

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

WAGNER DOS SANTOS CHAGAS

**DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA AO CONTEXTO DA PRÁTICA: CAMINHOS
PERCORRIDOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTEIO-RS.**

SÃO LEOPOLDO

2010

WAGNER DOS SANTOS CHAGAS

**DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA AO CONTEXTO DA PRÁTICA: CAMINHOS
PERCORRIDOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTEIO-RS.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Dr^a. Rosane Kreuzburg Molina

SÃO LEOPOLDO

2010

C433d Chagas, Wagner dos Santos

Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS. / Wagner dos Santos Chagas. 2010.

119 f.; 30cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.

Orientador: Profª Drª. Rosane Kreuzburg Molina.

1. Educação - Lei Federal nº 10.639/03. 2. Ciclo de Políticas. 3. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 37

WAGNER DOS SANTOS CHAGAS

**DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA AO CONTEXTO DA PRÁTICA: CAMINHOS
PERCORRIDOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTEIO-RS.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovado em: 25 / 02 / 2010.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Rosane Kreuzburg Molina (Orientadora) – Unisinos

Dr^a. Berenice Corsetti – Unisinos

Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao poder dos Orixás, pois sem o brilho de sua centelha divina não teria forças para trilhar os caminhos da vida.

Aos meus pais e irmãos, por terem compartilhado todos os momentos da caminhada do mestrado.

À Renata, que aliviou as minhas angústias através de seu amor e carinho.

À professora Rosane Molina, que ao longo do mestrado conquistou o meu respeito, admiração e carinho. Sua força afetuosa, aliada a sua rigidez amorosa fortaleceu os meus passos teóricos e metodológicos para trilhar os caminhos da pesquisa. A ela dedico um lugar muito especial no meu coração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pela contribuição na construção do meu conhecimento.

Ao Programa de Bolsas Santander, sem o qual não conseguiria realizar a minha formação.

Aos meus colegas da EMEF. Santo Inácio, em especial a minha supervisora Carla Mantay pelo incentivo e pela grande amizade.

Aos meus amigos da Equipe de Gestão Escolar da SMEE, em especial a minha amada amiga Selogene, que afastou a escuridão das minhas dúvidas com a sua luz afetuosa.

Aos meus grandes amigos do mestrado: Dilmar, Ana Cristina, Ana Paula, Vitória, Daiana, Marilene, Marcos, Mirian e Heloisa, amigos queridos e eternos. Em especial, a minha grande amiga Itaara, professora guerreira e companheira fiel! Um exemplo de professora forte e intelectual orgânica! Meu exemplo e meu orgulho!

Pela luz dos teus olhos, eu aprendi a enfrentar corajosamente os desafios do mundo. Tuas mãos carinhosas, sempre, estão prontas para um afago ou para erguer a minha cabeça nos momentos de dificuldade. Tu foste a primeira teórica crítica que me ensinou a amar e lutar pela liberdade e justiça, também me ensinaste a odiar e lutar contra toda e qualquer forma de maldade e injustiça. Contigo aprendi que a sabedoria é um conceito que abrange não só os conhecimentos guardados nos livros, mas o sentimento mais nobre: o amor. Mãe, por tudo que tu representas para mim e pelo homem que eu sou, te dedico, não só essa realização, mas o meu eterno amor e gratidão.

Os direitos ...
De quem?
Individuais? Coletivos?
Acho que sei...
Todavia, não sei como participar?
Poder de quê? Decidir o quê? Como?
Direitos... Pois, sim, os direitos...
Somos os ninguéns de uma sociedade individualista
Mas o que faço para contribuir na construção coletiva?
Como posso me tornar
Sujeito do mundo?
O alguém!
Posso sim, ser a âncora dos movimentos circulares.
Rodar como catavento em convulsão
Na busca da rota a favor do vento
Ou contra ele,
Desbravar o mar do obscuro
E iluminar com a luz do amanhecer
Construir o caminho
Vencer as curvas
Aquecer o fogo das decisões
Optar pelo todo, pelo bem comum
Pela fala dos emudecidos.
Dizer: _ Sim.
Dizer: _ Não.
Não importa!
Mas lutar em favor do que é justo,
Coletivo, Construtivo,
Solidário...
Mas como?
Se não entendemos a linguagem dos excluídos,
Se não sabemos ouvir o grito dos sem voz,
Se não escutamos o choro dos corações,
Se não observamos os olhos entristecidos,
Se não bebemos as lágrimas derramadas,
Se não sabemos embalar as almas despedaçadas:
Pelos conflitos, pelo preconceito,
Pela dor, pela falta do amor...
Que a balança seja equilibrada
Capaz de somar os pesos da igualdade e da
solidariedade...
Que é preciso aprender a participar e lutar pelos
direitos de todos.
Que o Humano seja a chave que abra as portas da
sociedade
E sinalize com as tochas reluzentes “os direitos de
todos, os quais devem vir elencados aos deveres” para
que a sociedade possa se humanizar e sair da moléstia

Selogene Ferri Batista

RESUMO

A pesquisa investiga como a política antirracista (Lei Federal 10.639/03) foi recontextualizada pelo magistério municipal de Esteio, representado pelo Grupo de Estudo sobre Africanidades no período de 2003 a 2008. Objetiva analisar como a lei Federal nº 10.639/03 foi recontextualizada no decorrer da prática do grupo de estudos formado por professores da rede municipal de ensino de Esteio. A pesquisa tem como principal marco teórico de referência o paradigma crítico e está respaldada nas idéias dos seguintes autores: Gramsci, Freire, McLaren, Pacheco, Triviños, Munanga, Bâ, entre outros. Tem como orientação e desenho metodológico o estudo de caso qualitativo. A coleta de dados no campo empírico foi realizada por meio da análise de documentos, da entrevista semi-estruturada e do diário de campo. Três professores colaboraram com o estudo e foram escolhidos por critérios de representatividade qualitativos previamente estabelecidos. No processo de análise dos dados, foram identificadas quatro categorias de análise: Movimento de Criação do Grupo, Formação Política e Formação Docente, Movimentos de Resistência, Institucionalização e Informalidade. A pesquisa indica que os professores não tomam os textos das políticas como meros executores. Esses atores sociais são capazes de interpretar, reinterpretar e recriar as políticas no contexto da prática cotidiana das escolas. O Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio materializa o processo e os movimentos de interpretação e reinterpretação dos instrumentos antirracistas na rede municipal de ensino de Esteio apesar da fragilidade teórica metodológica evidenciada, destacando-se como um dos principais grupos responsáveis pelo processo de efetivação da Lei Federal nº 10.639/03.

Palavras-chave: Lei Federal nº 10.639/03. Ciclo de Políticas. Ações Afirmativas.

ABSTRACT

The research investigates how the anti racism policy (Federal Law 10.639/03) was put into context by the municipal teaching body of Esteio, represented by the Group of African Study in the period of 2003 to 2008. The goal is to analyze how the Federal law nº 10.639/03 was adapted and put into the practice by a study group composed by teachers from the municipal education system of Esteio. Theoretically, the research follows a critic paradigm developed by the following theorists: Gramsci, Freire, McLaren, Pacheco, Triviños, Munanga, Baa, and others. In terms of methodology, the orientation is to value qualitative aspects using tools to collect data empirically such as documents analyzes, semi structured interviews, and field diaries or journals. Three professors collaborated with the study. Their selection was due to the fulfillment of established criterions. In the data analysis' process, four categories were identified: The movement responsible for the group creation, Political Formation and Educational Formation, Movements of Resistance, and Institutionalization and Informality. To research indicates that the teachers do not confront the policy as if they were mere enforcers. They are social actors capable of interpret, re-interpret, and recreate the policies in the context of their practical routine in the schools. The Group of African Studies based in Esteio is an example of movements that interpret and re-interpret the anti racism's instruments in their public educational system. The success of such group is partly responsible for the implementation of the Federal Law nº 10.639/03.

Key Words: Federal Law nº 10.639/03, Cycle of Policies, Affirmative Action

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A ANÁLISE DE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO: SUPERANDO O CONTEXTO MÁGICO-SIMBÓLICO DA PALAVRA E O CONTEXTO MÁGICO-SIMBÓLICO DA ESCRITA.....	19
2.1. A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RACISMO E SEUS DERIVADOS.....	27
2.2. MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS: EDUCAÇÃO PARA LIBERTAÇÃO	32
2.3. AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS ANTIRRACISTAS NO BRASIL.....	42
3. POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: ORIGENS E CONCEITOS	48
3.1. POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: CONTEXTO BRASILEIRO	53
4. CAMINHADA METODOLÓGICA: OS PRIMIROS PASSOS.....	66
4.1. EQUILÍBRIO E DESEQUILÍBRIO: POR QUE CAMINHAR?	69
4.2. POR ONDE CAMINHEI? A GEOGRAFIA QUE DELIMITOU OS CONTORNOS DA ESTRADA METODOLÓGICA	72
4.3. DA BOTA DE ALPINISMO AO TÊNIS DE CORRIDA: COMO CAMINHAR?	75
4.4. O PROCESSO ANALÍTICO DOS DADOS	80
5. A CAMINHADA DO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE AFRICANIDADES DE ESTEIO.....	81
5.1. MOVIMENTOS DE CRIAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE AFRICANIDADES DE ESTEIO	83
5.2. FORMAÇÃO POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE	88
5.3. OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA.....	99
5.4. ENTRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A INFORMALIDADE	105
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES	118
APÊNDICES A – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA	118
APÊNDICES B – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES	119

1 INTRODUÇÃO

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial na sua semente.

Tierno Bokar

Nas tradições dos povos africanos de etnia Bambara e Fula, o desenvolvimento do homem se realiza conforme os períodos de crescimento. Esses períodos correspondem a um grau de iniciação, que marcam o aprofundamento dos seus conhecimentos físicos, psíquicos e espirituais no intuito de desenvolver no homem o seu poder moral e mental. Na tradição desses povos, a vida dos homens é composta por dois grandes períodos: um ascendente que vai até os sessenta e três anos e um descendente que vai até os cento e vinte e seis anos. Esses dois períodos são compostos por três seções de vinte e um anos que correspondem a graus de iniciação, que por sua vez são formados por três períodos de sete anos onde, cada período, marca um limiar na evolução humana.

Nos sete primeiros anos de existência humana, a criança em formação fica intimamente ligada a sua mãe, que tem a responsabilidade de iniciar o filho nas tradições do mundo moral e espiritual que o rodeiam. Já dos sete aos catorze anos, o jovem começa a romper os laços com a sua educação materna e entra em contato com os grupos de sua idade. Dos catorze aos vinte e um anos, os jovens estão inseridos na escola da vida em contato com os anciões, pois para o africano, a própria vida e suas manifestações são a educação.

Aos vinte e um anos, o homem passa por um importante ritual de iniciação: a circuncisão. Após a circuncisão, os iniciados começam um retiro de sessenta e três dias, momento em que aprendem sobre o mito da criação do universo e do homem. Até os quarenta e dois anos, o homem aprofunda os seus conhecimentos na grande História da Vida. Sendo essa formada pela História das Terras e das Águas, História dos Vegetais, História dos Filhos do Seio da Terra, História dos Astros e dos demais elementos criados por *Maa Ngala*, o Ser Criador. Nesse período de aprendizado, os

iniciados não têm o direito de utilizar a palavra. Isso se deve pelo fato de que a base da transmissão de conhecimento da maioria dos povos africanos é oral, e o aprendiz é considerado um receptáculo do conhecimento, da mesma forma que, o mestre ancião é a biblioteca viva da tradição africana. Após o término desse período de profunda escuta, o homem chega à maturidade e recebe o direito de exercer a fala. Após receberem o direito da fala, os homens até os sessenta e três anos devem ensinar tudo aquilo que aprenderam nos dois primeiros períodos de sua vida.

Ao entrar no período descendente, o homem está livre de qualquer obrigação e alcança grande respeito pelo conhecimento adquirido na fase de ascendência. Isso não quer dizer, que nessa fase, o homem se transforma em uma massa inerte, ao contrário, o homem continua a transmitir o que havia aprendido durante a sua vida, como forma de retribuição e manutenção das tradições de seus antepassados. Da mesma forma, que ensina aos mais novos, aprende com os mais velhos, pois “todos os dias o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu”.

Escrevo sobre a educação desses povos com o intuito de entender a minha formação, e como esse processo foi capaz de conduzir os meus passos até o ponto no qual me encontro hoje. Ao traçar um paralelo com as tradições bambara e fula, estou no primeiro grande período da vida de um homem, o período ascendente. Nos primeiros vinte e um anos de minha existência, fui iniciado pela minha mãe (sem menosprezar tudo aquilo que aprendi e aprendo com meu pai), nos conhecimentos sobre o que era certo e o que era errado. Nesse período, minha mãe teve um papel importantíssimo na minha formação religiosa, pois como seguidor da religião de matriz africana Umbanda, tive contado, desde muito cedo, com a transmissão oral das histórias dos orixás. A religião, para mim, não servia apenas como fonte de devoção, mas, como fonte de pesquisa, pois estava sempre pronto para perguntar sobre a história e origem dos orixás, região onde viviam, ervas que usavam para purificação dos ambientes e etc. Nem sempre, conseguia as respostas que esperava, mas as respostas que recebia despertavam mais curiosidade e um grande sentimento de admiração e respeito pelos orixás. Acredito que a formação religiosa que “suguei no seio de minha mãe”, foi um dos fatores que guiaram os meus passos para o caminho do estudo e da pesquisa nas áreas da História e da Educação.

Além dos conhecimentos transmitidos pela minha mãe, também construí outros, sobretudo no ambiente escolar, em contato com colegas e também por meio

da interlocução e o diálogo com os professores. No Ensino Fundamental e Ensino Médio fui iniciado nas Histórias da Vida, ou seja, nas ciências exatas e humanas. Estudava os conhecimentos teóricos sobre os cálculos, sobre diversas línguas, sobre os animais, os vegetais, etc. Foi nesse contato com o conhecimento escolar que, uma das Histórias da Vida me chamou a atenção, a maior das Histórias e a mais significativa de todas: a História do Homem. O estudo da História se tornou a motivação da minha vida escolar, da mesma forma, que a curiosidade sobre a história da vida e dos ensinamentos de Ogum, Iemanjá, Xangô e de tantos outros orixás, motivava a minha crença. A tentativa de entender as origens das sociedades humanas na escola era de grande importância, pois através do estudo da história na escola eu procurava completar as lacunas sobre o entendimento de minha crença, porém, a História ensinada nas escolas era e infelizmente em muitos lugares ainda é, a História do europeu. Os únicos conteúdos que chegavam perto das manifestações culturais e religiosas africanas retratavam um continente marcado pela escravidão e pelo atraso cultural, social, tecnológico e econômico. Foi a História do Homem que fez com que escolhesse muito cedo, ainda no Ensino Fundamental, cursar a graduação em História, pois queria me tornar um tradicionalista ou simplesmente um conhecedor.

Para a tradição Bambara e Fula, o homem foi formado, por *Maa Ngala*, com partes de todos os elementos fundamentais da vida já existentes no universo, sendo assim, o homem é um pequeno universo dentro do universo. A História do Homem é formada pelo estudo do seu papel para o equilíbrio e manutenção do universo e a sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos. Esse conhecimento é guardado e transmitido por gerações através da oralidade, por homens que são a memória viva da África, esses homens são chamados de tradicionalistas ou conhecedores.

Existem dois tipos de tradicionalistas entre os bambara e os fula. O primeiro tipo são os Dieli (em Fula) também conhecidos como Griot (em francês) e o segundo tipo de tradicionalistas, os mais importantes, são os Doma (em Bambara) ou Donikeba (em Fula). Os Dieli ficaram conhecidos como grandes genealogistas e historiadores de suas regiões, capazes de declamar a história de uma família reconstruindo, com riqueza de detalhes, os principais fatos que aconteceram a mais de quinze gerações passadas. Esses tradicionalistas viajavam por vários lugares a fim de coletar informações históricas de suas nações ou das famílias nobres que lá

habitavam. E o mais extraordinário é que todas essas histórias ficavam gravadas apenas em suas mentes e eram transmitidas de geração para geração através da oralidade. A fidedignidade das histórias estava assegurada, pois para os povos africanos, a mentira significava a morte do corpo físico, espiritual e moral dos homens. Para esses povos, o homem não estava separado da palavra, o homem é a palavra. A narrativa de um fato histórico efetuada por um Dieli poderia ser embelezada, com o objetivo de prender a atenção dos ouvintes, mas deveria respeitar sempre o acontecimento tal como ele transcorreu. Um Dieli poderia vir a se tornar um Doma, mas enquanto não se tornava um mestre de si mesmo, o Dieli era um *Maa-nin*, um homem não realizado.

O segundo grupo de tradicionalistas ou conhecedores era constituído pelos Doma, que possuíam o conhecimento total das tradições de seu povo. Um Doma possuía o conhecimento geral das coisas da vida, pois ensinava aos jovens, através de situações práticas do cotidiano, uma série de conhecimentos ligados a História da Vida. Por exemplo, ao se deparar com uma colméia, um Doma poderia falar sobre a importância da vida em comunidade, sobre as propriedades farmacológicas do mel, sobre os tipos de flores utilizadas pelas abelhas para a produção do mel, sobre o equilíbrio entre os seres da natureza e etc. Diferente dos Dieli, o Doma ao narrar uma história, realizava a narrativa com extremo rigor, sempre citando as fontes em respeito aos seus mestres e aos seus antepassados, desde o primeiro, *Maa* o primeiro homem. Pois os Doma eram aqueles que possuíam a palavra, e a palavra na tradição africana era o principal agente responsável pela criação, manutenção e destruição de todas as coisas, pois foi através da palavra que o Ser Supremo criou o universo e tudo que nele existe. Ou seja, aquele que era um Doma, se tornará um *Maa*, um mestre de si mesmo.

Da mesma forma que descrevi os períodos da educação Bambara e Fula, descrevo as características dos Dieli e dos Domas para identificar o estado no qual me encontro e o estado no qual almejo chegar. Ao concluir o Ensino Médio, ingressei no curso de Licenciatura em História aos dezessete anos e, como todo jovem dessa idade, achava que possuía o conhecimento sobre todas as coisas. Nesse período, entretanto, comecei a aprender a importância da escuta para a aprendizagem e da renúncia da vaidade para a construção do conhecimento, pois segundo as palavras do Doma Tierno Bokar, “se queres saber quem sou, se queres

que te ensine o que sei, deixa um pouco de ser o que tu és e esquece o que sabes” (Bâ, 1980. p. 218). Continuei com essa postura de escuta intensa até o término da graduação. Condição que favoreceu compreender as palavras relativas às tradições africanas e suas marcas em nosso país, o que aconteceu de maneira muito rápida, mas superficial. Como os jovens bambara e fula que ao completarem vinte e um anos passavam pelo ritual iniciatório da circuncisão, também passei pelo meu ritual iniciatório quando terminei a graduação. Essa ruptura foi muito esperada e, ao mesmo tempo, muito complicada, pois amarguei uma espera de dois anos para exercer a profissão na qual tinha me preparado, ou seja, era um Dieli sem voz.

Iniciei o segundo período aos vinte e um anos da vida de um homem efetivamente, dois anos após a conclusão da graduação, no ano de dois mil e cinco, quando assumi o cargo de professor, no concurso da rede municipal de ensino de Esteio. Nas escolas que lecionei nesse município, tive uma prática muito parecida com um Dieli, pois procurava trabalhar com a maior riqueza de detalhes, utilizando o recurso de embelezamento e de adequação dos temas históricos para a realidade dos estudantes. Para isso, trabalhei na forma de projetos com outros colegas, utilizando a ferramenta do teatro e da mitologia para chamar a atenção dos alunos. Nesses trabalhos, a mitologia africana sempre esteve presente, e senti a necessidade de diminuir as minhas limitações nessa temática. Novamente, aguicei a escuta e comecei a participar de um grupo de estudos referente à cultura africana e afro brasileira em Esteio, onde tive grandes mestres com quem pude aprender muito. Nesse momento, percebi que ser um Dieli não bastava e que deveria aprofundar o meu conhecimento não só em História da África e dos Afrodescendentes, mas também, na área da Educação.

Essa fase de aprofundamento de conhecimentos na área da História e Políticas da Educação teve início no momento que fui aprovado para cursar o Mestrado em Educação. Ao retornar ao espaço acadêmico, entrei em contato com uma comunidade de pesquisadores, mestrandos e doutorandos que contribuíram para o fortalecimento de meus conhecimentos teóricos e metodológicos. Também recorri aos colegas de trabalho que foram meus mestres nas questões temáticas sobre africanidades.

Assim a partir do aprofundamento teórico-metodológico das políticas educacionais e aliadas à pesquisa das temáticas sobre africanidades, resolvi

investigar os movimentos de recontextualização da Lei nº 10.639/03 que introduziu nos currículos das escolas brasileiras a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana realizados pelos professores que fazem parte do Grupo de Estudos sobre Africanidades do Município de Esteio. Os dois instrumentos normativos representam décadas de luta dos movimentos sociais negros por ações afirmativas promovidas pelo Estado Brasileiro, com a finalidade de valorizar a cultura e as reminiscências afro-brasileiras, bem como, combater o racismo vigente em grande parte da nossa sociedade.

Essa investigação dos movimentos de recontextualização dos instrumentos normativos antirracistas está estruturada a partir do problema de pesquisa que pode ser resumido na seguinte pergunta: **Como a política antirracista (Lei Federal 10.639/03) foi recontextualizada pelo magistério municipal de Esteio, representado pelo Grupo de Estudo sobre Africanidades no período de 2003 a 2008?**

Essa pergunta pode ser desmembrada em outras questões de pesquisa:

- Como os professores do Grupo de Estudo sobre Africanidades da Rede Municipal de Ensino de Esteio interpretaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Como as ações foram implementadas na rede Municipal?
- A recontextualização da Lei Federal 10.639/03, ocorrida a partir da interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira pelos professores do Grupo de Estudo sobre Africanidades de Esteio foi capaz de gerar impactos? Quais?

