagógica. Dessa feita, o Projeto Político Pedagógico-PPP tem sua formulação dentro de uma perspectiva gerencialista em detrimento da gestão democrática participativa, logo o silêncio e a invisibilidade da Lei 10.639/03 no PPP são indicativos da não inclusão da discussão da problemática racial nas propostas políticas e pedagógicas, sem concebê-la como política pública.

Nos caminhos das possibilidades do processo de implementação da Lei 10.639/03 os resultados assinalam que as experiências exitosas partiram de alguns pressupostos e práticas de caráter pontual e conflitante. Assim, as três unidades de ensino que denotaram maior possibilidade quanto ao processo de institucionalização apresentaram como ponto em comum o interesse da equipe gestora pela temática racial, cuja abordagem ficou ao encargo dos (as) professores (as), o que configurou o papel gerencialista dos (as) gestores (as) em detrimento das questões pedagógicas.

No âmbito das concepções destacamos que o reconhecimento da existência do racismo no espaço escolar em contrapartida à naturalização dos conflitos raciais perpassou, de fato, por uma pequena representatividade das escolas, e é fundamental destacar que o princípio básico da sustentabilidade das experiências está diretamente ligado à consideração da problemática do racismo no cotidiano com a perspectiva de contribuir para sua superação. O que demonstra uma

significativa mudança de postura no sentido de promover intervenções positivas para o reconhecimento da existência de desigualdades raciais no espaço escolar, e desenvolver práticas para desconstrução da inferiorização do Negro, de sua cultura e religião no cotidiano, nos rituais, nos processos pedagógicos: planejamento, planos de aula, projetos didáticos e no envolvimento dos educadores e da gestão escolar.

Com efeito, as iniciativas sobre as atividades cotidianas, que podem ser recontextualizadas, caminham para novas construções, alterando o contexto padrão baseado na lógica europeia, onde é imposto às crianças, através de sua educação formal, o reconhecimento da presença dos (as) Negros (as) através da visão escravista, o que implica em um lugar de inferiorização nos rituais e atividades cotidianas. Essa recontextualização pretende a valorizar a identidade Negra e afrodescendente, através de uma maior representatividade do Negro em diversas atividades realizadas na escola, como concursos de rei e rainha do milho, rainha de bandas marciais e outras atividades, onde sua participação é inexpressiva.

Nesse processo, é relevante a utilização de materiais e livros didáticos que abordam a temática racial na realização de atividades, que transcendam as salas de aula e ocupem outros espaços pedagógicos como biblioteca, laboratório de informática no sentido de ampliar outras linguagens educativas e incrementar as práticas pedagógicas acerca da Lei vivenciada pelo (as) professores (as).

Nos caminhos das possibilidades apontamos ainda, as experiências de sensibilização e do diálogo com as famílias e comunidade do entorno da escola. As resistências da população escolar sobre a temática racial estão, também, vinculadas a uma grande desinformação, desse modo faz-se necessário abrir os caminhos para interlocuções e formações. A conquista de aliados nos parece uma estratégia coerente no sentido de ampliar o debate acerca das possibilidades de implementação da Lei no espaço escolar.

É pertinente destacar como possibilidade a percepção dos

pontos de conflitos observados durante a construção do nosso estudo. A contradição de interesses entre a gestão escolar gerencialista em detrimento da gestão pedagógica e democrática para diversidade evidenciaram os conflitos em torno da ação dos gestores (as) ante o impasse de privilegiar os aspectos pedagógicos sobre os aspectos burocráticos; outras tensões estão relacionadas ao silenciamento diante dos conflitos com professores (as) e equipe gestora e entre estudantes, como resultado dos embates sobre a problemática do racismo no espaço escolar. Esse processo impõe ao (a) gestor (a) a aquisição de saberes para dialogar com diversos atores (pais, professores, funcionários, estudantes e comunidade) no sentido de construir a prática de respeito à diversidade no espaço escolar.

É nesse contexto que assinalamos a necessidade de maiores investimentos do Sistema Municipal de Ensino do Recife, no sentido de favorecer maior estrutura de funcionamento, além do respaldo político pedagógico ao GTERÊ para garantir maior inserção sobre a temática e a Lei 10.639/2003 nas escolas municipais.

A partir dos dados obtidos entendemos que a escola deve muito mais que o reconhecimento da cultura, história e religião à população Negra, sua parcela de responsabilidade é ser a principal promotora da equidade, garantindo a efetivação das políticas públicas reparadoras das perdas sofridas em função do racismo institucional praticado cotidianamente no espaço escolar.

É importante enfatizar o papel fundamental a ser exercido pelo (a) gestor (a) escolar, cuja compreensão acerca dos novos paradigmas, favorecerá sua melhor atuação no sentido de promover uma gestão democrática que exerça de fato o respeito à diversidade humana, cultural e religiosa.