Com base no problema e demais questões de pesquisa, o objetivo geral do estudo pode ser definido da seguinte forma: **investigar de que forma a Lei Federal nº 10.639/03 foi recontextualizada, no contexto da prática, no período histórico de 2003 a 2008, pelo magistério municipal de Esteio representado pelo Grupo de Estudo sobre Africanidades.** Os objetivos específicos da pesquisa se expressam da seguinte maneira:

- Compreender de que forma os professores que fazem parte do Grupo de Estudo sobre Africanidades do município de Esteio interpretaram os instrumentos normativos antirracistas (Lei Federal 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana);
- Identificar se a recontextualização da Lei Federal 10.639/03 foi capaz de gerar mudanças, alterações ou adaptações na implementação da legislação antirracista na rede municipal de ensino de Esteio;
- Investigar como a recontextualização dos instrumentos normativos antirracistas foi capaz de gerar contradições, conflitos e tensões entre as ações desenvolvidas pelos professores do Grupo de Estudos sobre Africanidades e as orientações previstas nesses instrumentos legislativos.

A dissertação está organizada em quatro partes. Na primeira apresento algumas características do modelo analítico, denominado ciclo de políticas, criado por Stephen Ball e Richard Bowe. Esse modelo analítico parte do princípio de que, as políticas se desenvolvem em um ciclo formado por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção dos textos e o contexto da prática. Ainda na primeira parte da dissertação, descrevo a construção sócio-histórica do conceito de racismo e de seus derivados, os movimentos de resistência desenvolvidos pelos principais movimentos negros do século XX e a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas antirracista no Brasil. Esses três temas representam, segundo o modelo analítico do ciclo de política, definido por Ball e Bowe, o contexto de influência no qual as políticas, objeto de análise dessa investigação, foram gestadas.

Na segunda parte da dissertação, descrevo a construção do conceito de políticas afirmativas e seus movimentos de implementação na Índia, na Malásia e nos EUA. Esse processo de análise da construção do conceito sobre as ações afirmativas, no contexto internacional, é importante para fazer entender como as iniciativas de ações afirmativas, iniciadas pelos movimentos sociais negros influenciaram a partir da década de 1980. As políticas de ação afirmativa propostas pelo governo brasileiro, principalmente a Lei nº 10.639/03 que instituiu a

obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares de todo o país juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa parte representa o contexto da produção dos textos políticos, que segundo Ball e Bowe, é nesse contexto que se materializa em forma de ato normativo, as reivindicações, os valores e as ideologias dos diversos grupos envolvidos na construção das políticas públicas em educação.

A terceira parte da dissertação apresenta a caminhada metodológica realizada conforme o cronograma das ações previstas para essa pesquisa. Também apresento, nesse momento, os instrumentos de pesquisa utilizados na coleta dos dados como a análise de documentos, a entrevista semi-estruturada e o diário de campo, bem como os procedimentos utilizados na análise dos dados coletados no campo empírico.

Na quarta parte da dissertação, descrevo as características do contexto da prática, pois segundo o modelo analítico do ciclo de política, é nesse contexto que acontece os movimentos de interpretação, reinterpretação e recriação dos textos políticos. Apresento nesse momento, a partir da análise das entrevistas e dos documentos coletados no campo empírico, os grupos que influenciaram as práticas do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, outros conceitos que estão presentes nessas práticas e a materialização desses conceitos na forma de textos políticos.

2 A ANÁLISE DE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO: SUPERANDO O CONTEXTO MÁGICO-SIMBÓLICO DA PALAVRA E O CONTEXTO MÁGICO-SIMBÓLICO DA ESCRITA

As tradições¹ dos povos africanos que vivem na região da savana subsaariana (chamada de África Ocidental Francesa no período colonial do século XIX e XX) ensinam que a palavra falada é a força fundamental capaz de criar, conservar ou destruir todas as coisas. O próprio mundo e todos os seres que o habitam, foram criados por Maa Ngala (Ser Supremo segundo a tradição Bambara), que utilizou a palavra falada como instrumento de criação. A palavra é a grande força criadora porque ela desencadeia um movimento rítmico que gera a vida e dá ação aos seres, podendo criá-los, conservá-los ou destruí-los. Para ilustrar o poder da fala para os povos africanos, Bâ (1980. p. 186), utiliza um provérbio malinês que faz as seguintes indagações: “o que é que coloca uma coisa nas devidas condições (ou seja, a arranja, a dispõe favoravelmente)? A fala. O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala”.

O homem herdando de seu criador a centelha divina, representada pela mente e pela palavra falada, recebeu os ensinamentos das leis que regem todos os elementos do cosmos ficando encarregado de zelar pela harmonia universal, mas para conservar essa harmonia, primeiramente, o homem deveria zelar pela harmonia entre os homens. Nesse sentido, a palavra falada também tem a função de estabelecer, através do direito consuetudinário, a conduta dos homens em sociedade, pois a palavra falada tem uma representação mágico-simbólica muito forte nas sociedades africanas, representando o equilíbrio da lei natural e da lei sobrenatural do universo. Essas leis estabelecidas pela tradição oral são materializadas através da conduta moral, espiritual e social dos homens, já que a fala e o homem são a mesma coisa. Para esses povos, a quebra da palavra, a

¹ Segundo Amadou Hampaté Bâ (1980, p.181), quando se fala de “tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie”. Para esses povos, a tradição oral é o conhecimento total. Essa tradição (tradição oral) faz parte da cultura dos povos que falam a língua Bambara ou do tronco lingüístico Fulfulde ou Fula (Pelc em Francês), que viviam na região conhecida como Bafur, onde se localizam atualmente a Mauritânia, Senegal, Mali, Guiné, Costa do Marfim, Níger, Burkina Faso e Benin.

mentira, representa para o homem a morte de sua pessoa física e espiritual perante si mesmo e perante a sociedade na qual está inserido, pois quebra o elo da transmissão da tradição oral que o liga com os seus ancestrais até o próprio Ser Criador Maa Ngala.

Sendo assim, iniciado por Maa Ngala, o primeiro homem transmitiu tudo aquilo que aprendeu para os seus descendentes, iniciando a cadeia de transmissão oral dos conhecimentos gerais sobre o homem e o mundo. Ou seja, conforme escreve Bâ (1980, p.181), “os primeiros arquivos e bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens”. Esses conhecimentos gerais do mundo (mundo mineral, mundo vegetal, mundo animal e da sociedade humana), também estabeleceram o código de conduta das sociedades africanas e sua maneira de fazer política.

Segundo o ditado africano “cada nação enxerga o meio dia da porta de sua casa”, ou seja, as sociedades interpretam o mundo através de suas crenças, da mentalidade de seu povo, dos seus interesses, da necessidade de justificar um comportamento coletivo e etc. Sendo assim, diferente das sociedades africanas, onde a palavra estava impregnada por um poder mágico-simbólico muito forte e representava a força criadora dos códigos de conduta da sociedade, nas sociedades ocidentais, dentre elas a brasileira, essa força criadora era representada pela escrita de documentos políticos como leis, normas, regulamentos e etc. Nos países onde compartilham das tradições dos colonizadores ibéricos, existe uma tendência à crença em que a realidade social pode ser mudada através da força da lei, ou, de um instrumento normativo, pois acreditam que, ao promulgar qualquer tipo de lei, a sociedade faz um processo de adequação dos seus costumes e dos comportamentos automaticamente, com o texto normativo, pois conforme destaca Bordignon (2004, p. 51), “esse legado histórico depositou no inconsciente coletivo a crença de que valores podem ser criados por decretos”. Todavia no cotidiano da sociedade brasileira e das demais sociedades ocidentais, as mudanças sociais não acontecem de maneira mágica ou automática.

Conforme escreve Gomes (1998, p.12), “as leis constituem fontes de esperança, mas não operam milagres”. Nesse sentido, as leis não têm a capacidade de mudar as práticas sociais, políticas e culturais da sociedade, já que “os valores são criados pelos processos sociais, pela cultura, tarefa atribuída precipuamente à família e à educação” (BORDIGNON, 2009, p. 5). Da mesma forma que uma lei

representa uma fonte de esperança de transformações sociais, as políticas também assumem um caráter quase que messiânico ao serem promulgadas, pois nesse tipo de visão, texto político e política são tidos como sinônimos.

Para muitos, a política no campo da educação (ou em qualquer outro campo) se restringe apenas a instrumentos normativos, ou seja, política e lei são as mesmas coisas. Essa visão reducionista das políticas educacionais parte da tendência, segundo escreve Vieira e Albuquerque (2001, p.27), de se “atribuir um valor *mágico-simbólico* à legislação”.

Partilhamos da tradição ibérica de acreditar numa mudança quase mágica da realidade social, pela letra da lei. Uma vez publicada haveria uma espécie de acatamento automático, sem maiores cuidados de implantação acompanhamento e avaliação e, também, como se uma nova lei não representasse custos para a sociedade (os custos de deixar de agir de determinada maneira e passar a agir de outra) (GOMES, 1998, p 12).

Essa visão, a que reduz as políticas em educação à mera formulação de decretos, portarias, resoluções, estatutos, regimentos e regulamentos, não são capazes de contextualizar os movimentos que desencadeiam o processo de formulação de políticas educacionais, pois a política não é construída ou finalizada no ato normativo. Não se trata de um movimento linear e isolado que ignora as características históricas da sociedade. Por isso que a análise das políticas educacionais ou de qualquer outra política, não pode se restringir a análise da visão mágico-simbólica da palavra falada ou na visão mágico-simbólica da escrita. Em entrevista dada a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009, p.305), Stephen Ball diz que

o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática.

Portanto, a análise de uma política educacional, desde uma concepção mais ampla daquela que a reduz a um ato normativo, exige levar em conta uma série de fatores que superam a produção do texto da lei (visão mágico-simbólica da escrita) e das práticas cotidianas das escolas (visão mágico-simbólica da palavra falada), pois isoladamente, esses fatores não serão capazes de expressar os movimentos que deram origem à formulação de uma política. O método analítico, entre muitos outros

métodos de análise, que pode proporcionar a análise e a teorização sobre os movimentos geradores das políticas educacionais, desde os grupos que procuram influenciar o sentido da lei até os movimentos de interpretação dos textos legais realizados pelos professores em sala de aula, é a Abordagem do Ciclo de Políticas proposta pelos autores Stephen Ball e Richard Bowe.

A Abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Ball e Bowe é um método analítico² para pensar e compreender as políticas educacionais. Nela, a política é entendida como um processo dialético entre os aspectos macro-contextuais e micro-contextuais que circunscrevem as políticas da educação. Esse método permite a análise do caminho percorrido desde a formulação até os efeitos das políticas educacionais. Por isso os autores recomendam a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, como por exemplo, entrevistas, análise de documentos, observações e etc. Mainardes (2006, p. 101) também sublinha que a Abordagem do Ciclo de Políticas, “enquanto um referencial analítico para políticas educacionais, pode ser utilizado associado a diferentes referenciais teóricos”. Esclarece o autor que o Ciclo de Políticas, como método de pesquisa, deve ser utilizado em articulação com o aporte teórico que solidifica as bases interpretativas dos dados levantados no campo empírico.

No conjunto das políticas educacionais, a pesquisa que se utiliza do método analítico denominado Abordagem do Ciclo de Políticas enfatiza a importância da articulação entre os aspectos macro-contextuais e micro-contextuais para pensá-las e compreendê-las. Aspectos que se localizam desde os grupos e conceitos que influenciam a produção dos textos políticos até a interpretação e reinterpretação desses textos pelos professores nas salas de aula. Para realizar essa articulação entre aspectos macro-contextuais e micro-contextuais das políticas em educação, Ball e Bowe propuseram um ciclo constituído por três contextos que se inter-relacionam sem estarem organizados de maneira sequenciada ou linear. Esses três contextos são: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática.

Nesse modelo analítico, o primeiro contexto a ser analisado para

² Segundo entrevista dada a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, Stephen Ball destaca que a Abordagem do Ciclo de Políticas é um método que não pretende explicar as políticas, mas sim sistematizar a pesquisa e a teorização sobre as políticas educacionais. “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

compreender o movimento do ciclo de políticas é o Contexto da Influência. Nesse contexto, na maioria das vezes, as políticas começam a ser planejadas e influenciadas pelas mais diversas reivindicações de diferentes grupos da sociedade, ou seja, é no contexto de influência que as políticas são iniciadas. Nesse espaço de inter-relação de forças

os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p. 51).

No caso da formulação da Lei Federal nº 10.639/03, foco do meu estudo, nesse contexto, por exemplo, existem conceitos significativos que estão presentes na luta de interesse dos grupos que objetivam influenciar as políticas de valorização da cultura negra no Brasil. Aqui podemos citar conceitos-chave como o racismo, o preconceito racial, a discriminação racial, a democracia racial e etc.. Além dos conceitos que fazem parte dos elementos que influenciam a produção dos textos políticos, podemos considerar também a força e o trabalho de grupos que buscam imprimir a sua forma de analisar e fazer a educação.

Dentre esses grupos, podemos destacar as organizações que fizeram parte da história do Movimento Negro no Brasil a partir do século XX, como a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e do Movimento Negro Unificado. Também fazem parte dos grupos que procuram influenciar as definições e as finalidades das políticas antirracistas, além de representantes do Movimento Negro, os representantes das centrais sindicais, dos partidos políticos e demais representantes da sociedade que tencionaram e tencionam o Estado com a finalidade de influenciar a formulação das políticas de ação afirmativa, para que essas tenham como perspectiva

a relação com o passado, o presente e futuro pois visam a corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados que sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186-187).

Outra força que exerce grande influência na formulação das políticas

educacionais se origina no “patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais” (MAINARDES, 2006, p. 51), que têm abrangência internacional. Ainda segundo o autor, o World Bank

a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-Nação (MAINARDES, 2006, p.52).

O contexto da influência, segundo o autor, está ligado por uma “relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto” (MAINARDES, 2006. p. 52). Nesse contexto acontece a materialização, na forma de textos políticos, das características político-ideológicas dos grupos sociais, que tentam influenciar os rumos das políticas educacionais. Ou seja, os textos políticos representam e materializam a ideologia dos grupos que dominaram a arena de disputas pela definição dos rumos das políticas na área da educação.

Esses textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p.52).

No caso, mais específico da Lei Federal 10.639/03, que inclui nos currículos oficiais das redes de ensino de todo o Brasil a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representa a materialização em forma textual de mais de cem anos de luta do Movimento Negro por ações valorizativas e afirmativas para a sua matriz étnico-cultural africana.

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (BRASIL, 2004, p.9).

Mas não podemos esquecer que, como salienta Bordignon (2004, p.52), uma lei vem para “estatuir, consolidar o já criado pela ação social instituinte, pois não é a lei que institui novos valores ou transforma a realidade, mas o cotidiano da prática

social”. Isso significa dizer que, esses textos têm consequências, influenciam e são influenciados pela realidade social. Essas consequências são vivenciadas e se manifestam no terceiro contexto do modelo analítico do ciclo de políticas, o contexto da prática.

É no contexto da prática, dentro do universo cotidiano da escola, onde a política está “sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Aqui, nesse contexto, “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 53). Esses profissionais da educação são responsáveis por desencadear a ação dialética da política, já que, compõem os grupos, influenciam os caminhos das políticas educacionais, interpretam os textos políticos com base nos seus valores, crenças e histórias. Suas interpretações são capazes de gerar reinterpretações criando uma nova política que também é capaz de influenciar o Estado na produção de novos textos políticos passíveis de novas interpretações, reinterpretações e recriações. Pois dentro do contexto da prática podemos encontrar

um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Essa relação de simbiose que permeia os contextos de influência, contexto de produção do texto e o contexto da prática, pode ser identificada no processo de pesquisa sobre os movimentos de ressignificação da Lei Federal nº 10.639/03 por parte do magistério municipal de Esteio representado pelo Grupo de Estudos sobre Africanidades. Ao entrevistar esses professores para investigar os movimentos de ressignificação da lei, identifiquei outros grupos que influenciaram, de uma forma mais direta ou não, os movimentos de ressignificação do instrumento normativo antirracista em Esteio. Dentre esses grupos podemos citar o Grupo Identidade da Escola Superior de Teologia (EST), o Grupo do Programa de Educação Antirracista

no Cotidiano Escolar e Acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o próprio Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio. Aliado a esses grupos, também, podemos identificar outros conceitos que influenciaram a interpretação da Lei Federal nº 10.639/03 por parte dos professores de Esteio, como os conceitos de formação política (militância), formação docente, institucionalização, informalidade (clandestinidade), interdisciplinaridade e resistência. No contexto da produção do texto, além dos instrumentos normativos federais, foram produzidos projetos de formação docente e uma resolução do Conselho Municipal de Educação de Esteio que estabelece orientações e diretrizes para a inclusão nos currículos do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no sistema municipal de ensino de Esteio.

Dessa forma, o contexto da prática representa a soma de uma gama de movimentos políticos, onde estão presentes elementos do contexto de influência e do contexto da produção do texto, impregnados pela visão de mundo local e pessoal dos atores que interpretam e ressignificam os textos legais. Pois segundo Ball, o contexto da prática é quase como uma “peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A seguir apresento, conforme a estrutura do ciclo de políticas de Ball e Bowe, o contexto que influenciou a criação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Confiro, nesse momento, ênfase ao contexto de influência, apresentados os conceitos-chaves, os grupos e as influências internacionais que incidiram na produção dos textos políticos.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RACISMO E SEUS DERIVADOS

As relações sociais, políticas e religiosas que configuram a sociedade contemporânea foram forjadas no decorrer da história por conflitos entre indivíduos de língua, crença ou territórios distintos. A partir do momento em que os grupos humanos tiveram a consciência dos fatores aglutinantes que os identificavam enquanto grupo³, ou seja, “traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares” bem como “elementos sócio-políticos e históricos” (GOMES, 2005, p. 41), também identificaram a existência de grupos que possuíam características diferentes. Esses grupos, na maioria das vezes, eram vistos como inferiores e deveriam ser combatidos e subjugados, vivendo conforme os costumes, render graças aos deuses e estar subordinados as leis dos grupos dominantes.

No longo curso da história humana, os diferentes dominadores ou colonialistas tiveram sempre em mente uma tarefa que seria adequada para a sua vítima cumprir, ou seja, tiveram sempre o objetivo de “civilizar” a sua vítima, dito diretamente, “subordinar o outro às regras de sua cidade”. Esta subordinação material do outro implica a destruição do seu comportamento societário, portanto, do seu ser social, e é a premissa da incorporação do outro enquanto subordinado à cultura dominante, ou seja, o início da sua destruição psíquica enquanto corpo físico (BARBOSA, 2002, p.19-20).

A destruição psíquica de um grupo societário caracteriza a hegemonia exercida por um grupo dominante com base na coerção física e na uniculturalidade. Conforme escreve Barbosa (2002, p 14)

a uniculturalidade é o lugar onde chegam às culturas dominantes. Elas primeiro subjugam outras culturas, as dominam, adaptam parte delas aos seus interesses. Finalmente, não podendo parar aí, seu dinamismo a leva a destruir tais culturas subjugadas, incorporando as populações nelas antes existentes sob formas inferiores do ser social da unicultura.

Após subjugar outros grupos, dominadores e dominados se deparam com uma das faces mais cruéis da uniculturalidade, a discriminação. Aqui Sant’ Ana

³ Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA apud GOMES, 2005, p. 40)

(2005, p. 39), lembra que nos tempos primitivos até a Idade Média, a discriminação baseava-se “em fatores religiosos, políticos e nacionais, e não raciais como acontece hoje. Era o ‘fiel’ contra o ‘pagão’, o ‘cristão’ contra o ‘muçulmano’ ou mesmo contra o ‘judeu’”.

O ato de discriminação racial tão presente nas sociedades contemporâneas, segundo Sant’Ana (2005, p. 42), “não surgiu de uma hora para outra”, ao contrário, “é fruto de um longo processo de amadurecimento” histórico que começa a ser gestado na antiguidade. Na Grécia antiga todos os indivíduos que não “pertencessem a sua raça eram classificados como bárbaros. E é de Heródoto a afirmação que os persas consideravam-se a si mesmos superiores ao resto da humanidade” (SANT’ANA, 2005, p. 43). Da mesma forma que o grande filósofo grego Aristóteles, afirmava que:

Uma parte dos homens nasceu forte e, resistente, destinada expressamente pela natureza para o trabalho duro e forçado. A outra parte – os senhores, nasceu fisicamente débil; contudo, possuidora de dotes artísticos, capacitada, assim, para fazer grandes progressos nas ciências filosóficas e outras (GRIGULEVICH apud SANT’ANA, 2005, p.39).

Na Idade Média, os intelectuais, vinculados à Igreja Católica Apostólica Romana, travavam fortes discussões sobre a superioridade de uma raça sobre outra raça, construindo e fortalecendo as bases do racismo moderno. Mas foi a partir do século XV, quando as nações Ibéricas iniciaram o movimento das Grandes Navegações, expandindo os seus territórios e dominando os povos autóctones das terras conquistadas, que começou a ser produzida uma grande quantidade de “ensaios, tratados, monografias, teses” que tentavam comprovar, através da ciência, a inferioridade dos negros e dos indígenas frente à raça branca. As nações européias, envolvidas no movimento de conquista ultramarino utilizaram, não apenas as idéias ligadas à ideologia Católica Apostólica Romana da época, mas também, às idéias baseadas em produções ditas “científicas”.

Esta discussão teológica foi-se estendendo a toda a humanidade, à medida que as nações européias iam ampliando o seu domínio territorial até novas regiões. Já não bastava desumanizar e negar a humanidade aos indígenas para justificar a conquista e a fortíssima e deplorável exploração dos mesmos. Havia, agora, de justificar o novo sistema escravista no qual envolveram os negros africanos, e mais tarde, os asiáticos (DUNCAN apud SANT’ANA, 2005, p.46).

Essa discussão, tida como científica e religiosa, conforme relata Sant’Ana (2005, p.48), continuou através dos séculos, pois tinha “grande aceitação nos meios

interessados em justificar a escravidão do negro e do índio”. O autor ainda apresenta alguns exemplos de publicações que tentavam justificar a inferioridade do negro e do índio através de produções com cunho ideológico religioso e científico:

O Rev. Thomas Thompson publicou em 1772 uma monografia onde procurou demonstrar a inferioridade do negro diante do branco, intitulada: *O Comércio dos Escravos Negros na Costa da África de acordo com os Princípios Humanos e com as Leis Religiosas Reveladas*.

Em 1835, Arthur de Gobineau produziu um conhecido tratado denominado Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas: Raças Branca, Amarela e Negra. O que caracterizava o seu Ensaio era a divisão que fazia da raça branca. Esta, segundo Gobineau, tinha três sub-grupos: os arianos, que são os verdadeiros brancos e criadores da civilização; os albinos de origem mongólica; e os mediterrâneos, de origem africana. Sustentava que se o poder permanecesse nas mãos dos albinos e mediterrâneos, a humanidade voltaria à barbárie. Gobineau desejava provar com o seu Ensaio que a nobreza europeia era ariana, descendente dos nórdicos. Ele via diferenças qualitativas entre os brancos, que justificavam o domínio da nobreza ariana sobre os demais brancos, que ele julgava pertencerem a setores inferiores.

Em 1852, o Rev. J. Priest conhecido etnógrafo e fundador da Sociedade Antropológica de Londres, publicou um tratado denominado *A Bíblia defende a escravidão*, onde é a favor desta, usando uma suposta argumentação bíblica favorável.

Em 1900, C. Carrol, em sua obra *Provas Bíblicas e Científicas de que o Negro não é Membro da Raça Humana*, afirma que “todas as pesquisas científicas confirmam sua natureza caracteristicamente símia” (SANT’ANA, 2005, p. 47-48).

Em todos os países que passaram pela condição de colônia de exploração das nações europeias, mais especificamente no Brasil, onde a mão-de-obra escrava africana era a principal força produtiva que movia a economia, as relações raciais carregam uma forte carga de racismo, causando graves problemas sociais.

A complexidade das relações raciais na sociedade brasileira foi construída com base no processo de escravização de africanos. Isto foi o que criou, ao longo de séculos de história, tanto no escravizado quanto no escravocrata, representações sociais e experiências de subalternidade que são do ponto de vista individual, de uma fundura simbólica imensa, e que produz do ponto de vista social, um engessamento de lugares e de hegemonia (LOPES, 2006, p. 17).

Essa dificuldade de mobilidade social, uma das características herdadas da escravidão, tem como consequência a presença, mesmo que velada, do racismo e de seus derivados, que são o preconceito racial e a discriminação racial.

O Racismo pode ser definido como uma ideologia que prega a existência de hierarquia entre os grupos humanos. Podemos definir também o conceito de racismo como:

A teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras (BEATO apud SANT'ANA, 2005, p.60).

Já para Munanga e Gomes (2006, p.179), o racismo é:

Um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como a cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira.

Além de delimitar o conceito de racismo, Munanga e Gomes (2006, p. 180), o apresentam em duas formas interligadas: o racismo individual e o racismo institucional.

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros, podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. [...] A forma institucional do racismo, ainda segundo esses autores, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos, tanto na presença de personagens com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história do povo negro no Brasil.

O significado do termo discriminação significa distinguir, diferenciar, discernir. Conforme escreve Sant'Ana (2005, p.63), discriminação “é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola os direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça⁴, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros”.

Na maioria das vezes, a discriminação racial apresenta semelhanças com o preconceito. Ou seja, ambos partem de idéias, sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra outro. No entanto, há uma significativa diferença entre eles: a discriminação racial implica sempre na ação de uma pessoa ou um grupo de pessoas contra outra pessoa ou grupo de pessoas (BENTO apud MUNANGA; GOMES, 2006, p 184).

A discriminação racial é a materialização do racismo, pois enquanto “o

⁴ Os movimentos sociais negros, como o Movimento Negro Unificado, ao utilizar o termo raça, não o utilizam com o mesmo significado das ciências naturais ou das doutrinas racistas dos séculos XIX e XX. Pois para esses grupos, o conceito de raça tem um “sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial” (MUNANGA; GOMES, 2005. p.175).

racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2005, p 55).

Ainda segundo Gomes (2005, p.56), a discriminação racial pode ser apresentada de duas formas: direta e indireta. “A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor”. Já a discriminação indireta

é a que tem sido compreendida como a forma mais perversa de discriminação. Ela geralmente alimenta estereótipos sobre o negro e é exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais. A melhor forma de tornar esse tipo de discriminação visível e de superá-la é através da análise de indicadores de desigualdade entre os grupos. A discriminação indireta é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido em face dos resultados médios da população (GOMES, 2005, p. 56).

Além do racismo e da discriminação racial, outro conceito que precisa ser considerado nesse estudo é o do preconceito racial. Segundo Sant’Ana (2005, p. 62), “preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas”. Para Munanga e Gomes (2006, p.182) o preconceito

é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

Para Gomes (2005 p.54), o preconceito também poder ser visto como

um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

A perpetuação do racismo, da discriminação racial e do preconceito racial no Brasil revela a “existência de um sistema social racista, que possui mecanismos

para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade” (GOMES, 2005, p.55). Após ter apresentado algumas definições sobre os conceitos que definem racismo, preconceito e discriminação racial, contextualizando a evolução desses conceitos no decorrer da História, apresento os movimentos de resistência movidos pelo desejo de superação dessas desigualdades raciais.

2.2 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS: EDUCAÇÃO PARA A LIBERTAÇÃO

A assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, Lei 3.353 de 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão no Brasil, foi capaz de libertar, não apenas o corpo dos afrodescendente escravizados, mas as relações sociais do racismo e de seus derivados? A Lei 3.353 de 13 de maio de 1888 seria capaz de garantir aos negros a igualdade de direitos, colocando um fim aos movimentos de resistência e luta pela liberdade? Com o passar do tempo, as respostas para essas perguntas ficaram cada vez mais nítidas, materializadas no cotidiano das relações sócio-raciais, em um grande não.

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das conseqüências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros (SANTOS, 2005, p.21).

A identificação desse quadro de opressão contra os negros, quadro este que se consolidou como uma das características da sociedade atual, segundo Munanga e Gomes (2006, p. 107), serve para “desmistificar a idéia de que após a assinatura da Lei Áurea a situação dos negros, descendentes de africanos escravizados no Brasil, tornou-se harmoniosa e estável”. A suposta relação harmônica entre brancos e negros no Brasil é a marca do chamado mito da democracia racial, que segundo Santos (2005, p. 57), pode ser compreendido

como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais, uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo

racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial, e, que tiveram as mesmas oportunidades, desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas.

Nesse caso, segundo Santos (2005, p.21) para superar o preconceito racial, que se manifesta em todas as esferas da sociedade, a comunidade negra percebeu que “tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando a superar a condição de excluídos ou miseráveis”.

O fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo, às camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores da sociedade (MUNANGA ; GOMES, 2006, p.107).

Para romper com o processo de invisibilidade social imposto pela escravidão, a comunidade negra passou a criar e utilizar várias técnicas sociais onde, a valorização da educação formal, se consolidou como uma das mais importantes formas de luta pela igualdade racial. Conforme Santos (2005, p.21-22) “houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um ‘bem supremo’ e uma espécie de ‘abre-te sésamo’ da sociedade moderna”. A escola passou a ser definida, pelos negros, como um espaço capaz de proporcionar possibilidades de ascensão social. Pois não existem dúvidas que

a busca pela educação formal como fator de integração sócio-econômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização (SANTOS, 2005, p.22).

Sendo assim, a escola tornou-se uma instituição importantíssima para a luta pela segunda libertação, considerando que a comunidade negra “uma vez de posse dos códigos das classes dominantes transmitidos por uma escola eficiente, venha, a saber, manipulá-los contra a ordem dominante” (MOCHOCOVITCH, 1990. p.8). Os afrodescendentes ao se apoderarem desses códigos, por meio da educação formal, poderiam transformá-los em instrumentos de luta para acabar com a hegemonia dos grupos responsáveis por perpetuar a desigualdade racial no Brasil. Outros

instrumentos de mobilização social e de luta contra a discriminação racial, utilizados por vários grupos da comunidade negra no Brasil, foram as organizações de luta contra o racismo, como a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU).

Nas primeiras décadas do século XX, em São Paulo, foram criados os primeiros jornais vinculados às associações negras como associações beneficentes, sociedades dançantes, clubes recreativos, clubes de futebol entre outros. Esses primeiros jornais, embrião da imprensa negra no Brasil, tratavam de assuntos restritos às suas associações, como bailes, seus associados e eventos esportivos. Esse quadro muda, a partir da segunda década do século XX, pois esses jornais

passaram a divulgar não somente acontecimentos sociais, mas também assuntos de natureza social e econômica da sociedade e, principalmente, assuntos de natureza política. Conseqüentemente, passaram a discutir a questão racial e acabaram combatendo à discriminação racial, por meio de denúncias e protestos publicados nesses periódicos negros. (SANTOS, 2007, p.68)

Essa mudança na linha editorial desses jornais, que agora têm objetivos de discutir problemas ligados ao preconceito racial e às condições sociais da população negra no Brasil, marca a formação da Imprensa Negra. Nesses jornais, eram publicados artigos que contemplavam os mais diversos assuntos, contudo, a grande maioria desses escritos reforçava a importância da busca pela “educação formal para os negros visando à superação das dificuldades em que se encontravam ou, se quiser, tendo como finalidade a necessidade de ascensão social” (SANTOS, 2007, p.69).

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século XX, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (GONÇALVES; SILVA apud SANTOS, 2007, p 70).

A Imprensa Negra se constituiu como um dos principais instrumentos de expressão e luta da comunidade negra, não apenas contra a discriminação racial e pelo incentivo a educação escolar dos afrodescendentes, mas a articulação entre os editores e produtores desses veículos de comunicação foi fundamental para a

fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931.

A Frente Negra Brasileira se consolidou como uma das mais importantes instituições de luta afro-brasileira contra o racismo do início do século XX. Além de São Paulo a FNB fundou núcleos em diversos Estados como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, entre outros. Essa organização, que se tornou partido político em 1936, alcançou o status de grande referência da população negra brasileira como instrumento de expressão dos ideais dessa comunidade na época.

Níveis de esforço foram canalizados para uma variedade de programas destinados a melhorar a situação da população negra de São Paulo. A Frente subvencionou cursos de alfabetização e vocacionais para adultos e montou uma escola elementar. Criou uma clínica que oferecia cuidado médico e odontológico a baixo custo, e seu departamento legal proporcionava assistência aos membros envolvidos em disputas com proprietários de terra ou com patrões. Também oferecia benefícios de auxílio mútuo e estabeleceu uma cooperativa de crédito como parte de uma campanha “compre sua casa”, destinada a ajudar os afro-brasileiros a escapar dos porões fétidos do centro da cidade comprando terrenos e casas nos então subúrbios periféricos de Jabaquara, Saúde e Casa Verde (ANDREWS apud SANTOS, 2007, p.75).

Os militantes da FNB “entendiam que a defesa dos negros e dos seus direitos seria alcançada a partir da participação mais ampla e direta nas esferas social, econômica, educacional e política brasileira” (SANTOS, 2007, p. 76-77). A principal proposta dos frentenegrinos “fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.118).

Dessa forma, tendo a educação como primordial, a Frente Negra subvencionou cursos de alfabetização e vocacionais para adultos, fundando e montando um colégio elementar ou cursos primários em sua sede (Cf. Andrews, 1998), visto que a maioria dos negros era analfabeta e tinha dificuldades para frequentar escolas, ante as suas precárias condições de vida (SANTOS, 2007. p.78-79).

As ações na área da educação não se resumiram apenas a cursos de alfabetização para crianças e adultos. Cabe aqui citar que na escola da FNB também frequentavam as aulas crianças brancas pobres e filhos de imigrantes japoneses. Os frentenegrinos escolarizados se propuseram a ministrar aulas de “outros cursos preparatórios, entre os quais, de inglês e de admissão em outros níveis educacionais” (SANTOS, 2007, p.81). A importância da escola para o movimento frentenegrino fica explícita, nos termos publicados na Voz da Raça,

veículo de informação da FNB:

A cultura da nossa inteligência é a instrução intelectualmente falada. O mestre e o seu apregociro, por excelência, incumbem-se de ensinar as crianças. Mas nem sempre, principalmente, em nossos dias! A escola é o recinto sagrado, aonde vamos, em comunhão, buscar as ciências, artes, música, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos por nossos irmãos. Somos seus fiéis discípulos e os mestres sacerdócios amáveis que nos dão a luz do saber. Para eles devemos a nossa educação em geral. Esta é a perfeição da educação. A perfeição da educação é a instrução combatida com polidez, é o bem-viver e a ciência unidos à virtude. Oh paes! Mandaes vossos filhos ao templo da instrução intelectual – “a escola” não os deixeis analfabetos como dantes! Hoje temos tudo, aproveitai as horas noturnas se os trabalhos voz impedem. Ides à escola. Aproveitai o precioso tempo para engrandecer a nossa raça e o nosso querido Brasil (SISS apud SANTOS, 2007, p.80).

Em 1937, com a instauração do regime ditatorial do Estado Novo pelo presidente Getúlio Vargas, a Frente Negra Brasileira e os demais partidos políticos brasileiros foram extintos. A mobilização dos movimentos sociais negros sofre uma interrupção no processo de “inclusão da questão racial na agenda pública brasileira, bem como o projeto de escolarização de parte da população negra por parte da solidariedade sócio-racial da elite negra da época” (SANTOS, 2007, p 83).

As tentativas de inclusão da questão racial na agenda pública brasileira retomam o seu curso com a fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN), pelo ex-militante da Frente Negra Brasileira, Abdias do Nascimento em 1944. O objetivo desse movimento era o de “abrir as portas das artes cênicas brasileiras para atores e atrizes negros” (MUNANGA; GOMES, 2006, p 121). Para Santos (2007), o Teatro Experimental do Negro além de dar visibilidade aos atores negros,

continuava a tradição de protesto e organização político-social [das décadas anteriores], mas integrava a essa dimensão a reivindicação da diferença: o negro não procurava apenas integrar-se à sociedade “branca” dominante, assumindo como sua aquela bagagem cultural européia que se impunha como “universal”. Ao contrário, o TEN reivindicava o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira. Assumia e trabalhava a sua identidade específica, exigindo que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade (NASCIMENTO; NASCIMENTO apud SANTOS, 2007, p. 87).

O TEN, como todos os movimentos negros que o antecederam, tinha a educação uma de suas principais bandeiras de luta.

Partimos do marco zero: organizamos curso de alfabetização, no qual operários, empregadas domésticas e habitantes de favelas sem profissão definida, pequenos funcionários públicos, etc., se reuniam à noite, depois do trabalho diário, para aprender a ler e escrever. Usando o palco como tática desse processo de educação da gente de cor. (...) sob a orientação eficiente

do professor Ironildes Rodrigues, (...) ao mesmo tempo o TEN alfabetizava seus primeiros elementos e lhes oferecia uma nova atitude, um critério próprio que lhes habilitavam também a ver, a descobrir o espaço que ocupavam, dentro do grupo afro-brasileiro, no contexto social. (NASCIMENTO E NASCIMENTO apud SANTOS, 2007. p. 89)

O teatro e a educação não foram os únicos meios de combate à discriminação racial utilizada pelo TEN. Seus integrantes organizaram ou patrocinaram vários congressos e conferências nacionais com a finalidade de proporcionar espaços de discussão e reflexão sobre questões como racismo e a discriminação sofrida pela população negra no Brasil.

Entre os muitos eventos organizados pelo TEN podemos destacar a Convenção Nacional do Negro (1945-1946), a Conferência Nacional do Negro (1949), e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950). Da Convenção Nacional do Negro, realizada em São Paulo (1945) e Rio de Janeiro (1946), nasceu o Manifesto a Nação Brasileira. Esse manifesto foi enviado a vários partidos e personalidades políticas da época, pois em 1946 seria convocada uma Assembléia Nacional Constituinte para a elaboração de uma nova Constituição para o país. Segundo Santos (2007, p.93), o manifesto era formado por seis reivindicações:

- 1) Que se torne explícita na Constituição de nosso país a referência à origem étnica do povo brasileiro, constituído das três raças fundamentais: a indígena, a negra e a branca.
- 2) Que se torne matéria de lei, na forma de crime de lesa-pátria, o preconceito de cor e raça.
- 3) Que se torne matéria de lei penal o crime praticado nas bases do preceito acima, tanto nas empresas de caráter particular como nas sociedades civis e nas instituições de ordem pública e particular.
- 4) Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares.
- 5) Isenção de impostos e taxas, tanto federais como estaduais e municipais, a todos os brasileiros que desejam estabelecer-se com qualquer ramo comercial, industrial e agrícola, com o capital não superior a Cr\$ 20.000,00.
- 6) Considerar como problema urgente a adoção de medidas governamentais visando à elevação do nível econômico, cultural e social dos brasileiros.

Outro evento organizado pelo Teatro Experimental do Negro, que resultou em documento referência das reivindicações da população negra brasileira, foi o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950). Na declaração final do congresso, ficou registrado que

o abandono a que foi relegada depois da abolição e a estrutura econômica e social do país são as causas das atuais dificuldades da camada de cor da

nossa população. Os problemas do negro são apenas um aspecto particular do problema geral do povo brasileiro, de que não será possível separá-los sem quebra da verdade histórica e sociológica. Desta maneira, considera este Congresso necessário, a fim de remediar tal situação, o desenvolvimento do espírito associativo da gente de cor, a ampliação da facilidade de instrução à saúde do povo, e, em geral, a garantia de oportunidades iguais para todos na base de aptidão e da capacidade de cada qual.

O Congresso recomenda, especialmente,

- a) O estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas, públicos e particulares, com este objetivo;
- b) a defesa vigilante da sadia tradição nacional de igualdade entre os grupos que constituem a nossa população;
- c) A utilização de meios indiretos de reeducação e desrecalcamento em massa e de transformação de atitudes, tais como o teatro, o cinema a literatura, e outras artes, os concursos de beleza, e técnicas de sociatria;
- d) A realização periódica de congressos culturais e científicos de âmbito internacional, nacional e regional;
- e) A inclusão de homens de cor nas listas de candidatura de agremiações partidárias, a fim de desenvolver a sua capacidade política e formar líderes esclarecidos, que possam traduzir, em formas ajustadas às tradições nacionais, as reivindicações das massas de cor;
- f) A Cooperação do governo, através de medidas eficazes, contra os restos de discriminação de cor ainda existentes em algumas repartições oficiais;
- g) O estudo, pela UNESCO, das tentativas bem sucedidas de solução efetiva dos problemas de relações de raças, com o objetivo de prestigiá-las e recomendá-las aos países em que tais problemas existem;
- h) A realização, pela UNESCO, de um congresso internacional de relações de raças, em datas tão próximas quanto possível (NASCIMENTO apud SANTOS, 2007, p.101).

A partir da análise desses documentos produzidos por eventos organizados pelo TEN, podemos afirmar que foram estas primeiras propostas de ações afirmativas e valorizativas (mesmo que ainda não tivessem essa denominação) formuladas para a comunidade negra brasileira. Conforme Santos (2007, p.102) essas “propostas de ações afirmativas para os negros, são antigas; surgindo em meados da década de 1940 com o Teatro Experimental do Negro”.

O Teatro experimental do Negro se destacou como um dos mais importantes movimentos sociais negros do século XX, por apresentar as primeiras propostas de ações afirmativas aos afro-descendentes na área da educação e por combater o racismo. Da mesma forma que a Frente Negra Brasileira teve as suas atividades suspensas com a instauração da ditadura de Vargas, o TEN foi extinto em 1968, no período da Ditadura Militar no Brasil.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, os movimentos sociais negros voltaram a ganhar força. Alguns pesquisadores, segundo Munanga e Gomes (2006, p.128),

chamam esse momento do surgimento dos novos movimentos sociais, quando grupos que até então não haviam se articulado politicamente organizaram-se e lutam contra a ditadura e pela restauração da democracia.

É nesse contexto de retomada da efervescência dos movimentos sociais contra a ditadura que ocorreu uma grande manifestação, na cidade de São Paulo, organizada por vários movimentos negros. “Reunidos nas escadarias do Teatro Municipal protestaram contra a morte, sob torturas, do trabalhador negro Róbson Silveira da Luz e a discriminação sofrida por quatro atletas juvenis negros, expulsos do Clube de Regatas Tietê” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.129). Durante a manifestação, que levou à rua mais de duas mil pessoas, se deu a unificação das várias organizações negras presentes, dando origem ao Movimento Negro Unificado (MNU).

O MNU tornou-se uma das principais entidades negras da atualidade, possui um caráter nacional, com sedes em Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e em outros estados. A luta contra a discriminação racial, as propostas para a superação do racismo na educação escolar, a discussão da questão racial dentro dos partidos de esquerda brasileira, a formação de lideranças políticas negras para atuar nas esferas são algumas das muitas ações do MNU desde a sua fundação (MUNANGA; GOMES, 2006, p.129).