Nossas reflexões finais, através dos referidos itens destacados pretende, portanto, realçar que a resultante maior de nossa pesquisa aponta para a premente necessidade de uma contundente reestruturação dos moldes atuais da educação

brasileira, adotando como prioridade a construção de uma gestão para diversidade comprometida com a promoção da igualdade racial, o respeito a diversas culturas e religiões e o combate ao racismo institucional, bem como a aplicação dos recursos necessários para efetivação das políticas públicas de promoção da justiça social para reversão do contexto das desigualdades que, hoje, caracteriza a sociedade brasileira.

Os resultados da pesquisa não surpreendem, considerando o histórico de exclusão da população Negra do sistema educacional brasileiro, conseqüentemente do racismo nas instituições educacionais. Mas são reveladores para as discussões sobre as questões etnicorraciais que o município do Recife precisará encarar a partir da necessidade emergente de implantação da Lei 10.639/03.

O desafio está colocado. Resta agora apreendermos que mais do que o cumprimento da Lei 10.639/03, a discussão sobre impasses e possibilidades de sua institucionalização perpassam por construção de políticas públicas, gestão e seus múltiplos desdobramentos. A escola como objeto social configura-se para atender as novas demandas educacionais e da sociedade. Nessa perspectiva uma educação com qualidade só será efetivada a partir do combate ao racismo institucional e à redução das desigualdades raciais no espaço escolar e na sociedade.

Axé!

Referências

AGUIAR, Márcia A. et al. *Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico*. Brasília: MEC/SEB, 2004 a.

AGUIAR, Márcia A.; SILVA, Aida M. M. (Org.). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: CNTE, 2004b.

ANDRADE, I. P. *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 75 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. *A Emergência da Lei nº 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais em Pernambuco*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

BRASIL. Casa Civil. *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”, e dá outras providências. Disponível<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: maio 2013.

CAPRA, Fritjof. LÜCK, Heloísa, *A Gestão participativa na escola*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*, Belo Horizonte Ed. Autêntica, 1997.

CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração*. 5. ed. São Paulo: Markron Books, 1997.

CHIZZOTTI, A. (1991): *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2005. (A pesquisa e seus fundamentos filosóficos - no prelo).

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL E INTOLERÂNCIA CORRELATAS, 31 de Agosto a 8 de Setembro, de 2001 Durban. Brasília Distrito DF: MEC 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (a). Parecer n.03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (b). *Resolução n.01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CUNHA JUNIOR, H. (a) *Educação popular afro-brasileira*. In: LIMA, I; ROMÃO, J. org. *Série Pensamento Negro em Educação* n°. 05. SC: Editora Núcleo de Estudos (as) negros (as) (NEN), 2005.

DA MATTA, Roberto. *Você sabe com quem está falando?* Em: *Carnavais, Malandros e Heróis: 4ª edição*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

DOMIGUES, Petrônio *Movimento negro brasileiro: História, tendências e dilemas contemporâneos*, Universidade Federal de Sergipe. Dissertação 2006.

FERNANDES, Florestan, *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GÓIZ, A. *O Brasil precisa de lei para ensinar a história do negro?* Folha de São Paulo, 28 jan. 2003.

Gomes Nilma (Org.). *Tempos de lutas: as ações a proposta de cotas para negros/as na universidade federal de alagoas: contemplando a raça e o gênero afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília BF: (SECAD/MEC), 2006.

GOMES, Joaquim Barbosa. *O debate constitucional sobre as ações afirmativas*. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Renato (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GOMES, N.; MUNANGA, K. *Para entender o negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Globo Editora, 2004.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação*. 2008 In: PAULA, Marlene; SALES JÚNIOR, R. L.; SANTOS, Dênis; OLIVEIRA, R. S.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Valter Roberto Silvério; *Educação e Ações Afirmativas Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça econômica*. Brasília- DF, inep/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2003.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. – São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Racismo e Antirracismo no Brasil* – São Paulo: Ed. 34, 2002.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais*

Referências

no Brasil. 2 ed., Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*, Brasília: IPEA, 2002.

LEI Nº. 10.639 DE 09 DE JANEIRO DE 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2008.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. *Identidades negras no Recife: maracatus e afoxés*. Recife: Bagaço 2009.

LÜCK, Heloísa, *A Gestão participativa na escola*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. v. 1.

MENEZES FILHO, Naércio. *Os diferenciais de salário por gênero e cor*. In: Valor Econômico, 31/10/2008.

MUNANGA, Kabengele, *Negritude – Uso e Sentidos*. São Paulo: Editora ATICA, 2007.

MUNANGA, Kabengele, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele, *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Elisa Larkim. *Tirando as máscaras: ensaio sobre o racismo no Brasil. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997.*São Paulo: Paz e Terra, 2000.

OLIVEIRA, I. G.; SILVA, P. B. (Org.). *Negro e educação: identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil.* Belo Horizonte: ANPED, 2003.

PANISSET. *O Brasil precisa de Lei para ensinar a história do negro? Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 jan. 2003.

Autores Associados, 2007.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Malungos na escola – questões sobre culturas afro-descendente e educação.* São Paulo: Paulinas, 2007.

PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS *para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: [s.n.], 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *O PNUD e seus objetivos.* Disponível em: <www.pnud.org.br>. Acesso maio 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório de desenvolvimento humano Brasil 2005: racismo, pobreza e violência.* Brasília: [s.n.], 2005.

PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL. PNDU Relatório 2005: Prefeitura do Recife. Recife: PNUD, 2005

PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL PCRI, 2005, Revista eletrônica p. 21. <www.org.br>. Acesso Maio de. 2013.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira. *História e cultura afro-*

Referências

brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. *Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

HALL, Stuart. *Da Diáspora Identidades Culturais*. Organização Liv Sovik, Belo Horizonte Editora UFIMG. 2º e.d. 2008.

SALES, Augusto dos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SALES, Júnior, R. L.; SANTOS, Dênis; OLIVEIRA, R. S. *Diagnóstico da desigualdade racial na cidade do Recife*. Recife: Prefeitura do Recife, 2008.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SANTANA, Moises, Kulé Kulé: Educação e Identidade Negra. Universidade Federal de Alagoas 1ª edição - 2005

SANTIAGO Eliete, SILVA Delma; SILVA Claudilene. *Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Evson Malaquias de Moraes. *Brasilidade e a democracia escolar: o jeitinho, a malandragem e as formas autoritárias na escola pública*, Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009.

SANTOS, Raquel Amo GONÇALVES, Petronilha im dos.

[In] *visibilidade negra*: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do ensino fundamental em Ananindeua (PA). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro”. In: *EDUCAÇÃO antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. SECAD, MEC, 2005.

SEYFERTH, Giralda. *Racismo no Brasil*, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: editora Peirópolis ABONG, 2002.

SILVA JÚNIOR, Hélio Hédio. *Discriminação racial na escola: entre a Lei e as práticas sócias*. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 117, p. 219-246, nov. 2003.

SIQUEIRA, Maria de Lorde. *Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil*, São Paulo: Peirópolis 2002.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados; UMESP ANPAE, 2001.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G. de (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2003.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* Tradução de Regis Barbosa e Karen

Referências

Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994. v. 1.

ZAHAR, Jorge, Michel Foucault. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

UFPE | PROEXT

Publicação Étnico Racial

Série comemorativa de 10 anos da lei 10.639

01 Ação Afirmativa: Um novo ingrediente na luta pela democratização da educação superior: O caso da UFOP

02 Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências

03 Educação Escolar e Racismo: A lei 10.639/2003 entre práticas e representações

04 A implementação da lei 10.639 / 2003 nas escolas municipais do Recife e o papel da gestão escolar

05 Professoras Negras: Identidade e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar

06 Educação e relações raciais em escolas públicas: O que indicam as pesquisas?

07 Cotidiano e violência simbólica A desconstrução do preconceito étnico racial nas escolas

08 Lembranças dos caminhos e descaminhos da escola na vida de mulheres negras de Buíque, PE (1980 - 1990)

09 Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil

10 Trajetória educacional de mulheres quilombolas no quilombo das onze negras do Cabo de Santo Agostinho - PE

11 A etnomatemática baseada nas culturas africanas na formação continuada dos professores de matemática

12 Educação das relações raciais: Desafios à gestão

13 Compartilhando genes e identidade: orientação genética, raça e políticas de saúde para pessoas com doença e traço falciforme em Pernambuco

14 Viagem e Alteridade: A construção do “outro” na *Rihla* de Ibn Battuta - séc. XIV

15 Características matemáticas presentes em duas comunidades quilombolas

16 Entre as matas de Araucárias: Cultura, e história Xokleng em Santa Catarina (1850 - 1914)

17 Guerreiros do Ororubá O processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru - PE

18 Trânsitos, conexões e narrativas de imigração em um contexto transnacional. Uma etnografia em Rio Bonito - PE

19 Os Calon do município de Sousa/PB: Dinâmicas ciganas e transformações culturais

20 A idade do Santo o lugar da criança no Candomblé

21 Xangô rezado baixo. Xambá tocando alto: A reprodução da tradição religiosa através da música

22 A África Fora de Casa: Sociabilidade, trânsito e conexões entre estudantes africanos no Brasil

23 Cadernos de História: história e cultura africana e afro-brasileira

24 Donos da História: estratégias de ação coletiva e formação da autoridade política entre os Tumbalalá

25 Bando de Teatro Olodum: Uma política social *in cena*

26 Compassos letrados: Profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840 - 1860)

27 Migrações interregionais e estratégia doméstica: Nordestinos, mobilidade e a casa até os anos 1980

28 Percursos e desafios do uso da transversalidade de raça/etnia nas práticas sociais da organização cáritas brasileira

29 Coleções Etnográficas, Museus Indígenas e Processos Museológicos

30 Literatura e Racismo: Uma análise intercultural

31 A lei 10.639/2003 em foco: balanços multidisciplinares sobre uma década de vigência

32 A cultura em prol do Império: A retórica colonial portuguesa em Angola veiculada na revista Cadernos Coloniais (1920 - 1960)