No ano de sua fundação, em 1978, o Movimento Negro Unificado valorizou o ato em homenagem a Zumbi, líder do quilombo dos Palmares, realizado pelo Grupo Palmares, em Porto Alegre no dia 20 de novembro de 1971, propondo assim que esse dia se tornasse o Dia Nacional da Consciência Negra.

O dia 20 de novembro tornou-se uma data que resgata e traz para a memória nacional o sentido político da luta da resistência e da garra dos negros e das negras no Brasil [...] Para a educação das crianças negras, aprender desde cedo a história de personalidades negras como Zumbi e apresentar a resistência negra, contribui para que creçam com uma imagem muito mais positiva de si mesma e dos seus ancestrais. A construção dessa imagem positiva é importante para todos nós; negros e brancos, pois poderá nos ajudar a compreender, aceitar, reconhecer e respeitar as diferenças (MUNANGA; GOMES, 2006, p.129).

Em 1986, ano de mobilização da sociedade brasileira para a elaboração da nova Constituição que entraria em vigor no ano de 1988, o MNU juntamente com outros movimentos negros, enviaram para os membros da assembléia constituinte, uma longa lista de reivindicações retirada da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte,

realizada em Brasília-DF, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com representantes de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, de

dezesesseis estados da federação brasileira, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos, indicou “aos dirigentes do país, e, em especial deferência, a todos os membros da Assembléia Nacional Constituinte-87”, as seguintes reivindicações:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8ª do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (SANTOS, 2005, p.25).

Já na primeira metade da década de 1990, o MNU juntamente com outros movimentos negros, organizou um dos mais importantes eventos de protesto e luta contra o racismo e seus derivados, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida.

Esta foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, quando os seus organizadores foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Mais uma vez as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que continha várias propostas antirracistas. No que diz respeito à educação podemos citar, entre outras:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial,
- Identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005, p 25).

Após a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, as pressões exercidas pelos movimentos sociais negros fizeram com que “políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino” (SANTOS, 2005, p. 25-26).

Podemos identificar que o acesso à educação escolar foi utilizado pelos vários movimentos negros durante o século XX, como uma técnica de ascensão, mobilidade social e instrumento de luta contra o racismo. Paradoxalmente, a

educação escolar também é responsável pela perpetuação da desigualdade racial no Brasil. Pois a educação formal no Brasil, por um longo tempo e, em alguns casos, ainda hoje é alicerçada pela concepção eurocentrista e norte americana de ver o mundo, “desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, brasileiros, africanos ou estadunidenses” (SANTOS, 2005, p23). Essa inferiorização racial do negro perpetuada pelos currículos escolares, pela deturpação de sua imagem ou pela ausência dela, fica latente nas palavras de Abdias do Nascimento:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO apud SANTOS, 2005, p 23).

Assim podemos identificar que, “as instituições educacionais são, em geral, os principais agentes de transmissão de uma cultura econômica, bem como cultural; na verdade são as duas simultaneamente” (WILLIAMS apud MOCHOCOVIATCH, 1990, p23). Essa transmissão dos traços culturais de um grupo hegemônico se consolida como

a tradição seletiva, o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como “a tradição”, o passado significativo. Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais decisivo, alguns desses significados são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que apóiam ou ao menos não contradizem outros elementos dentro da cultura dominante efetiva (WILLIAMS apud MOCHOCOVIATCH, 1990, p23).

Na tentativa de mudar esse quadro, onde a educação se consolida como um instrumento de manutenção da desigualdade racial, os movimentos sociais negros tencionam Estados e governantes para a aprovação de leis e outros instrumentos normativos na tentativa de banir dos currículos das escolas do Brasil,

toda e qualquer forma de racismo institucional que aconteça de forma direta e indireta.

2.3 AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS ANTIRRACISTAS NO BRASIL

No decorrer desse capítulo foram apresentados alguns conceitos que estão presentes na formulação das políticas antirracistas no Brasil, bem como os Movimentos Sociais Negros que, no decorrer do século XX, lutaram para influenciar a produção dos textos políticos. Esses grupos que tencionaram e tencionam o Estado pela formulação e promulgação de leis que combatam o racismo e seus derivados (Imprensa Negra, pela Frente Negra Brasileira, pelo Teatro Experimental Negro e pelo Movimento Negro Unificado), representam a influência dos atores nacionais na luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares brasileiros. Mas existem outros grupos que exercem grande influência na formulação das políticas educacionais nacionais, que são representados pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Desde a década de 1970, o FMI e o Banco Mundial⁵ exercem um papel central na disseminação das idéias neoliberais, exercendo uma grande influência nos rumos políticos e econômicos dos países em desenvolvimento, principalmente na América Latina. Nesse período, os países latino-americanos, seguindo a orientação dos pressupostos neoliberais, iniciam um conjunto de reformas que visam a reestruturar o papel do Estado. As características desse processo de reestruturação do papel do Estado nas áreas econômicas e políticas, segundo

⁵ O Fundo Monetário Internacional tem a função de conceder empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas, estabelecer normas de conduta política para os países credores e definir condicionalidades para a oferta de créditos aos mutuários. Já o Banco Mundial atua como organismo de financiamento e de assistência técnica para projetos na área econômica e social de países em desenvolvimento.

Corsetti (2004, p.62), podem ser destacadas pela “diminuição da intervenção do Estado na economia da adoção de políticas sociais de caráter compensatório e o abandono das práticas de bem-estar social”

As duas décadas seguintes, 1980 e 1990, foram emblemáticas para o fortalecimento das reformas políticas e econômicas nos países latino-americanos, onde o Estado, conforme escreve Corsetti (2004, p.62), “passou a ter um caráter subsidiário, destinando-o fundamentalmente à regulação e desenho das políticas sociais, enquanto o setor privado foi assumindo um papel destacado no oferecimento dos ‘serviços sociais’”. Mas a escassez de recursos econômicos para construir e por em prática essas políticas sociais, fizeram com que as nações da América Latina buscassem no Banco Mundial os recursos financeiros necessários para a formulação e efetivação de tais políticas. Através desses empréstimos, o Banco Mundial passa a exercer uma forte influência nos rumos da economia e na formulação das políticas dos países mutuários, pois uma das principais condicionalidades impostas pelo BM ao conceder um empréstimo é a sua participação na formulação e definição das políticas de longo prazo nas áreas financiadas. Outra condicionalidade muito importante imposta pelos organismos internacionais é a ratificação dos países credores aos compromissos definidos pelas convenções organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Da mesma forma que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional exercem grande influência na formulação das políticas setoriais no Brasil, outros organismos internacionais também tem um papel de destaque no que diz respeito à formulação dessas políticas. Podemos destacar a influência de convenções e conferências organizadas tanto pela ONU quanto pela UNESCO, como a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino organizada pela UNESCO em 1960 e as três Conferências Mundiais Contra o Racismo que ocorreram em 1978, 1983 e 2001 organizadas pela ONU. Esses eventos definiram o significado dos conceitos de racismo, preconceito racial e discriminação, bem como, também o estabelecimento de medidas de proteção a todos os povos que sofrem com o flagelo do racismo. Da mesma forma que contribuíram para a elaboração de um plano de ação por parte dos países participantes das conferências. Plano este contendo estratégias e práticas realizáveis para combater o racismo e todas as

formas de discriminação.

A Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino organizada pela UNESCO no ano de 1960, foi a primeira iniciativa que reuniu vários países para discutirem e problematizarem sobre racismo e a discriminação nas escolas de todo o mundo. No artigo IV dessa Convenção, demonstra a pressão exercida pela UNESCO na formulação das políticas educacionais das Nações participantes, pois fica estabelecido nesse artigo que

os Estados, Partes na presente Convenção, comprometem-se além do mais a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino, e principalmente:

a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei (UNESCO, 1960.)

Para monitorar a formulação, o desenvolvimento e a aplicação de políticas educacionais em âmbito nacional, a UNESCO estabelece que os países que ratificarem a Convenção, deverão enviar um relatório que apresentará

à Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, nas datas e sob a forma que ela determinar, as disposições legislativas regulamentares e as outras medidas que tomarem para a aplicação da presente Convenção, inclusive as tomadas para formular e desenvolver a política nacional definida no artigo IV, assim como os resultados obtidos e os obstáculos encontrados em sua aplicação. (UNESCO, 1960).

Com a pressão exercida pela UNESCO através dos relatórios, as Nações que participaram da Convenção de 1960 procuram implementar as reformas educacionais em seus sistemas de ensino nacionais. Caso não tenham recursos econômicos para executar a reestruturação das políticas educacionais nacionais, os países recorrem a empréstimos junto ao Banco Mundial que, através de suas condicionalidades, influenciam os rumos da produção dos textos políticos educacionais.

Aliada a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino organizada pela UNESCO no ano de 1960, a ONU organizou nos anos de 1978 e 1983 em Genebra (Suíça), as duas primeiras Conferências Mundiais para o Combate ao Racismo e à Discriminação Racial. Essa duas conferências trataram da luta contra todas as formas de discriminação, o fim das teorias baseadas na superioridade racial e condenava o regime de segregação racial da África do Sul

(Apartheid). Ambas as conferências formularam medidas específicas que assegurassem a implementação de instrumentos das Nações Unidas para a eliminação de práticas racistas e discriminatórias.

A terceira Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata organizada pelo ONU na cidade de Durban (África do Sul), no ano de 2001, apresentou algumas diferenças das conferências anteriores, pois apresenta, segundo o texto da Declaração de Durban (2001, p.21),

Estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva, abrangendo a cooperação internacional e o fortalecimento das Nações Unidas e de outros mecanismos internacionais no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas.

Essas estratégias, segundo a própria Declaração de Durban, devem ser compostas pela implementação de programas, políticas e legislações em níveis nacionais, regionais e internacionais contra o racismo e toda a forma de discriminação, reconhecendo a importância da colaboração entre os Estados, as instituições financeiras internacionais e as organizações não-governamentais.

Para a efetivação dessas estratégias, os países que participaram do encontro teriam que seguir o Programa de Ação estabelecido na própria declaração da conferência, que tinha a finalidade de transformar as estratégias em ações concretas, práticas e realizáveis. No decorrer do texto do Programa de Ação, podemos identificar algumas orientações que exemplificam a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas locais dos países participantes da Conferência em Durban. Em um desses exemplos, a Declaração de Durban,

insta os Estados, em seus esforços nacionais e em cooperação com outros Estados e com instituições financeiras regionais e internacionais, a promoverem o uso de investimentos públicos e privados com consulta às comunidades atingidas, a fim de erradicar a pobreza, particularmente naquelas áreas em que as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata vivem predominantemente (ONU, 2001).

Essa solicitação de cooperação entre os Estados e as instituições financeiras internacionais com o intuito de influenciar a produção de políticas alinhadas aos interesses dos organismos internacionais, fica explícita nos itens voltados à valorização dos africanos e afro-decentes, contidas no Programa de Ação da Declaração de Durban:

5. Solicita que os Estados, apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de saúde, educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana;
6. Solicita às Nações Unidas, às instituições internacionais de financiamento e desenvolvimento e outros mecanismos internacionais competentes para desenvolverem programas de capacitação destinados a africanos e afrodescendentes nas Américas e ao redor do mundo; [...]
8. Exorta as instituições de financiamento e de desenvolvimento, os programas operacionais e as agências especializadas das Nações Unidas, de acordo com seus orçamentos ordinários e com os procedimentos de seus órgãos diretores a:
 - a) Destinar prioridade especial e alocar recursos financeiros suficientes, dentro de sua esfera de competência e orçamento, para melhorar a situação de africanos e afrodescendentes, e a dar especial atenção às necessidades destas populações em países em desenvolvimento, inter alia, através da preparação de programas de ação específicos;
 - b) Realizar projetos especiais através de canais apropriados e em colaboração com os africanos e afrodescendentes; apoiar suas iniciativas em nível comunitário, e a facilitar a troca de informações e conhecimento técnico entre estas populações e peritos nestas áreas;
 - c) Desenvolver programas destinados aos afrodescendentes alocando recursos adicionais aos serviços de saúde, educação, moradia, energia elétrica, saneamento, medidas de controle ambiental e promover a igualdade de oportunidades no emprego, bem como em outras iniciativas de ações afirmativas ou positivas; [...]
10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino a distância em comunidades locais; ainda, **insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional.** (ONU, 2001. Grifos do autor).

Além de propor aos Estados o desenvolvimento de programas destinados à melhoria e acesso de serviços nas áreas da saúde, economia e infra-estrutura habitacional financiada pelo capital estrangeiro, para a população afrodescendente, o Programa de Ação da Declaração de Durban é um exemplo de tratado internacional que influenciou a criação de políticas educacionais de ação afirmativa no Brasil. Essa influência fica explícita no item 10 do Programa de Ação, que aborda sobre a inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes nos currículos educacionais. Já que em janeiro de 2003 foi promulgada a Lei Federal nº 10.639/03 e em outubro de 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Após ter apresentado o contexto de influência formado pelos conceitos-chave,

que dão sentido ao discurso político, juntamente com os grupos nacionais e internacionais, que lutam para influenciar a definição e as finalidades da educação das relações étnico-raciais, será enfatizado o contexto da produção dos textos políticos. Aqui no capítulo dois, serão apresentadas algumas definições sobre políticas de ação afirmativa e sua trajetória no contexto internacional e nacional.

3 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: ORIGENS E CONCEITOS

É possível combater e eliminar o racismo, o preconceito e a discriminação racial na sociedade brasileira por meio da mobilização dos movimentos sociais negros? Junto com a mobilização dos movimentos sociais negros, não seria positiva a inclusão do debate sobre o racismo e seus efeitos na reformulação e criação de novas políticas educacionais por parte dos governos federal, estadual e municipal?

No decorrer do século XX, os movimentos sociais negros como a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado (MNU), mobilizaram seus esforços na luta contra o preconceito racial e pela melhoria das condições de vida da população negra. Para esses movimentos, a educação escolar era uma das principais estratégias para a mobilidade e ascensão econômica, social e política dos negros no Brasil. Mas a mesma educação escolar, que era vista como uma das soluções para acabar com o preconceito racial, também era uma das principais tecnologias de reprodução do racismo e da hegemonia das classes dominantes da sociedade brasileira. Por isso, não bastava a mobilização dos movimentos sociais negros contra o racismo e seus derivados, mas também tencionar os governantes em âmbito federal, estadual e municipal para incluírem nas agendas públicas governamentais a discussão das relações raciais no Brasil e propor ações efetivas para diminuir a discriminação racial sofrida pelos negros.

A crescente presença do tema das desigualdades raciais no país é facilmente constatável não apenas como tema de debate público e acadêmico, mas como objeto de preocupação governamental, em torno do qual tem se constituído um conjunto de iniciativas. Esse movimento nasce da crescente convicção de que, para a construção de uma efetiva democracia racial, é necessária uma intervenção pública que atue no combate à discriminação e ao racismo (JACCOUD, 2008, p.138).

Essa intervenção pública que busca combater à discriminação e ao racismo, segundo Munanga e Gomes (2006, p.186) acontecerá através da “promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas ou pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade”. Essas ações propostas pelos movimentos sociais negros e pelo Estado, que buscam viabilizar a igualdade de oportunidade para grupos que foram historicamente discriminados, são pertencentes ao grupo de políticas

antirracistas chamadas de ações afirmativas. Conforme escreve Silva (2006, p.134), as políticas de ações afirmativas são definidas “como políticas que beneficiam grupos desfavorecidos na alocação de recursos escassos, como empregos, vagas na universidade e contratos públicos”, enfim

nos setores onde a discriminação a ser supracitada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão. A sua implementação carrega uma intenção de explícita mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos (MUNANGA; GOMES, 2006, p.186).

Segundo Silva (2006, p.142), uma política de “ação afirmativa pode também ser defendida como uma compensação necessária por uma discriminação ocorrida no passado”, nesse sentido

as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. (MUNANGA; GOMES, 2006,p.187)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.12), definem as políticas de ação afirmativa como

o conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização, criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória”.

Esse conjunto de ações afirmativas pode ser representado de várias formas: “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação” (MOEHLECKE, 2002, p.199). Da mesma forma que, as políticas de ação afirmativa, podem ser descritas como

um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou. (MUNANGA; GOMES, 2006, p.186)

Esse conjunto de políticas afirmativas pode ser estabelecido, segundo Moehlecke (2002, p.199), no “mercado de trabalho, com a contratação, qualificação

e promoção de funcionários; no sistema educacional, especialmente o ensino superior; e na representação política”, tratando-se de “uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.186). Essa transformação pode ser feita de várias maneiras, como, por exemplo

através de bolsas de estudo; cursos de qualificação para membros dos grupos desfavorecidos; reserva de vagas – as chamadas cotas – nas universidades ou em certas áreas do mercado de trabalho que, segundo pesquisas e dados estatísticos, confirmam uma porcentagem mínima ou a total ausência de sujeitos pertencentes a grupos sociais e raciais com histórico de discriminação e exclusão; estímulo à construção de projetos sociais e educacionais voltados para a população que sofre um determinado tipo de exclusão e discriminação; estímulos fiscais a empresas que comprovem políticas internas nos cargos de direção e chefia, entre outros (MUNANGA E GOMES, 2006, p.187).

As políticas de ação afirmativas, segundo Munanga e Gomes (2006, p.187), “nas suas várias modalidades, já foram implementadas em outros países”, antes de fazerem parte das agendas públicas das esferas governamentais brasileiras. Podemos destacar casos como o da Índia, da Malásia e dos Estados Unidos.

No caso da Índia, onde a sociedade está organizada em um sistema de castas⁶ estabelecida pela tradição religiosa hindu, o grupo populacional que não pertence a nenhuma casta, os dalitis (intocáveis), não tem acesso a terra, à educação ou aos cargos públicos. Devido a essa organização social, “perpetua-se a discriminação aos dalitis, sobretudo nas aldeias, onde o sistema é mais arraigado”(MUNANGA E GOMES, 2006. p.188). Mas segundo Wedderburn apud Santos (2007, p 431):

Em 1919, Birmrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados inferiores. A vida política e a obra de B.R. Ambedkar sempre estiveram voltadas para a luta pelo fim do regime de “castas superiores”, *significava instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade para todos os segmentos sociais.*

Os ideais de igualdade para todos os segmentos sociais indianos, defendidos

⁶ Segundo Munanga e Gomes (2006, p.188), na Índia existe uma milenar tradição religiosa, o hinduísmo, cujo sistema de castas estabelece a divisão da sociedade em quatro grupos, os quais as pessoas pertencem desde o nascimento. Na posição mais alta estão os brâmanes (sacerdotes e eruditos), seguido por xátrias (senhores e guerreiros), voixiás (comerciantes, artesão e fazendeiros) e sudras (trabalhadores rurais e domésticos). Nesse sistema de castas, além das quatro castas descritas, existe um grupo chamado de intocáveis. Os intocáveis não tem acesso à terra, a educação e a empregos públicos.

por Ambedkar, se materializam após a independência da Índia em 1947, onde a constituição indiana (promulgada em 1949) prevê ações afirmativas para os grupos de dalitís. Essas ações se materializaram na reserva de “assentos para membros desse grupo no parlamento e assegura, mediante atribuição de cotas, seu acesso a empregos públicos e à universidade” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.188).

Uma situação bem parecida acontece na Malásia, onde a maioria da população pertence à etnia bumiputra, que compõe a maioria étnica da sociedade nesse país, sofre os efeitos do preconceito étnico-racial que imobilizou economicamente essa grande parcela da sociedade malaia em uma situação de grande pobreza. “Sendo maioria, eles controlam a política, mas a economia do país está nas mãos dos chineses e indianos” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.188). Esse domínio econômico exercido pelos chineses e indianos na Malásia, gerou graves conflitos étnicos que culminaram em uma revolta de grandes proporções no final da década de 1960. Na tentativa de corrigir essa situação de desigualdade, o governo da Malásia, segundo Munanga e Gomes (2006, p.188), estabeleceu “medidas temporárias destinadas a promover a participação dos malaios na economia de seu país⁷”.

As políticas do governo eram dirigidas aos malaios e outros grupos, promovendo o desenvolvimento humano e criando programas anti-pobreza. Bolsas de estudo e quotas raciais ajudaram a aumentar o número de inscrições destes grupos em escolas e universidades (PESTANA, 2006. p.14).

No caso dos Estados Unidos, na década de 1960, segundo Moehleck (2002, p.198), “os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos”. Foi nesse período que nos Estados Unidos, começam a ser revogadas as

leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de

⁷ Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano realizado em 1996, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o governo da Malásia adotou um plano de 20 anos para promover o crescimento e o desenvolvimento humano, reduzir a pobreza, acabar com a discriminação racial no emprego e melhorar os níveis de educação e saúde. O sucesso deste plano de vinte anos, conduziu a um segundo plano, em 1990, que visa a continuar os bem sucedidos padrões de crescimento e equidade do país, trazendo a Malásia para a condição de país plenamente desenvolvido, por volta de 2020.

direitos. É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p.198).

Esse movimento fez com que o Estado norte-americano, além de revogar as leis segregacionistas, criasse políticas de ações afirmativas para

oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa porcentagem para a participação de negros. (MUNANGA, 2001, p.32)

As políticas de ações afirmativas, implementadas a mais de quatro décadas nos Estados Unidos, favoreceram o crescimento da classe média afro-americana,

que hoje atinge cerca de 3% de sua população; sua representação no Congresso Nacional e nas Assembléias Estaduais; mais estudantes nos liceus e nas universidades; mais advogados e professores nas universidades, até nas mais conceituadas; mais médicos nos grandes hospitais (MUNANGA, 2001, p.32).

Além das políticas de ações afirmativas implementadas por países como a Índia, a Malásia e os Estados Unidos, os demais países que instituem esse tipo de política, como no caso do Brasil, seguem os compromissos internacionais firmados, por exemplo, com a UNESCO. Alguns desses compromissos firmados seguem as determinações tratadas na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino realizada em 1960, na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001, Marcos Estratégicos da UNESCO para o Brasil, entre outros.

Após ter apresentado algumas definições sobre o conceito de ação afirmativa e seus movimentos de implementação em países como a Índia, a Malásia e os Estados Unidos, apresento as características das políticas de ação afirmativa no contexto brasileiro.

3.1 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: CONTEXTO BRASILEIRO

No texto referente à educação das relações étnico-raciais, que compõe o referencial teórico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 14), segue uma citação do livro, *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon:

Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem muito do que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Essas responsabilidades moral e política de combater o racismo atribuído aos descendentes dos escravocratas de outrora aliada à mobilização e à luta dos movimentos sociais negros, desde o início do século XX, se materializaram nos debates políticos para a formulação de ações afirmativas para o Brasil a partir da década de 1980. Nesse período, podemos identificar dois movimentos referentes a iniciativas de ações afirmativas no contexto brasileiro, segundo Vieira (2003, p. 89), devemos observar que as

ações afirmativas diferem em sua natureza: creio que devemos considerá-las tanto como *políticas de ação afirmativa* (emanadas do Estado e das diversas instituições e instâncias governamentais), quanto como, *iniciativas de ação afirmativa* (criadas, sobretudo pelas diversas formas de organização da sociedade civil), pois, por mais que conceitualmente estejamos lidando com uma mesma ação afirmativa, em sua dimensão prática, essa diferenciação tem consequências bem marcadas e fundamentais para uma maior compreensão desse mecanismo de combate às desigualdades raciais.

No Brasil, podemos identificar as ações propostas pelos movimentos sociais negros em vários momentos do século XX como iniciativas de ação afirmativa para a população afro-brasileira. Nesse sentido, os programas desenvolvidos pela FNB, destinados a melhorias da situação da comunidade negra, principalmente, na área da educação; os esforços do TEN para promover a valorização da ancestralidade africana através da cultura e da educação; a mobilização do MNU tencionando os governantes em âmbito federal, estadual e municipal na reformulação e criação de

leis com a finalidade de combater o racismo, segundo Vieira (2003, p.93), demonstram o “pioneirismo das organizações da sociedade civil na implementação de ações afirmativas”. Mas apesar desse pioneirismo dos movimentos sociais negros na implementação de iniciativas de ações afirmativas,

existe um consenso não formalizado, mas defendido nos discursos dos atores envolvidos nesse debate, de que em uma situação ideal – que deve ser buscada por todos – o Estado (pelo seu óbvio papel coercitivo e promotor da ordem social e política; e, sobretudo pela possibilidade de formalização das reivindicações militantes) deva ser o principal criador e regulador das ações afirmativas.

Nesse sentido, o Estado Brasileiro vem promovendo ações desarticuladas no que se refere à criação de políticas de ação afirmativa, e “tampouco, tendem a estarem consolidadas, institucionalmente, na forma de programas, com metas fixadas e escalonadas ao longo do tempo, planejamento de ações ou orçamento” (JACCOUD, 2008. p138).

As iniciativas têm sido, muitas vezes, marcadas por falta de continuidade, de recursos ou de abrangência, ao mesmo tempo em que se ressentem de uma estratégia comum em que os diversos campos de intervenção pública possam afirmar sua complementaridade, fixada em diretrizes, metas e objetivos debatidos e pactuados (JACCOUD, 2008, p133).

Mas mesmo promovendo ações desarticuladas, marcadas pela descontinuidade, o Estado Brasileiro vem reformulando e criando instrumentos normativos que visam a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira juntamente com uma “série de leis para punir a discriminação por motivos de raça, sexo, religião, origem nacional, deficiência e outros em nosso país” (MUNANGA; GOMES, 2006. p. 185). Segundo Jaccoud (2008, p.138), “entre os anos 1980 e 2000, ao menos três gerações de iniciativas podem ser identificadas, abrindo diferentes perspectivas de intervenção nesse campo”.

A primeira geração de iniciativas voltadas para a luta contra o racismo, tem início no período de redemocratização da sociedade brasileira após décadas vivendo sob um regime ditatorial instaurado pelas Forças Armadas em 1964. Nesse período, “de crescente mobilização social, voltada à retomada dos direitos civis e políticos e à demanda por maior justiça social, a temática das desigualdades sociais se afirma como idéia-força” (JACCOUD, 2008. p139). Foi na década de 1980 que, no contexto dos movimentos sociais negros, tendo como expoente o Movimento Negro Unificado,

trouxe para o debate político o tema da discriminação racial, dando origem às primeiras respostas do poder público. Dessa forma, durante a década de 1980, acompanhando a vitória da oposição em eleições locais, surgem, em vários estados e municípios do país, conselhos e órgãos de assessoria visando a promover a participação da população negra [...] .Foram criados conselhos nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, exemplo seguido por vários municípios (JACCOUD, 2008, p133).

As agendas dos movimentos sociais negros estavam mobilizadas na luta para a promoção da cultura negra e pela valorização da matriz cultural africana na formação da sociedade brasileira, podendo ser identificadas as seguintes reivindicações na área da educação:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. (HASENBALG apud SANTOS, 2005, p.24).

No final da década de 1980, pode ser identificado, segundo Jaccoud (2008, p.139), o início de uma “segunda geração de iniciativas, que tiveram por objetivo intensificar o combate à discriminação e ao racismo por meio de sua criminalização”. Nesse período houve uma grande mobilização pela criminalização do racismo, essa mobilização representou um dos principais pontos discutidos na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte realizada em 1986, sendo enviada para os representantes da Assembléia Nacional Constituinte de 1987. Essa reivindicação foi atendida na Constituição Cidadã de 1988, onde o racismo, que era classificado juridicamente como contravenção, se tornou crime inafiançável e imprescritível. Juntamente com a criminalização do racismo, outra vitória dos movimentos sociais negros, no que diz respeito à instituição de leis antirracista, foi a promulgação da chamada

Lei Caó, que definia como crimes de preconceito as ações que impedissem ou dificultassem o acesso ou o atendimento em espaços públicos, comerciais e a empregos, em função da cor ou raça, determinando penas de reclusão para os diversos casos que tipifica. Essa legislação foi seguida de outras determinações legais no sentido de determinar e penalizar crimes referentes à discriminação, racismo e à injúria racial. Como consequência desse movimento, são criadas, em alguns municípios e estados, as delegacias especializadas em crimes raciais, sendo a primeira inaugurada no Rio de Janeiro, em 1991(JACCOUD, 2008, p.139-140).

A Lei Caó é um dos exemplos de ação implantada pelo Estado Brasileiro na

tentativa de combater o racismo institucional presente em várias áreas da sociedade. Podemos identificar a manifestação do racismo institucional na área da saúde, onde a população negra passa por situações de discriminação e preconceito quanto ao atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS). No mercado de trabalho, onde trabalhadores negros recebem salários inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores brancos que exercem a mesma função. Da mesma forma ocorre na área da segurança, onde negros podem receber tratamento violento ao serem abordados por policiais devido à cor de sua pele e etc.

Durante a década de 1990, segundo Jaccoud (2008, p.140) “podemos identificar o surgimento de uma terceira geração de políticas, dessa feita tendo como objetivo o combate à discriminação racial por meio de políticas públicas”. Nesse período, se intensifica o debate sobre as ações afirmativas e a luta contra o racismo institucional, levando o Estado Brasileiro a promover várias políticas de ações afirmativas com o intuito de beneficiar a comunidade negra nas áreas da saúde, do trabalho, segurança e na educação.

Na área da educação, segundo Santos (2005, p.25), “políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino”. Esses municípios começaram a sancionar leis que atendem a antigas reivindicações dos movimentos sociais negros, onde, uma dessas antigas reivindicações que se materializaram na forma de instrumento legislativo, foi a introdução do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio de várias redes municipais de ensino do país, dentre elas podemos citar os municípios de Porto Alegre, Belém, São Paulo além do Distrito Federal.

Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul:

Art. 1ª Fica incluído, nas escolas de 1ª e 2ª graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2ª Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira.

Art. 3ª Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de

qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4ª O município promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5ª É responsabilidade da SMED e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 2ª da presente Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7ª Revogam-se as disposições em contrário. [...]

Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará:

Art. 1ª Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2ª Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira.

Art. 3ª A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 4ª A Secretaria Municipal de Educação promoverá o interdisciplinamento com o conjunto de disciplinas, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5ª É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Comunidade Escolar, através dos Conselhos Escolares, o amplo debate do conteúdo constante no art. 2ª desta Lei, a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6ª Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário [...]

Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo:

Art. 1ª As escolas municipais de 1ª e 2ª graus deverão incluir em seus currículos “estudos contra a discriminação racial”.

Parágrafo único. A inclusão referida no “caput” será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art 2ª Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art.3ª O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para regulamentação da presente lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4ª As despesas com a execução desta lei correrão por conta da dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5ª Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário [...]

Em 13 de setembro de 1996, o então governador Cristovam Buarque sancionou a Lei nº 1.187 que dispõe sobre a introdução do “estudo da raça negra” como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal. [...]

Art. 1ª - O Estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1ª e 2ª graus do Distrito Federal.

§ 1ª - No Estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país.

§ 2ª - Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei.

Art. 2ª - A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1ª ficarão a cargo do Poder Executivo.

Parágrafo único – Para alcançar o fim a que se refere o *caput*, o Poder Executivo realizará:

I – cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira;

II – intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do negro;

III – análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, fim de suprir as carências identificadas (SANTOS, 2005, p.27-31).

Outra conquista dos movimentos sociais negros que se tornou lei foi o monitoramento e a não-adoção de livros didáticos com conteúdos preconceituosos que estereotipavam os negros disseminando o preconceito racial, por parte das secretarias municipais de educação de muitos municípios do país.

As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, por exemplo, estabelecem no artigo 183, § 6ª e no artigo 163, § 4ª, respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” [...] Este mesmo objetivo é buscado na Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX, que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares” [...]. Também percebemos esta preocupação na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, a qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (SANTOS, 2005, p.26).

Essas leis municipais que procuravam valorizar a história dos afrodescendentes e sua contribuição para a construção da identidade cultural brasileira, bem como combater o preconceito transmitido por alguns livros didáticos, aliada a militância ativa dos movimentos sociais negros, influenciaram o governo federal a alterar a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No dia 9 de janeiro de 2003, após anos de intensa luta pelos movimentos sociais negros contra o racismo e pela melhoria das condições de vida da população negra, foi sancionada, pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639/03 que incluía o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira em

todos os currículos das escolas de ensino fundamental e de ensino médio do país. Segundo Santos (2005, p. 32-33), a Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

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

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

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

A Lei nº 10.639/03 pretende auxiliar no conhecimento sobre as raízes da sociedade brasileiras, bem como contribuir para a eliminação do preconceito racial e a manutenção do racismo, promovendo maior conhecimento e valorização dos afro-descendentes na sociedade brasileira. A aprovação da referida lei representou a vitória de uma luta iniciada pelos movimentos sociais negros desde a segunda metade do século XX, demonstrando um avanço na democratização do ensino e um grande passo na luta contra o racismo e seus derivados. Além de determinar a obrigatoriedade do estudo da história da África e dos afro-brasileiros, as políticas de ação afirmativa propostas pelo Estado Brasileiro, segundo Santos (2005, p33), também estabeleceram as seguintes ações:

a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação da lei fica a cargo do Poder Executivo. Ou seja, ao que tudo indica, a lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino.

Para auxiliar o governo federal na realização das ações propostas na Lei nº 10.639/03, e outras ações voltadas ao combate do racismo e à valorização da cultura afro-brasileira, em março de 2003 forma-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Essa secretaria tem como principais funções:

Assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos

direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância, na articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial, no planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas e na promoção do acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e de combate à discriminação racial ou étnica, tendo como estrutura básica o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, o Gabinete e até três Subsecretarias (BRASIL, 2003).

A SEPPIR, desde a sua criação em março de 2003, organizou ou esteve envolvida na organização de várias ações para a implementação da Lei nº 10.639/03, sobretudo nas áreas de formação de professores e gestores públicos e no acompanhamento da análise e avaliação das ações efetivadas pelos estados e municípios no cumprimento da Lei.

Na área da formação de professores e gestores públicos, segundo o Relatório de Gestão 2003-2006 da SEPPIR (2007, p.76),

no ano de 2004, foram realizados 31 “Seminários Técnicos de Promoção da Igualdade Racial”, em 29 municípios, com envolvimento de cerca de 2.500 gestores e educadores, por meio do Fipir⁸, para fortalecer as ações em âmbito local. Estes se somaram aos “Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial”, realizados pela Secad⁹/MEC com a participação da Seppir, os quais atingiram cerca de nove mil professores em 20 estados e fomentaram a formação de fóruns permanentes de implementação de políticas públicas afirmativas para a equidade étnicorracial nas escolas e nos sistemas de ensino.

Nesses seminários e fóruns realizados em alguns estados e municípios do Brasil, ficou constatada a necessidade de capacitação dos educadores na área da história da África e cultura afro-brasileira. Por isso em 2006, por meio de uma parceria envolvendo o MEC/SECAD e a Universidade de Brasília (UNB), foi realizado o curso de formação intitulado *Educação, Africanidades e Brasil* na modalidade de educação à distância, em nível de extensão acadêmica. Com uma carga horária de 120 horas,

O programa é dirigido à formação de professores multiplicadores com conhecimento sobre a história do negro no Brasil e estimula a escola na construção coletiva de um projeto educacional de inclusão social na

⁸ Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial.

⁹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

perspectiva da diversidade cultural. (BRASIL, 2003, p 77).

Além desse curso de formação de professores desenvolvido em parceria do MEC/SECAD com a Universidade de Brasília, outras universidades federais do país organizaram cursos de extensão universitária com o objetivo de promover a formação dos professores nas abordagens que a Lei nº 10.639/03 especifica.

Outra ação específica para a formação de educadores na perspectiva dos objetivos da Lei nº 10.639/03, foi o projeto A Cor da Cultura. Esse projeto, segundo o Relatório de Gestão 2003-2006 (2007, p.78), viabilizou

a produção de cinco séries de áudios-visuais, com 56 programas, a partir de uma parceria entre órgãos do governo federal - Seppir, MEC/Secad, MinC/FCP e apoio logístico e técnico da Petrobrás. Também participaram efetivamente o Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), a Rede Globo, a Fundação Roberto Marinho (FRM) e o Canal Futura. Essas instituições públicas e privadas compuseram um comitê gestor, com a função de coordenar o projeto em todas as suas fases e buscar novas parcerias para sua ampliação, com vistas a produzir material áudio-visual sobre a história e a cultura afro-brasileira, valorizar as iniciativas de inclusão, dar visibilidade às diversas formas de ações afirmativas já promovidas pela sociedade e favorecer a criação de práticas pedagógicas inclusivas, ao fornecer a educadores exemplos práticos adotados em diversas outras salas de aula do país.

O projeto A Cor da Cultura, em sua primeira fase, 2004 a 2006, realizou formações presenciais nos estados da Bahia, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Como atividade do projeto houve a distribuição de milhares de kits educativos (textos, jogo educativo Heróis de Todo Mundo, um CD contendo músicas com ritmos africanos e ritmos afro-brasileiros e um mini-glossário contendo a memória das palavras) oportunizando o acesso a materiais didáticos referentes à cultura africana e afro-brasileira para milhares de estudantes. Além dos cursos de formação docente e da distribuição dos kits pedagógicos, foi criado um site de acesso a esse material e programas vinculados à programação das emissoras de televisão envolvidas no projeto. No site e nas emissoras foram exibidos os seguintes programas:

- “Programa Ação”, cujo foco são experiências bem-sucedidas de cunho social executadas por voluntários, ONG’s e moradores de comunidades para superar dificuldades vivenciadas por afrodescendentes.
- Programa “Livros Animados”, composto por episódios especiais que apresentam 22 histórias infantis baseadas em contos africanos.
- Programa “Nota Dez”, que mostra cinco episódios com experiências bem-sucedidas de valorização das diferenças.
- Série “Heróis de Todo o Mundo”, com programas inspirados na vida de 30 personagens negros da história do Brasil, como José do

- Patrocínio, Elizeth Cardoso e Pixinguinha, interpretados por artistas negros da atualidade, como Nei Lopes, Zezé Motta, Leci Brandão, Martinho da Vila, Toni Garrido entre outros.
- Série “Mojubá”, com programas que abordam crenças, música e rituais de religiões de matriz africana (Brasil, 2007, p. 78).

A SEPPIR também desenvolve ações de acompanhamento, análise e avaliação das ações desenvolvidas pelos estados e municípios no cumprimento da Lei nº 10.639/03. Nesse caso, a atuação da SEPPIR se faz presente na Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), essa comissão tem o objetivo de monitorar as políticas educacionais vinculadas ao cumprimento da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. O CADARA é composta por 34 membros que representam a SECAD (órgão que coordena a comissão), a SEPPIR e outros órgãos governamentais estaduais e municipais. Nessa composição da comissão, também existe a representação dos movimentos sociais negros.

Além dos movimentos de luta contra o racismo e seus derivados travados pelos movimentos sociais negros no decorrer do século XX e da SEPPIR para auxiliar na implementação das políticas de ações afirmativas que se materializaram na forma de leis, existem diretrizes que orientem a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p26), diretrizes são

dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Por isso, com o intuito de indicar os caminhos para a implantação de ações vinculadas ao cumprimento da Lei nº 10.639/03, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no dia 17 de junho de 2004. Essas diretrizes, segundo o Artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 01/2004, constituem-se de

orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (BRASIL, 2004).

Na função de coordenar a direção das ações comprometidas com a implementação da Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preconizam que, o ensino da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos será desenvolvido no cotidiano escolar, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino através de conteúdos das disciplinas de Educação Artística, de Literatura e de História do Brasil.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e

existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade .

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira) (BRASIL, 2004, p.21-23).

Outra orientação proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é contemplar a formação continuada de professores para que as ações acima descritas possam ser realizadas nas escolas de todo o Brasil. Nessa formação continuada dos professores e dos demais profissionais da educação, nos cursos de extensão e nas licenciaturas, será realizada a abordagem introdutória de

análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p.23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana representam um conjunto de instrumentos legislativos que começaram a ser sancionados no Brasil a partir da década de 1980, quando o racismo se torna crime inafiançável e imprescritível na Constituição Nacional de 1988. A partir da criminalização do racismo, as políticas de ação afirmativa propostas pelo Estado, aliadas às iniciativas de ações afirmativas dos movimentos sociais negros, resultaram na aprovação de inúmeras leis municipais que introduziram nos currículos escolares o estudo da cultura negra no Brasil. Essa trajetória tem a sua culminância no dia 9 de janeiro de 2003, quando foi sancionada, após uma longa jornada iniciada pelos movimentos sociais negros durante todo o século XX, a Lei nº 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares de todo o Brasil.

Mas esse conjunto de leis, que expressa a materialização das políticas na forma de textos, ao ser executado, é interpretado pelos professores e pelos demais profissionais da educação. São esses personagens que, ao lerem os textos normativos, na perspectiva de suas crenças, seus valores e suas histórias, reinterpretam, recriam esses textos no contexto de suas práticas nos cotidianos escolares e efetivam os rumos das políticas educacionais.

4 CAMINHADA METODOLÓGICA: OS PRIMEIROS PASSOS.

A utopia está no horizonte.
Aproximo-me dois passos,
Distanciam-se dois passos.
Caminho dez passos,
E o horizonte corre dez passos mais.
Por mais que eu caminhe,
Nunca o alcançarei.
Para que serve a utopia?
Para isso, para caminhar.

Eduardo Galeano

A caminhada representa para muitos uma simples ação do cotidiano. É apenas o deslocamento de um local para outro, tendo como finalidade percorrer pequenos trechos, no entanto, para outros a caminhada representa a superação de um conjunto de adversidades. Esse ato de percorrer um determinado trecho é marcado pelo constante equilíbrio e desequilíbrio, pois ao projetar o corpo para frente, no início da caminhada, o homem sai do seu ponto de equilíbrio para uma posição de desequilíbrio, que o obriga a dar um passo para retomar a posição normal ou manter um movimento contínuo. Ou seja, o que movimenta as nossas vidas, a trajetória que percorremos para atingir os nossos objetivos depende diretamente desse equilíbrio e desequilíbrio, saindo de uma posição cômoda e segura para enfrentar uma situação inesperada e desafiadora.

Para enfrentarmos as situações limites que encontramos em nosso caminho devemos, antes de chegar a qualquer destino, planejar cuidadosamente a caminhada. Para que o planejamento da caminhada seja viável e exequível, devemos levar em consideração vários fatores. Um dos primeiros, possivelmente um dos mais importantes, é o motivo que desencadeia a caminhada, ou seja, a pergunta: POR QUE CAMINHAR? O questionamento identifica qual foi a situação que gerou o desequilíbrio, levando-nos a uma tomada de decisão muito importante: parar ou caminhar. Geralmente, se a situação que provocou o desequilíbrio é de pouca intensidade, a resposta do corpo é retornar à posição de segurança, retomando o equilíbrio sem maiores esforços. Mas se o desequilíbrio foi provocado por uma situação realmente desafiadora, a resposta do corpo será o passo ou uma sequência de passos que levará o indivíduo a percorrer o caminho para entender,

interpretar e, principalmente, transformar a situação que deu origem ao início do movimento. Transformação que poderá desencadear uma caminhada infundável por diferentes trajetos.

Analisar a importância da situação motivadora da caminhada é de grande relevância, pois não devemos gastar recursos ou desprender energia planejando uma caminhada que nada mais é que percorrer um pequeno trecho realizado diariamente e, que vencida a distância, não trará nenhum acréscimo à vida do indivíduo que a percorreu. Outro aspecto de grande importância, nestes momentos, é o estudo do terreno que iremos percorrer, ou seja, ONDE VAMOS CAMINHAR? Pois a partir do estudo das condições do terreno (acidentado, pavimentado, encharcado, com vegetação densa ou desértica) poderemos tomar uma série de providências, tais como: a utilização do calçado mais apropriado, vestir a roupa que mais se adapta às condições climáticas da localidade e se caminharemos aproveitando a luz do dia ou guiados pelas estrelas do céu noturno. Em outras palavras, sabendo onde caminhar o planejamento da jornada poderá ser feito de maneira mais criteriosa para que possamos estabelecer COMO CAMINHAR.

Depois de analisar as motivações que levarão à caminhada, o terreno onde vamos caminhar e como percorrer esse caminho, é preciso pensar no tempo que temos para caminhar e, se o nosso caminho poderá ser percorrido no tempo disponível, isto é, devemos planejar QUANDO CAMINHAR. Planejar o tempo é de máxima importância para o cumprimento do percurso, pois o não planejamento do tempo que levaremos para percorrer o caminho poderá inviabilizar a jornada. Outra importante ação que deve aparecer no planejamento da caminhada é a leitura de possíveis relatos e descrições de outras pessoas que percorreram o mesmo caminho e que estamos decididos a trilhar. Essa ação é de vital importância, pois poderemos tomar conhecimento nos relatos dos viajantes de outrora, das dificuldades encontradas no percurso da jornada, os instrumentos que servirão de guia, etc. Poderemos utilizar os seus escritos para facilitar e agilizar o planejamento da caminhada, evitando o desperdício de tempo em planejamento de ações que já foram realizadas e avaliadas por outros viajantes. Feito o planejamento da caminhada, devemos dar o primeiro passo, pois segundo as palavras do governante chinês Mao Tse-Tung *“toda a grande marcha começa com um primeiro passo”*.

Comecei a explanação inicial sobre os primeiros passos da caminhada

metodológica falando do ato de caminhar, pois após ler algumas obras sobre metodologia de autores como Triviños (1987) e (2001), Minayo (1994), André e Lüdke (2004), Stake (1998) e Bogdan e Biklen (1994), foi possível entender que, da mesma maneira que não existe caminhada sem o primeiro passo, não existe pesquisa sem metodologia. Descrever o PORQUÊ CAMINHAR, ONDE CAMINHAR, COMO CAMINHAR e QUANDO CAMINHAR, da mesma forma que a metodologia, no processo investigativo, tem a função de sistematizar as “concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 1994, p.16).

O desequilíbrio que pode gerar o início de uma caminhada, ou o equilíbrio de um indivíduo estático foi descrito para, metaforicamente, exemplificar os desafios que me põem a caminhar, que são as perguntas que estruturam a pesquisa. Essas perguntas nasceram da minha prática cotidiana como professor. Concordando com Minayo (1994, p18), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim como reafirma Triviños (1987, p.93), “a prática cotidiana e as vivências dos problemas no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar a clareza necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema”. Pois são os problemas da vida cotidiana, expressos na forma de perguntas, que servem como fios condutores para a pesquisa. Ainda como reafirma Triviños (1987, p.107) “a questão de pesquisa é profundamente orientadora do trabalho do investigador”.

Dessa forma, a partir desse momento, apresento os elementos que compõem o planejamento da caminhada metodológica da pesquisa, ou seja, os elementos que compõem a cartografia da pesquisa. Nesta cartografia, estão apresentados os movimentos de equilíbrio e desequilíbrio que motivaram a pesquisa, a geografia que delimitou o desenho da estrada metodológica, os calçados que foram utilizados para percorrer esses caminhos e os relatos deixados pelos viajantes de outrora que serviram para compor o conjunto de dados para a realização da análise dos motivos e da trajetória percorrida durante a caminhada investigativa.

4.1 EQUILÍBRIO E DESEQUILÍBRIO: POR QUE CAMINHAR?

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmo como problema. Descobrem que sabem pouco de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem no quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se faz problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1999, p.29).

O que motiva o homem a caminhar? O que faz o homem percorrer distâncias? Será a necessidade de sobrevivência? A tentativa de descobrir para que serve a sua vivência? Ou em palavras de Paulo Freire, será que caminha para descobrir o porquê de seu “posto no cosmos”? Autoconhecimento, necessidade de sobrevivência ou apenas movimentos simples não são os elementos que motivam o homem a caminhar, o que motiva a caminhada são as perguntas, as indagações as dúvidas, que nasceram de uma situação problematizadora. É a pergunta que nasce da situação problematizadora que desequilibra o indivíduo e o coloca em movimento. O esforço de responder as indagações, de sanar as dúvidas desencadeia um processo infinito, pois uma situação problematizadora é uma grande estrada que o homem percorre e chegando ao final do percurso, quase sempre se depara com um movimento dialético e contraditório. O final dessa estrada é ao mesmo tempo o seu começo, fim de um movimento e início de outra jornada. Essa grande contradição entre pergunta-resposta-pergunta que desencadeia outra pergunta é a responsável de por o homem a caminhar e transformar os paradigmas que formam a base de seu pensamento.

Os opostos estão em *interação* permanente. Isto é o que constitui a *contradição*, ou seja, a *luta* dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários. Dialeticamente, tanto na unidade como na luta existe movimento. Na luta, o movimento é absoluto; na unidade, relativo. Os contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma *identidade*, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro (TRIVIÑOS, 1987, p.69).

Para guiar os passos na estrada metodológica, os relatos e as descrições de outros viajantes são de grande importância, pois representam a reflexão feita a partir de situações experienciadas no decorrer de caminhadas já executadas. Eles servem

como mapas, bússolas ou outro dispositivo de orientação para aqueles que passam por caminhos semelhantes. Esses relatos e descrições representam a sistematização do conhecimento “construído por outros estudiosos e lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa” (MINAYO, 1994, p.18), constituem a teoria utilizada pelo pesquisador.

O pesquisador guia seu pensamento por determinadas formulações conceituais que integram as teorias, quando maneja os tubos de ensaio, procura obter conclusões no estudo da realidade social etc. Os instrumentos de pesquisa, o questionário, a entrevista etc., para a coleta de informações, são iluminados pelos conceitos de uma teoria (TRIVIÑOS, 1987, p. 101).

Da mesma forma Minayo (1994, p.19) afirma que, a teoria é um “conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos e de conceitos que veiculam o seu sentido”.

Além de orientar a forma de coleta e análise dos dados, Triviños (2001, p 95) salienta que “as teorias com as quais trabalhamos estão unidas à nossa maneira de apreciar o mundo, a vida e o ser humano”, por isso foi escolhido o paradigma da Teoria Crítica como marco teórico de referência para a pesquisa. Nessa perspectiva teórica.

O pesquisador adepto do paradigma da teoria crítica considera a realidade como um processo, em movimento, em transformação, contraditório. Entretanto, enquanto os paradigmas positivista e construtivista social aceitam a mudança dos fenômenos sociais dentro dos sistemas estabelecidos, o paradigma da teoria crítica fala de um realismo histórico constituído por valores sociais, políticos, culturais, educacionais, econômicos, étnicos e de gênero, em constante transformação: visando à máxima satisfação das necessidades fundamentais do ser humano, tais como as de fome, saúde, educação, de fraternidade, de igualdade e de liberdade (TRIVIÑOS. 2001. p.49).

Identifico-me com essa perspectiva teórica nos termos que Triviños (2001, p.49), assim expressa:

O campo de estudo do pesquisador que trabalha com o paradigma crítico está constituído, de modo especial, por aqueles setores da vida social que são explorados, que enfraquecem a dignidade do ser humano, esteja isto ocorrendo, por exemplo, na educação, na economia, na saúde, nas relações étnicas e de gênero, da política ou em qualquer outra área.

Dentro do campo de estudos das pesquisas que utilizam como aporte teórico o paradigma crítico, a escola é analisada de maneira dialética, pois ela funciona como “mecanismo de seleção nos quais grupos privilegiados de estudantes são

favorecidos com base em sua raça, classe e gênero; e como agências para habilitação pessoal e social” (MCLAREN, 1997, p.192). Os pesquisadores que utilizam a teoria crítica em suas pesquisas, não buscam apenas analisar e refletir sobre as condições de exclusão dos grupos “subalternos” da sociedade ou da hegemonia dos grupos “dominantes” sobre os demais grupos sociais dentro das escolas ou em toda a sociedade, mas com suas pesquisas, procuram “fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes” (MCLAREN, 1997, p.192).

Na tentativa de refletir para transformar as desigualdades e injustiças sociais sofridas pela população negra no Brasil, o campo no qual realizei essa investigação está situado no âmbito das relações étnico-raciais na educação, mais precisamente nos movimento de ressignificação da Lei Federal nº 10.639/03, que instituiu o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares do Brasil. O problema que estrutura a pesquisa, à luz da teoria crítica, pode ser resumido da seguinte maneira: **Como a política antirracista (Lei Federal nº 10.639/03), foi recontextualizada pelo magistério municipal de Esteio representado pelo Grupo de Estudo sobre Africanidades, no período de 2003 a 2008?**

Pergunta que pode ser desmembrada em outras questões de pesquisa:

- Como os professores do Grupo de Estudo sobre Africanidades da Rede Municipal de Ensino de Esteio interpretaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Como as ações foram implementadas na rede Municipal?
- A recontextualização da Lei Federal nº 10.639/03 ocorrida a partir da interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelos professores do Grupo de Estudo sobre Africanidades de Esteio foi capaz de gerar impactos? Quais?

Com base no problema que estrutura a pesquisa e nas demais questões acima apresentadas, ou seja, baseado nas forças geradoras de desequilíbrio que motivam a caminhada, o objetivo geral dessa pesquisa é **investigar de que forma a Lei Federal 10.639/03 foi recontextualizada na prática, no período histórico de 2003 a 2008, pelo magistério municipal de Esteio representado pelo Grupo de Estudo sobre Africanidades**. Os objetivos específicos da pesquisa se apresentam

da seguinte maneira:

- Compreender de que forma os professores que fazem parte do Grupo de Estudo sobre Africanidades do município de Esteio interpretaram os instrumentos normativos antirracistas (Lei Federal nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana);
- Identificar se a recontextualização da Lei Federal nº 10.639/03 foi capaz de gerar mudanças, alterações ou adaptações na implementação da legislação antirracista na rede municipal de ensino de Esteio;
- Investigar como a recontextualização dos instrumentos normativos antirracistas foi capaz de gerar contradições, conflitos e tensões entre as ações desenvolvidas pelos professores do Grupo de Estudos sobre Africanidades e as orientações previstas nesses instrumentos legislativos.

Após ter apresentado as motivações que provocaram o movimento de caminhar, ou melhor, POR QUE CAMINHAR, explícito, a seguir, a geografia que delimitou os contornos percorridos na estrada metodológica.

4.2 POR ONDE CAMINHEI? A GEOGRAFIA QUE DELIMITOU OS CONTORNOS DA ESTRADA METODOLÓGICA

Alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registrarem os dados. Outros recorrem ao equipamento de vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores. No entanto, todos têm em comum o seguinte: o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.47).

Analisada a importância da situação que motivou o desequilíbrio, dei início à caminhada. Para trilhar os caminhos que apresentaram características geográficas diferentes das que estou habituado a percorrer, utilizei os mapas e relatos dos

viajantes de outrora juntamente com a bússola que guiou os meus passos no caminho investigativo. Nessa fase, a identificação das características geográficas do terreno foi de grande importância, já que identificado os contornos de seu relevo, pude adotar a melhor estratégia para vencer as distâncias, escolher os melhores equipamentos, planejar o tempo, etc. A geografia dessa estrada está delimitada pelos contornos da abordagem da pesquisa qualitativa em educação e suas “diversas estratégias de investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.16).

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49).

Nesse constante ato de observação do mundo na tentativa de encontrar pistas capazes de criar um bojo de informações que amplie a compreensão do objeto ou da situação em pesquisa, “o investigador deve estar em permanente estado de alerta intelectual” (TRIVIÑOS, 1987, p.157). Aqui “toda a sua mente estará envolvida no processo inteiro da pesquisa que inunda todas as suas perspectivas, para que nada fuja ao quadro que está tratando de esclarecer” (TRIVIÑOS, 1987, p.157).

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48,).

Seria uma abstração, ou melhor, uma generalização muito grande classificar a orientação metodológica do estudo apenas como abordagem qualitativa, da mesma forma que seria uma simplificação reducionista classificar a estrada simplesmente como um caminho que liga duas regiões distantes. Existem vários tipos de estradas, pavimentadas com asfalto ou concreto, de chão batido, marcadas por grandes subidas ou descidas acentuadas, margeando o litoral ou contornando regiões montanhosas. Enfim temos que identificar os contornos geográficos da estrada para decidir o melhor desenho para trilhar seus caminhos. Por isso trilhei o caminho metodológico pautado por um “desenho de pesquisa cujo objeto é uma

unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS. 1987. p.133), ou seja, o meu caminho metodológico se identifica com o Estudo de Caso.

Segundo André e Lüdke (2004, p17), “o estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples ou específico” ou ainda “complexo ou abstrato”. Para Bogdan e Biklen (1994, p.89), o “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o uno año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos (STAKE, 1998, p.15).

O caso, foco dessa investigação, é como afirma Stake (1998, p.16), “es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”, assim, o pesquisador

procura revelar a multiplicidade de dimensões presente numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (ANDRÉ ; LÜDKE, 2004. p.19).

Em uma investigação que tem como desenho metodológico o Estudo de Caso, os investigadores

procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fonte de dados para os seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89).

No processo de definição do objeto de estudo, no decorrer da caminhada metodológica, minha escolha recaiu sobre o Grupo de Estudos sobre Africanidades do município de Esteio no período de 2003 até 2008. Segundo o que escreve Bogdan e Biklen (1994, p.91),

o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta, ou qualquer outro aspecto. É sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo.

Escolhi esse Grupo de Estudos pelos aspectos particulares que o destaca dentro do município de Esteio e na Região do Vale dos Sinos. Esse Grupo, o Grupo

de Estudos sobre Africanidades do município de Esteio, é um dos mais antigos espaços de discussão sobre a temática das relações étnico-raciais no espaço escolar da região do Vale dos Sinos. Os professores que integram o grupo trabalham em escolas da rede municipal de ensino, abrindo a possibilidade de identificar, através dos relatos desses docentes, como a discussão da ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares está acontecendo na prática. A experiência desses professores é de grande importância para identificar os movimentos de interpretação, alteração ou adaptação da Lei Federal nº 10.639/03 pelos professores das escolas da rede municipal de ensino de Esteio, bem como as contradições, tensões e conflitos gerados, por efeito do trabalho desse grupo, no cotidiano escolar.

Depois de apresentar as características da geografia que delimita os contornos da estrada metodológica, descrevo os calçados apropriados para enfrentar o relevo desse terreno, ou seja, os instrumentos que utilizei na coleta das informações.

4.3 DA BOTA DE ALPINISMO AO TÊNIS DE CORRIDA: COMO CAMINHAR?

Na escrita do projeto de pesquisa, planejamento da caminhada, identifiquei os motivos que desencadearam o movimento constante da caminhada e também, em certa medida, analisei a geografia que delineava o relevo do caminho metodológico que pretendia trilhar. A próxima decisão que tomei foi a de escolher os calçados que melhor se adaptavam as condições da estrada.

A partir da necessidade de proteger os pés do terreno acidentado e das intempéries climáticas, o homem cria diversos tipos de calçados que, com o passar do tempo, passou da simples condição de proteção para os pés e ganhou status de utensílio podendo até identificar a classe social diferenciando nobres de plebeus ou homens livres daqueles que eram escravos. Para cada tipo de terreno, existe um tipo de calçado específico. Para escalar montanhas geladas, os alpinistas usam botas feitas de material isolante térmico e com cravos no solado, já o corredor de longa distância utilizará um tênis com sistema que reduz o impacto de seus passos,

ou seja, para cada situação (corrida ou escalada) e para cada terreno (montanha ou terreno plano) existe um tipo específico de calçado que oferece melhor rendimento nas situações enfrentadas pelos viajantes na sua jornada.

Da mesma maneira que o viajante escolhe o calçado que melhor se adapta às condições do terreno, cabe ao pesquisador optar pelos instrumentos de coleta de dados coerentes com o desenho metodológico delineado para a pesquisa e como salienta Triviños (1987, p.159), “qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico”. Sendo assim, escolhi como instrumentos de pesquisa a análise de documentos, a entrevista semi-estruturada e os diários de campo.

Na análise de documentos, na maioria das vezes, o investigador utiliza o material que já existe. “Esse material encontra-se nos arquivos das organizações, nas gavetas das secretárias dos diretores, nos sótãos dos edifícios e nos arquivos das sociedades históricas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.176). Esse material já existente é formado por documentos

que são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano [...] Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informações contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (ANDRÉ E LÜDKE, 2004, p.38-39).

Na busca de informações sobre a ressignificação da Lei Federal nº 10.639/03 no contexto da prática da rede municipal de ensino de Esteio, analisei dois documentos produzidos pelo Grupo de Estudos sobre Africanidades no período entre 2003 (ano da aprovação da Lei nº10.639/03) e 2008 (ano que completa cinco anos da aprovação da referida lei). Inicialmente, pensei em analisar documentos produzidos a partir da participação em atividades de formação continuada externas ao município (cursos de extensão oferecidos pela UFRGS ou pela UNB) e atividades de formação continuada oferecidas pela mantenedora (Projeto seis e meia, Jornada Pedagógica, etc.), mas abandonei o propósito porque, em muitos dessas atividades de formação continuada, não foram encontrados registros. Os projetos Seis e Meia e Jornada Pedagógica, também não puderam ser analisados, pois as cópias físicas ou no formato de arquivo de computador não foram encontradas. Os dois documentos que foram analisados são um histórico das atividades realizadas pelo Grupo de

Estudos sobre Africanidades de Esteio, e a Resolução nº 06/08 do Conselho Municipal e de Educação de Esteio (CME), que estabelece orientações e diretrizes para a inclusão nos currículos do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Esteio.

Ao analisar o histórico das atividades realizadas pelo Grupo, pude compreender o processo histórico de sua formação, bem como os esforços de seus integrantes para garantir um espaço de formação e discussão acerca das relações étnico-raciais e da introdução nos currículos escolares da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Já a análise da Resolução nº 06/08-CME, foi importante para compreender os esforços para garantir a institucionalização do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, pois o texto dessa resolução nasceu da discussão realizada pelos integrantes do Grupo que enviaram para o CME uma proposta de criação de diretrizes curriculares municipais para o do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena

O outro instrumento de coleta de dados utilizado nessa pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, para Triviños (1987, p145-146), “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. Em investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 134), ressaltam a riqueza desse instrumento metodológico, pois a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”. André e Lüdke (2004, p. 33) sinalizam

que é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

As autoras salientam que a “grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, permitindo “correções, esclarecimento e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986. p.33).

Por meio desse instrumento de coleta de dados, escutei três professores que fazem parte do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio. Para a realização

dessas entrevistas, conforme salienta Triviños (2001, p.84), a escolha dos sujeitos na “amostra própria da pesquisa qualitativa se realiza através de critérios. Um critério é uma idéia ou um conjunto de idéias, emanada dos objetivos da investigação, que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa”.

Os três professores que foram convidados contemplam os seguintes critérios: faziam parte do Grupo no período que corresponde o recorte temporal delimitado para a pesquisa (2003 a 2008); são professores com formação em áreas do conhecimento distintas; não trabalhavam nas mesmas escolas da rede municipal de ensino de Esteio. Mas, segundo Triviños (2001, p. 84), tudo isso é relativo, “porque o tamanho da amostra não é fixo; ela pode variar, substituindo, diminuindo, aumentando, o número de sujeitos, de acordo com as necessidades que estabeleça o desenvolvimento do estudo”. No caso dessa pesquisa a amostra se manteve conforme foi prevista na elaboração do projeto.

O processo de negociação das entrevistas com os professores que contemplavam os critérios estabelecidos para a participação na pesquisa teve início no mês de setembro de 2009. Foi um processo tranquilo, pois eu, anteriormente, já havia participado de várias reuniões do Grupo e realizado algumas formações continuadas com esses professores. Nesse processo de negociação com os professores do Grupo, apresentei o projeto de pesquisa e solicitei a autorização para gravar as entrevistas que, após serem transcritas, foram enviadas para os participantes da pesquisa no intuito de cumprir o processo de validação das mesmas. Nessa fase, ficou acordado com os entrevistados que seus nomes seriam preservados, para isso, utilizei os nomes que denominam alguns troncos lingüísticos africanos como Fula, Ioruba e Bambara (Apêndice B).

Com dois dos entrevistados, Fula e Ioruba, foram realizadas duas entrevistas devido ao pouco tempo disponível para a sua realização, já que as entrevistas aconteceram em seu ambiente de trabalho no horário de almoço. Já com Bambara, foi necessário apenas um encontro para a realização da entrevista, devido ao tempo disponível e a evolução do roteiro da entrevista, aprimorado no transcorrer das primeiras entrevistas realizadas.

Junto com a análise de documentos e a entrevista semi-estruturada, o diário de campo fez parte dos instrumentos de coleta de dados para essa pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo, registradas no diário

de campo, é o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Nesse instrumento, são realizadas todas as anotações relevantes sobre o que o pesquisador, no momento da entrevista ou da análise de documentos (instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa), “vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota” (ANDRÉ; LÜDKE, 2004, p. 37). Nesse sentido, as anotações de campo são de grande auxílio para o pesquisador.

A anotação de cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades. [...] Também o pesquisador faz anotações sobre questões metodológicas: os aspectos positivos que elas apresentam, as falhas que ressaltam no decorrer do estudo, a necessidade de corrigir algumas técnicas, de determinados instrumentos etc. Não se perde a oportunidade, se surgir, de fazer observações sobre o referencial teórico: se tais fenômenos confirmam parcial ou totalmente o apoio teórico, se é necessário aprofundar alguns aspectos da teoria, se esta é refutada pela prática, se pode surgir um novo conjunto de idéias que podem explicar as características da situação que está em análise etc (TRIVIÑOS, 1987, p.157).

O diário de campo teve um papel fundamental na fase de realização das entrevistas, pois foi através das observações registradas nesse instrumento de coleta de dados que, durante as entrevistas, pude reestruturar o roteiro das mesmas (Apêndice A). Essas anotações serviram para indicar, a partir das entrevistas já realizadas, quais assuntos deveriam ser retomados e aprofundados.

Apresentados os movimentos de equilíbrio e desequilíbrio, que motivaram a pesquisa, a geografia que delimitou o desenho da estrada metodológica e os calçados que foram utilizados para percorrer esses caminhos, apresento os resultados que obtive ao pesquisar os relatos deixados pelos viajantes que me antecederam nesse caminho.

4.4 O PROCESSO ANALÍTICO DOS DADOS.

Da mesma forma que a análise dos relatos deixados pelos viajantes de outrora, é de grande importância e deve ser realizada com extremo rigor a análise dos dados coletados no campo empírico, pois também exige do pesquisador muita atenção e cuidado para converter notas de campo, transcrições de entrevistas ou documentos em unidades de dados¹⁰. Mas para converter esse material em unidades de dados, deve-se organizar todo o material, “dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nelas tendências e padrões relevantes” (ANDRÉ; LÜDKE, 2004, p. 45). Essas tendências e padrões relevantes que auxiliam na organização dos dados¹¹, representam, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221), “um passo crucial na análise dos dados, pois faz referência a respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação” ou, em palavras de André e Lüdke (2004), categorias de análise.

Ao trabalhar com os dados coletados no campo, após ler e reler várias vezes as transcrições, as notas de campo e os documentos, surgiram palavras que se repetiam ou se destacavam, palavras essas que auxiliaram na construção de quatro categorias de codificação: Movimento de Criação do Grupo, Formação Política e Formação Docente, Movimentos de Resistência, Institucionalização e Informalidade.

No próximo capítulo, “A Caminhada do Grupo de Estudo sobre Africanidades de Esteio”, será apresentado o que contempla cada categoria, bem como a sua utilização na análise dos dados.

¹⁰ Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 233), unidades de dados são “partes das notas de campo, transcrições ou documentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação”.

¹¹ Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 233), dados são “as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc.)”.

5 A CAMINHADA DO GRUPO DE ESTUDO SOBRE AFRICANIDADES DE ESTEIO

Para compreender os movimentos de ressignificação da Lei Federal nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de Esteio, entre 2003 e 2008, é de extrema importância analisar a trajetória percorrida pelo Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio. Para realizar a análise dessa trajetória foram identificadas quatro categorias, com base na coleta e análise dos dados obtidos no campo empírico. Conforme McLaren (1997), essas categorias podem ser conceitos, questões, temas ou idéias úteis para esclarecer e ilustrar a análise de um determinado objeto de estudo. No intuito de esclarecer e ilustrar a análise da trajetória do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, as quatro categorias de análise identificadas ficaram assim definidas: Movimento de Criação do Grupo, Formação Política e Formação Docente, Movimentos de Resistência, Institucionalização e Informalidade.

Os movimentos de criação do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio representam os momentos marcantes da trajetória histórica da criação desse Grupo, como a criação de um grupo de estudos por professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Olímpica (1998). Outro momento marcante para a criação do Grupo foi quando da participação de alguns professores da rede municipal de ensino em alguns cursos de extensão, como o 1º Curso de Educação Antirracista e Ensino de História da África da UFRGS (2004) e o curso Educação-Africanidades-Brasil da UNB (2006). Esses dois cursos foram importantes para a criação de outro grupo de professores que, tempos depois, constituiu a base do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio. Já o ano de 2007, representa a institucionalização do Grupo com o apoio de suas atividades pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Esteio. Juntamente com os movimentos de criação do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, a formação política e a formação docente são elementos fundamentais para a análise da ressignificação dos instrumentos normativos antirracistas no cotidiano escolar do município.

A formação política do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio recebeu grande influência do militante do Movimento Negro e professor Oliveira

Silveira. Sua maneira de problematizar a realidade social vivida pelos negros brasileiros foi fundamental para o fortalecimento das bases ideológicas dos integrantes desse Grupo. Mas da mesma maneira que é importante compreender a formação política do Grupo, também é importante analisar as características da formação docente, decorrente dos movimentos de reflexão-ação-reflexão ocorridas nos encontros do Grupo. Essa formação docente não acontecia apenas entre os integrantes do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, mas também, aconteciam através da contribuição do grupo Identidade da EST e do Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico da UFRGS.

Além de analisar os movimentos de criação do Grupo e das características dessa formação política e da formação docente, essa análise se estende aos movimentos de resistência favoráveis a Lei Federal nº 10.639/03 e os movimentos contrários a aplicação da referida Lei. Aqui, podem ser identificados tanto movimentos de que procuram silenciar as discussões acerca dos instrumentos normativos antirracistas, bem como movimentos que procuram resistir contra esse silenciamento através da militância e de projetos interdisciplinares, envolvendo não só as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Esses projetos interdisciplinares também demonstram a resistência do próprio Grupo de Estudos sobre Africanidades ao texto da Lei Federal nº 10.639/03 no que preconiza as disciplinas que devem trabalhar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Outra análise importante que deve ser realizada para compreender os movimentos de resignificação dos instrumentos normativos antirracistas em Esteio, é o conjunto dos processos de institucionalização/informalidade do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio. A informalidade do Grupo garantia grande autonomia e dinamismo nas suas ações, mas mesmo assim, os integrantes do Grupo lutavam pela institucionalização.

5.1 MOVIMENTOS DE CRIAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE AFRICANIDADES DE ESTEIO

O Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio nasceu motivado pela busca por um espaço de formação pedagógica transformadora, ou seja, os professores que criaram o Grupo sentiram a necessidade de um espaço para refletir sobre as questões raciais dentro das escolas onde lecionavam. Essa reflexão do cotidiano das relações étnico-raciais vividas no ambiente escolar servia como fonte para o planejamento e desenvolvimento de atividades que abordavam as temáticas relacionadas com a cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula.

Esse grupo, o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, foi formado pela união de dois grupos distintos. O primeiro grupo iniciou as suas atividades no ano de 1998, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Olímpica. E o segundo grupo foi formado em 2004, a partir da participação de alguns professores da rede municipal de ensino na primeira edição do Projeto de Educação Antirracista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O grupo se fortaleceu após a participação dos professores da rede municipal de ensino de um curso de extensão universitária, oferecido na modalidade à distância pela Universidade de Brasília (UNB), no ano de 2006.

O primeiro grupo começa a ser gestado no ano de 1998, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Olímpica, através do desejo de uma professora, que sentia a necessidade de problematizar as questões ligadas ao racismo e a discriminação racial em sua sala de aula.

Era só eu que tinha o desejo de formar esse grupo. E aí eu convidei alguns professores para participar. No mesmo período os que se interessaram foram os professores de origem afro-brasileira né. E a primeira professora foi a professora Andréa Marques. E nós começamos a fazer algumas ações que nós julgávamos serem ações para a melhoria no processo do ensino-aprendizagem dos alunos afro-descendentes. Ainda não chamávamos de ações afirmativas. E então nós começamos a reunir alguns colegas da rede que eram também afro-descendentes né, para a gente se organizar, mas nós nos reuníamos fora do espaço da escola, nós nos reuníamos nas nossas casas né, nos bares (FULA, Out. 2009).

As reuniões aconteciam fora do espaço escolar, pois por falta de apoio da equipe diretiva da instituição, os professores não podiam utilizar os tempos e espaços institucionais a fim de organizar e realizar as discussões acerca das

relações étnico-raciais, vividas no cotidiano de suas salas de aula. As reuniões ocorriam aos sábados e domingos nas residências dos integrantes do grupo, e tinham como objetivo principal o planejamento de atividades focadas no resgate da cultura.

Então a gente trabalhava com música, com instrumentos, com dança, a questão da corporeidade era muito forte entre os alunos[...] Trabalhávamos também o resgate das histórias infantis, os contos africanos e afro-brasileiros. E também procurávamos trabalhar com filmes que apontassem para as relações interpessoais em relação ao racismo né (FULA, Dez. 2009).

O planejamento dessas atividades, que visava à abordagem das temáticas sobre a cultura negra, estava voltado à Educação Infantil e às primeiras séries do Ensino Fundamental. Posicionamento que demonstra a intencionalidade dos professores e das professoras do grupo em desenvolver um trabalho sobre o racismo com os alunos que estavam iniciando a sua vida escolar. Ou seja, o objetivo inicial do grupo era voltado

ao atendimento dos alunos das séries iniciais principalmente para os que estavam na época então do pré, no primeiro ano, até a quarta série. Mas eram mais voltadas para aquelas que estavam iniciando porque a gente via que, nas séries iniciais, a gente observava que tinha um grande movimento de racismo, de preconceito por conta da cor da pele dessas crianças né (FULA, Out. 2009).

Esse trabalho, com a educação infantil e as séries iniciais, identifica a atenção do grupo com uma parcela da Educação Básica que recebeu pouca atenção no momento da formulação da Lei Federal nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A situação da falta de espaço e de apoio para a realização das reuniões do grupo na EMEF Vila Olímpica começa a mudar no ano de 2001. Nesse ano, alguns professores que participavam das discussões do grupo recém formado, deixam de lecionar nessa escola e começam a trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Clodovino Soares. Nessa escola, o grupo recebe o apoio da equipe diretiva para a realização das reuniões, começando assim, a estruturar a sua forma de organização e a própria sistemática de discussão.

Em 2001 então nós começamos a organizar mais pontualmente o grupo como ele está configurado na atualidade. Porque nesse período foi que entrou a professora Marilene Lens, que não é negra, que compactua com a gente, que compartilha com a causa. Foi então que começaram a entrar na

rede as professoras de área né, através daquele concurso que houve um pouco antes de 2001. Então nós conhecemos o professor Paulo Sérgio, que também atua no grupo até hoje, o professor Paulo Leandro, a orientadora Sinara Furtado, que foram os primeiros integrantes do grupo. O grupo era cinco pessoas né, era eu, professor Paulo Sérgio, Professora Sinara Furtado, Professora Andréa Marques e Professora Marilene Lens (FULA, Out. 2009).

Nesse período de estruturação, o professor Oliveira Silveira, influente integrante do Movimento Negro, exerceu forte influência na formação política do grupo e do futuro Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio. O professor Oliveira Silveira

era um militante muito forte e muito radical. Então assim, ele contribuiu lá no início com o grupo, acolhendo o grupo e passando os ensinamentos. A influência dele foi, basicamente, no início, ele traçou praticamente a diretriz do grupo porque a base do grupo nasceu com ele, praticamente com ele. Amparado nos ensinamentos dele (IORUBA, Out. 2009).

Além da influência política do professor Oliveira Silveira, o grupo Identidade da Escola Superior de Teologia (EST) contribuiu para o aprofundamento da formação docente referente às relações étnico-raciais e sobre a cultura negra.

Na Escola Superior de Teologia, há muito tempo, o grupo Identidade, dentro da própria instituição, coordenado pela Selenir Kronbauer. Nós entramos em contato com ela em 2001, para que ela nos ajudasse a formar, a montar o formato de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Porque a gente não tinha noção, não tinha nenhum curso nas universidades, nenhum lugar que tratasse da temática. A gente não sabia por onde começar! Como ela já tinha uma pesquisa, um centro de pesquisa nessa linha da temática da africanidades, ela nos orientou (FULA, Dez 2009).

Os movimentos de discussão e reflexão sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar realizados pelo grupo ganharam um maior respaldo a partir de 2003, quando foi sancionada a Lei Federal nº10.639/03. Naquele ano, a Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Esteio (SMEE), no intuito de iniciar ações voltadas à aplicação do referido instrumento legal, começa a inscrever professores da rede municipal de ensino em cursos afins ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira oferecidos por várias instituições federais de ensino superior. Dois desses cursos tiveram grande importância para a formação do futuro Grupo de Estudos sobre Africanidades do Município de Esteio. O primeiro curso que os professores participaram ocorreu no ano de 2004 e foi oferecido pela UFRGS intitulado *1º Curso de Educação Antirracista e Ensino de História da África*. O outro curso foi oferecido, na modalidade de educação à distância, pela Universidade de

Brasília (UNB) em 2006, intitulado *Educação-Africanidades-Brasil*. Esses dois cursos foram marcantes para a criação do grupo que anos depois constituiu a base do Grupo de Estudos sobre Africanidades.

Bom o grupo surgiu assim, na verdade, a partir do curso que a gente fez pela UNB, então acho que foi em 2005 ou 2006. Foi em dois momentos. Um foi esse, o curso de extensão universitária pela UNB, o curso sobre africanidades de 120 horas. E o outro momento da construção do grupo foi a participação aqui né, na primeira edição do Projeto de Educação Antirracista, pela UFRGS, na participação no Programa de Educação Antirracista. Antes disso o pessoal já falava né, a Maria Cristina por exemplo. A gente não conversava de maneira orgânica, assim articulada. Tinha outro grupo de outros professores que, desde que eu entrei no município, a gente já conversava um pouco sobre a questão das relações étnico-raciais. Mas especialmente se eu tivesse que colocar uma “data” oficial para a formação desse grupo, eu colocaria esses dois momentos. Um é o curso de africanidades da UNB e o outro seria a participação do Programa de Educação Antirracista aqui da UFRGS (BAMBARA, Dez. 2009).

O curso oferecido pela UNB foi um dos grandes motivadores para a formação de um grupo de estudos, pois por ter ocorrido na modalidade EAD, os professores cursistas sentiam a necessidade de debater e trocar experiências presenciais sobre os assuntos discutidos e sobre as atividades aplicadas na sala de aula. Ou seja, a modalidade de educação à distância do curso Educação-Africanidades-Brasil foi a grande motivadora para a organização de um grupo de estudos. Diferente do Curso da UNB, o curso Educação Antirracista e Ensino de História da África organizado pela UFRGS, ocorreu de maneira presencial. Nesse curso foi produzido pelos professores do município, um projeto de formação docente voltado à temática Africanidades intitulado: *“Dialogando sobre as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Esteio”*.

A gente conseguiu produzir através de um dos cursos da UFRGS um projeto de formação dos professores, a gente fez pesquisa, comprovou que era necessária uma formação específica nessa área com os professores. (YOURUBA, Out. 2009)

Os professores, que participavam do curso da UFRGS, necessitavam de espaços para socializarem com os demais colegas da rede municipal de ensino o projeto de formação. Essa necessidade também foi um dos fatores determinantes para a formação de um grupo permanente de estudos sobre as questões relativas às ações afirmativas para o povo negro. A partir do protagonismo do grupo, que iniciou as atividades em 1998, na EMEF Vila Olímpica, e dos movimentos iniciados pelos professores que realizaram os cursos de formação docente da UFRGS e da UNB,

consolida-se o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, no ano de 2007.

Nesse ano, 2007, se sistematizou a rotina de encontros do Grupo. As reuniões passaram a ocorrer dentro da carga-horária do professor, regulamentada por meio das 02 horas de regime especial de trabalho (RET). Nesse período, o grupo organizou encontros de formação para os professores da rede municipal de ensino sobre a temática Africanidades. Participou de eventos acadêmicos relatando a experiência de Esteio no que tange à educação antirracista e enviou ao Conselho Municipal de Educação de Esteio uma proposta de Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diferente do ano de 2007, que foi um ano de intenso trabalho e mobilização do Grupo,

o ano de 2008 foi um ano que teve poucas ações. Planejamos muito, mas não conseguimos executar. [...] 2009 foi meio complicado. [...] 2008 foi o ano que a gente se sentiu mais preso e com menos prática efetiva de sala de aula (IORUBA, Dez. 2001).

Essa imobilidade, constatada no ano de 2008, se agravou no ano que seguinte, pois em 2009, mais da metade do grupo de professores que participava ativamente do Grupo e realizava projetos em sala de aula, saiu das escolas e assumiu funções de gestão na Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Esteio. Deixaram o quadro do magistério municipal para assumir outros cargos de outros concursos ou se licenciaram de suas funções para realizarem mestrado ou doutorado. Essa saída de vários componentes do grupo desarticulou muitas ações e retardou os movimentos de efetivação e aplicabilidade dos instrumentos normativos antirracistas nas escolas do município de Esteio.

Nesse momento, após ter apresentado um breve histórico dos movimentos que levaram a criação do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, serão apresentadas as características da formação política e da formação docente do Grupo.

5.2 FORMAÇÃO POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1995, p.03).

Segundo o pensador italiano Antonio Gramsci, em cada grupo social emerge intelectuais orgânicos, ou seja, indivíduos responsáveis por difundir uma visão de mundo crítica e revolucionária para lutar contra as estruturas de domínio e direção exercidas pela hegemonia das classes dominantes. Esse exercício de domínio e subordinação dos grupos dominantes acontece através da hegemonia

que é a liderança moral e intelectual de uma classe dominante sobre uma classe subordinada conquistada não através de coerção (ex., ameaça de aprisionamento ou de tortura) ou da construção deliberada de regras e regulamentos (como em uma ditadura ou regime fascista), mas sim através do consentimento geral da classe dominada à autoridade da classe dominante. A classe dominante não precisa impor a força para produzir hegemonia, já que a classe dominada subscreve, ativamente, muitos dos valores e objetivos das classes dominantes, sem estar atenta à fonte desses valores ou aos interesses que os informam (MCLAREN, 1997, 207).

Nessa situação, as classes dominantes não precisam utilizar a coerção física ou a formulação de regras e regulamentos explícitos para dirigir ou controlar os grupos sociais dominados, porque, esses grupos estão “acomodados, adaptados e ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora” (FREIRE, 1999, p.34). Essa imersão na engrenagem estrutural da dominação dos grupos hegemônicos representa a internalização dos valores da ideologia¹² dominante pelos grupos dominados. Nessa situação, a possibilidade de diálogo

se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das formulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É conduzido. Não se conduz a si mesmo. [...] É objeto e não sujeito (FREIRE, 2008, p.71).

Nesse estágio de dominação exercido pelos grupos sociais dominantes, os

¹² Para Gramsci (1995, p.16), ideologia é o “significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. A ideologia refere-se “à produção e representação de idéias, valores e crenças é à maneira pela qual eles são expressados e vividos por indivíduos e grupos”(MCLAREN, 1997, p.209).

grupos subalternos, inconscientemente, participam de sua opressão. Essa participação na própria opressão acontece porque o opressor está “aderido” a sua consciência oprimida, ou seja, nesse estágio

a cultura dominante é capaz de fabricar sonhos e desejos tanto para os grupos dominantes como para os dominados, fornecendo “termos de referência” (ex., imagens, visões, histórias, ideais), contra os quais todos os indivíduos devem viver. A cultura dominante tenta “estabelecer” o significado de sinais, símbolos e representações para fornecer uma visão de mundo “comum”, disfarçando as relações de poder e privilégio através dos órgãos da mídia de massa e aparato estatal tais como escolas, instituições governamentais e burocracias do Estado. Aos indivíduos são fornecidas “posições de sujeito”, o que os condiciona a reagir a idéias e opiniões de maneira prescritas (MCLAREN, 1997, p.207).

Essa construção de uma visão de mundo comum, capaz de disfarçar as relações de poder e de privilégio, pode ser identificada na sociedade brasileira através do mito da democracia racial. Esse mito tem como finalidade, difundir a visão de que no Brasil existe uma relação de igualdade de oportunidade entre brancos e negros, negando a existência de racismo e de seus derivados. Mas aqui existe uma relação contraditória sobre o racismo. Pois a democracia racial ao representar a igualdade de condições entre brancos e negros, também difundiu e perpetua o racismo, o preconceito e a discriminação ao criar a falsa situação de que as desigualdades sociais são consequências da incapacidade dos negros. Quando um grupo social chega a esse nível de hegemonia, fazendo com que a sua visão de mundo se torne a visão de mundo de toda a sociedade, segundo Gramsci, está instaurado um Bloco Histórico.

Existe um bloco histórico quando se vê realizada a hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade. (...) O bloco histórico (...) [deve ser visto] como o complexo de atualização de uma hegemonia determinada numa situação histórica. (...) Verifica-se a existência de um bloco histórico precisamente, pela hegemonia que exerce, a classe dirigente chega a fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão do mundo – que reflete, justifica e legitima o seu domínio – como a visão universal (MOCHCOVITCH, 1990, p. 44).

No caso da sociedade brasileira, e das demais sociedades que utilizaram os africanos como mão-de-obra escrava, os séculos de violência física e mental, aliada a currículos escolares que invisibilizaram a história dos povos africanos e associaram a figura do negro brasileiro ao “demitido da vida, esfarrapado do mundo e condenado da terra” (FREIRE, 1999, p. 31), cimentaram um bloco histórico racista no Brasil.

Para desestabilizar essa visão hegemônica de mundo que coloca a população negra em uma posição de inferioridade, os intelectuais¹³ que lutam contra o preconceito das relações étnico-raciais, devem atuar para romper com o senso comum através da difusão de uma concepção de mundo crítica e libertadora. Uma concepção de mundo crítica, para que a sociedade possa refletir sobre a origem e as estruturas de sua opressão. E uma concepção de mundo libertadora, pois não basta apenas identificar e compreender a fonte da opressão sofrida pelos afrodescendentes, mas desenvolver ações que elevem a sua consciência e a consciência dos opressores para realmente instaurar um processo de transformação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Para isso, a organização de grupos de intelectuais comprometidos com a formulação de ações de luta contra o racismo e o fortalecimento da consciência crítica, não só do povo negro, mas de toda a população, é de extrema importância. Pois a libertação não pode acontecer apenas para os negros ou para os brancos, ou de negros para brancos ou de brancos para negros, pois, segundo Freire (1999, p.52), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Para acontecer uma mudança no cotidiano das relações raciais no Brasil, opressores e oprimidos devem adotar uma “permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (FREIRE, 2008, p.52).

O Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio nasceu através da militância de professores negros que procuravam iniciar um processo de reflexão sobre situações de preconceito que aconteciam em suas salas de aula, problematizando as relações étnico-raciais no cotidiano das escolas da rede municipal de Esteio. Os professores que fazem parte do Grupo, antes de aprofundar a formação pedagógica sobre questões relativas ao tema africanidades, desenvolveram e aprofundaram sua formação política. O Grupo, por meio de estudos que definiram e aprofundaram seus marcos ideológicos de referências, fortalecendo uma posição crítica de “consciência de lugar no mundo” (MACLAREN, 1997, 2009). Essa consciência de lugar no mundo do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio foi fortemente influenciada pelas atividades dos Movimentos Sociais Negros na medida em que os integrantes do Grupo nelas participavam.

¹³ Segundo Gramsci (1995, p.07), “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas

O Paulo fazia parte do movimento através do grupo quilombola que ele participa até hoje. Ele tem uma ONG que ele participa né. Eu normalmente participava das reuniões que o Oliveira Silveira organizava né, então me convidava e minha família toda participava. Andréa Marques participava junto ao Centro Cultural Negro, nos participamos do CECUNE¹⁴ durante muito tempo, em práticas do Movimento Negro em diversas ações. O Movimento Negro se divide em diversas ações né, em diversas atividades, em diversos grupos. A gente até cita o Cut, que é o Luis Silva¹⁵, que é um grande orientador do Movimento Negro e é também professor e literato, ele costuma dizer que o Movimento Negro são todas as ações voltadas para ações afirmativas do povo negro no Brasil, não é um movimento existem vários movimentos negros. (FULA, Out. 2009).

Além da participação militante nos Movimentos Sociais Negros, a figura mais marcante na formação política do Grupo foi a do professor e militante Oliveira Silveira.

O Oliveira Silveira é um ícone! Hoje em dia se a gente tivesse que colocar um panteão dos grandes heróis nacionais, o Oliveira Silveira já tinha o lugar dele garantido assim né. Pelo envolvimento dele, pela capacidade intelectual dele e no caso do grupo, ele foi uma figura fundamental, assim, de apoio para as nossas pretensões. Ele participou de várias articulações, a gente teve a oportunidade de estreitamento nas relações um pouco maior com ele. Quando a gente discutia, antes da formação do grupo, na verdade ele participou de algumas reuniões muito preliminares, acho que isso em 2004. Assim que surgiu a Lei, a Maria Cristina o convidou para participar e aí nos fomos numa atividade lá no Clodovino Soares. Acho que houve uns dois encontros na escola e depois tivemos um outro encontro fora do espaço institucional. Depois quando a gente conquistou um recurso para fazer uma formação e que acabou não saindo lá em Esteio, ele veio e participou e colaborou também. Era uma pessoa que estava sempre disposta a contribuir para a luta, ele era um grande militante. Acho que a importância dele nesse processo, não só no processo de implementação da Lei, mas na valorização da cultura negra, nas questões da educação. (BAMBARA, Dez. 2009)

O professor e poeta Oliveira Silveira foi um dos fundadores e militante ativo do Grupo Palmares, fundado em 1971 na cidade de Porto Alegre. Oliveira Silveira e os demais integrantes do Grupo Palmares pesquisavam e discutiam assuntos voltados à história e à valorização dos negros no Brasil, tendo como uma de suas principais discussões, o significado do dia treze de maio para a população negra.

em todos os homens desempenham na sociedade essa função”.

¹⁴ O Centro Ecumênico de Cultura Negra é uma ONG de Porto Alegre-RS, fundada em 1987. Suas ações são voltadas para o desenvolvimento de projetos para fortalecimento da auto-estima da população afro-descendente.

¹⁵ Luiz Henrique Silva de Oliveira é escritor e professor de Literatura Brasileira do Instituto Educacional Silva Carmo em Belo Horizonte-MG. Foi um dos fundadores e membro do grupo paulistano de literatura Quilombhoje-Literatura e da série de livros de poemas e ensaios intitulado Cadernos Negros.

Para os integrantes desse grupo, o significado do dia treze de maio não deveria ser comemorado, pois segundo Silveira (2003, p.24), “a abolição só havia abolido no papel; a lei não determinara medidas concretas, práticas palpáveis em favor do negro”. Então após muita pesquisa, o grupo defendeu o dia vinte de novembro, o dia da morte de Zumbi dos Palmares, como uma data a ser comemorada pela população negra brasileira, por representar a resistência e a luta pela liberdade do povo negro. Em 1978, o Movimento Negro Unificado eleva o dia vinte de novembro a Dia da Consciência Negra.

Graças ao empenho do MNU, ampliando e aprofundando a proposta do Grupo Palmares, o 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, justamente naquilo em que ele demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativo (SILVEIRA, 2003, p.23).

A reflexão realizada acerca da legitimidade do dia treze de maio, como data a ser comemorada pela população negra do Brasil, e a escolha do dia vinte de novembro como Dia da Consciência Negra demonstra o profundo desenvolvimento do pensamento crítico desses atores sociais negros. Aqui o dia treze de maio não representa a luta dos negros contra a escravidão, mas sim da generosidade da elite política da época frente aos “submissos” escravos.

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1999, p.31).

A Lei nº 3.353 de treze de maio de 1888, assinada pela Princesa Isabel, serviu como símbolo da construção do senso comum de que a população negra escravizada não promovia movimentos de resistência para mudar a sua condição de cativo e que só através da “generosidade” dos brancos essa condição de escravo teve fim. Essa versão dos fatos sobre a abolição da escravatura no Brasil foi amplamente difundida pelos conteúdos escolares para várias gerações de estudantes em todo o país. Já o dia vinte de novembro representa os movimentos de resistência e luta dos negros contra a escravidão, Zumbi e Palmares simbolizam o protagonismo dos negros pela sua própria libertação. A Lei Federal nº 10.639 de nove de janeiro de 2003, é um instrumento que reafirma o vinte de novembro como data símbolo da resistência do povo negro e, através da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, de combate a todas as formas de

racismo e seus derivados que permeiam as relações étnico-raciais no Brasil.

Oliveira Silveira, por meio da sua experiência e militância, socializa essa forma de problematizar a realidade social vivida pelos negros, fortalecendo as bases ideológicas do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio. Nesse período inicial de criação e organização do Grupo, conforme orientação do próprio Oliveira Silveira, os integrantes que participariam das reuniões e discussões deveriam ser negros.

E aí tinha uma peculiaridade dele, é que o grupo era somente de negros, ele tinha uma posição bem radical e a Maria Cristina, pensou em me convidar. Mas naquela época ele dizia que eles iriam falar somente entre eles, depois ele até fazia as palestras para os grupos maiores, mas enquanto grupo, ele tinha uma restrição, mas a gente respeitava. E depois foi aberto o grupo e ele também seguiu contribuindo, chegou a vir a Esteio em uma jornada pedagógica (IORUBA, Out. 2009).

O Grupo, em sua fase inicial, ocupou-se em delinear a compreensão crítica de suas funções e a Lei Federal nº 10.639/03 foi tomada como um instrumento de luta contra a hegemonia racista na sociedade. Mas analisando por outra perspectiva, ao ser formado exclusivamente por negros, exigência feita por Silveira, o Grupo vivia uma situação contraditória:

Pois discutir a questão do racismo e do preconceito não é uma questão só dos negros é uma questão muito mais da população branca, do que da população negra. Tu tem que orientar as pessoas para o que tá acontecendo, o negro sente na pele a questão da discriminação. Agora dentro da escola tu tens que trabalhar com os não negros, para que eles reeduem as suas relações (BAMBARA, Dez. 2009).

Aí está à contradição. Como trabalhar na sala de aula a reeducação das relações entre brancos e negros sem reeducar os professores brancos? A formação para a problematização e transformação das relações étnico-raciais deve ser estendida a todos os professores. A liderança exercida por um grupo é fundamental e indispensável para lutar pela libertação e quebra de uma visão de mundo opressora. Entretanto, por mais que se evidencie a importância do papel de um determinado grupo

isso não lhe dá o direito de comandar as massas populares, cegamente, para a sua libertação. Se assim fosse, esta liderança repetiria o messianismo salvador das elites dominadoras, ainda que, no seu caso, estivessem tentando a “salvação” das massas populares (FREIRE, 1999, p.166).

Com o passar do tempo, os componentes do Grupo compreenderam essa

situação contraditória e começaram a convidar professores brancos para integrarem o Grupo. As reuniões de formação com o professor Oliveira Silveira continuaram e foram ampliadas para além do Grupo. Oliveira Silveira passou a participar dos encontros de formação de professores organizados pela SMEE, em Jornadas Pedagógicas, etc.

Além da formação política, proposta e pautada pelo professor Oliveira Silveira, cujas bases podem ser identificadas com uma visão de mundo crítica para o exercício da práxis¹⁶ libertadora, desde o início das atividades do Grupo, seus integrantes buscam potencializar a formação docente através do auxílio de grupos e entidades com experiência em pesquisas na temática africanidades. A necessidade de formação docente é descrita por Pacheco (2008, p.11) da seguinte forma:

Quando um professor se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de professores imperfeitos.

O professor adquire essa compreensão, de que é obra imperfeita de professores imperfeitos, quando se dá conta de que, na prática cotidiana da sala de aula, legítima a hegemonia das culturas dominantes. Muito frequentemente, professores não conseguem reconhecer que a sua formação e a formação de seus formadores, foi construída por meio de “conhecimentos escolares que distorcem a compreensão e produzem o que é comumente aceito como verdade” (MCLAREN, 1997, p.215). O próprio Peter McLaren descreve essa situação vivida por ele, e vivida por muitos de nós professores, pois segundo o autor:

A hegemonia estava em ação nas minhas próprias práticas como professor de escola primária. Porque não ensinei meus estudantes a questionarem esses valores, as atitudes e as práticas sociais prevalentes da sociedade dominante sob uma perspectiva crítica consistente, minha turma preservou a hegemonia da cultura dominante (MCLAREN, 1997, p.206).

A Lei Federal nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana após serem sancionados, são utilizadas pelos professores como instrumentos de luta contra o racismo perpetuado de forma indireta no cotidiano das escolas. Esses instrumentos normativos antirracistas denunciam a

¹⁶ Segundo Freire (1999, p.38), práxis é a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

existência de um currículo¹⁷ que favorece algumas formas de conhecimento “superiores” (ou dos “superiores”), sobre outras formas de conhecimentos “inferiores” (ou dos “inferiorizados”), estabelecendo um processo de invisibilização e discriminação do povo negro. E para romper com esse currículo, que coloniza a consciência de professores e alunos, os instrumentos normativos antirracistas indicam que um dos caminhos para essa ruptura seria através da formação docente.

Essa formação docente seria um processo no qual os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação no nível da prática pedagógica, num processo no qual não existe separação entre teoria e prática, entre conscientização e contextualização.[...] A formação de professores é um processo contínuo e participado, decorrente de práticas e a elas referenciado um processo contínuo de ação e reflexão crítica sobre a ação, pois através da reflexão crítica que são questionadas formas de legitimação (de autoridade, ou regulação moral, por exemplo) (PACHECO, 2008, p.25).

Antes mesmo dos instrumentos normativos antirracistas serem sancionados, o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio já vinha trabalhando a formação docente numa perspectiva transformadora. Para o Grupo, a formação docente é um espaço emancipatório, onde o político e o pedagógico estão em relação de simbiose

capaz de formar cidadãos que tem o conhecimento e a coragem para apostar seriamente na necessidade de conceber o desespero como estado transitório e de dar corpo a esperança e de, na teoria e prática, transcender o ciclo vicioso da reprodução (PACHECO, 2008, p.27).

O Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio foi criado com esse intuito, de transcender o ciclo vicioso da reprodução das relações étnico-raciais discriminatórias. Para isso o Grupo se reunia para discutir de forma organizada, sem a presença de um palestrante ou professor convidado, as relações raciais no cotidiano escolar, sobre a literatura afro-brasileira, etc.

Nesse processo de formação, são os participantes que buscam conhecimentos, recolhem informações. No exercício de uma permanente dialogia, “penetram o tema de estudo, relacionando-o com a sua própria experiência e concretizando-o, ou exercitam em conjunto as suas aptidões, ou realizam um pequeno projeto” (PACHECO, 2008, p.40).

Nesse formato de discussão, no qual o Grupo estava organizado, não existia a presença de um professor que “dominava” um determinado assunto e o “doava”

¹⁷ Conforme escreve McLaren (1997, p. 216), “currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso”. O conceito de currículo representa “a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente”.

aos “espectadores” da “formatação” de forma discursiva e antidialógica. Pelo contrário, a formação acontecia de forma dialogada e coordenada por um professor diferente a cada encontro. Esse tipo de organização intelectual constrói, conforme escreve Gramsci (1995, p.119), “círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se a par dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio”. No processo de formação com características do círculo de cultura, o Grupo,

re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, o dinamismo intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora (FREIRE, 1999, p.17).

A formação pedagógica desenvolvida nas reuniões do Grupo, formação essa planejada e coordenada pelos seus próprios integrantes, foi sendo qualificada e complementada através de parcerias com grupos de instituições de ensino superior que desenvolviam suas pesquisas na temática africanidades. Ao sentir a necessidade de aprofundamento sobre a temática,

o Grupo procurou as pessoas que tinham um conhecimento maior, mais específico e que pudessem estar nos orientando em relação ao aprofundamento do conhecimento da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Assim se deu a aproximação com o pessoal da EST (FULA, Dez. 2009).

Nessa busca por orientações para aprofundar os conhecimentos relativos ao estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio encontrou no grupo Identidade da Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, o seu primeiro grande parceiro.

A gente começou a pesquisar, porque nós tínhamos uma grande dificuldade em relação ao conteúdo a ser desenvolvido com esses alunos, principalmente o das séries finais. Porque das séries iniciais, era mais voltado para a questão do resgate da auto-estima né. E nesse resgate da auto-estima, tínhamos literatura adequada para eles. Era uma pesquisa mais fácil de ser realizada. Nas séries finais a pesquisa exigia um conhecimento mais aprofundado. Então nós procuramos outros parceiros que pudessem estar nos auxiliando nesse sentido. E a primeira grande parceira foi a Escola Superior de Teologia através do grupo Identidade, que nos orientava sobre em que módulo de conhecimento a gente poderia estar aprofundando a temática para então estar socializando não somente com nossos alunos, mas também com o grupo de professores (FULA, Out. 2009).

Essa parceria Inicial foi de grande importância, porque a EST tem

há muito tempo o grupo Identidade dentro da própria instituição, coordenada pela Selenir Kronbauer. Nós entramos em contato para que ela nos ajudasse a formar, a montar o formato de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Porque a gente não tinha noção, não tinha nenhum curso nas universidades, nenhum lugar que tratasse da temática. A gente não sabia por onde começar! Como ela já tinha uma pesquisa, um centro de pesquisa nessa linha temática, ela nos orientou. Então eles fizeram um módulo que a gente propunha que fosse ministrado, de formação, para a rede fora do horário de trabalho (FULA, Dez. 2009).

O grupo Identidade iniciou suas atividades no ano de 1996, e era formado, em sua maioria, por estudantes negros da graduação da EST, responsáveis pelo programa intitulado: Negritude na Bíblia e na Igreja Luterana. O grupo tem por objetivo reunir estudantes negros e não-negros para trocas de experiências e de auxílio durante o período de sua formação. No decorrer do tempo, começaram a fazer parte do grupo os alunos da pós-graduação de diferentes procedências religiosas. O Grupo Identidade realiza as suas pesquisas visando a reflexão interdisciplinar e ecumênica, fortalecendo o diálogo com as demais áreas do conhecimento, reflexões pertinentes sobre as relações etnico-raciais da sociedade e de temas ligados à negritude, bem como promove atividades de formação acadêmica e formação para a comunidade. Atualmente participam do grupo, ou de suas pesquisas, estudantes dos cursos de graduação, da pós-graduação do Instituto Ecumênico de Pós-graduação da EST e de outras Instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais.

Além da influência do Grupo Identidade da EST, o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio também teve como referência de orientação para o aprofundamento da formação docente relativa ao estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o Programa Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico da UFRGS.

Eu acho que uma boa influência que o grupo teve foi a participação no programa Antirracista da UFRGS. A participação desse grupo, o apoio do Programa de Educação Antirracista, foi um elemento que ajudou a fortalecer o Grupo, porque tu tens uma instituição. A UFRGS é uma instituição de peso que nos apoiou lá na base. Tu não estás mais sozinho, mesmo quando não tinhas apoio institucional da SMEE, tu tinhas um apoio institucional que era o Grupo de Educação Antirracista da UFRGS. Isso foi um elemento que ajudou a fortalecer o Grupo (BAMBARA, Dez, 2009).

O Programa Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico iniciou as suas ações em 2004, formado em parceria com as Secretarias Municipais de

Educação da Região Metropolitana de Porto Alegre e Movimento Negro e coordenado pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS. Esse grupo desenvolve atividades voltadas aos movimentos de reflexão-ação para o desenvolvimento de práticas antirracistas no cotidiano escolar e das Universidades. Os objetivos do Programa são:

- Desenvolver práticas pedagógicas de combate ao racismo e à discriminação no contexto escolar e acadêmico;
- Contribuir para o fortalecimento da identidade e auto-estima da comunidade negra;
- Qualificar os professores e educadores na formação inicial e continuada, para serem agentes propositivos no processo 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;
- Criar fóruns e espaços na comunidade acadêmica, visando viabilizar projetos de ensino e linhas de pesquisa que tenham como foco a temática étnico-racial;
- Produzir e publicar material didático-pedagógico direcionado aos diferentes ambientes escolares. (Disponível em: < <http://www.proext.ufrgs.br/deds/>> Acessado em: 15 jan. 2010).

Os professores do Grupo entraram em contato com o Programa Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, por meio da articulação da SMEE com o esse Programa da UFRGS, para a participação dos professores no Curso de Educação Antirracista e Ensino de História da África. A SMEE, após a implementação da Lei Federal 10.639/03, começou a proporcionar aos professores possibilidades de formação como oficinas e Jornadas Pedagógicas. Reuniões de formação que aconteciam mensalmente, denominadas de Projeto Seis e Meia, e um curso Educação-Africanidades-Brasil ministrado pela UNB. Foi através desses cursos de formação docente que alguns dos professores da rede municipal se incorporaram ao Grupo.

Em relação a mim, foi por onde eu comecei praticamente assim, porque eu fiz o primeiro curso de extensão de 120 horas, isso lá em 2005/2006. Então ali eu aprendi muita coisa para trazer para a sala de aula. E o resultado final desse curso foi um projeto de formação com os professores. A gente desenvolveu uma pesquisa e descobriu a necessidade, provou a necessidade de formação para os professores. A gente não conseguiu botar em prática a formação por outras questões (IOURUBA, Dez. 2009).

Além dos encontros de formação, foram construídos nesses cursos, muitos projetos de ações práticas para efetivar a aplicação dos instrumentos normativos antirracistas na rede municipal de ensino de Esteio, mas não se efetivaram por vários problemas, como falta de apoio por parte da mantenedora ou por resistência

dos professores e falta de recursos, entre outras dificuldades.

Nesse momento, após ter apresentado os processos de formação política e formação docente do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, apresento os movimentos de resistência e as atividades que geraram práticas interdisciplinares.

5.3 OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

Ao se depararem com a chegada de textos legislativos no cotidiano escolar, os professores não enfrentam esses textos como meros executores de uma política, pois não são sujeitos ingênuos, que apenas implementam as ações e prescrições contidas nos instrumentos normativos, que representam a materialização das políticas em forma de texto. Esses professores enfrentam os textos políticos a partir da sua concepção de mundo, que dá embasamento para desencadear os movimentos de negação, interpretação, reinterpretação e recriação desses dispositivos normativos, podendo até iniciar um processo de construção de uma nova política. Esses atores sociais podem promover movimentos de resistência contra a aplicação de uma determinada política, da mesma forma que também podem promover a resistência favorável aos instrumentos normativos que representam essa política. Essas posturas contraditórias dos professores permeiam as suas práticas no cotidiano das escolas.

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE apud MAINARDES, 2006. p. 53).

A ressignificação da Lei Federal nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito da rede municipal de ensino de Esteio também passou por esse tipo de contradição ao ser apropriada pelos professores. Nessa relação de contradição, o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio se

destaca como um protagonista radical que promove ações de resistência a favor da promoção do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares de Esteio. O Grupo, radical na sua opção de lutar pela efetivação da Lei Federal nº 10.639/03,

não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido sobre o seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, [...] de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (FREIRE, 2008, p. 58).

O Grupo resiste contra a negação de alguns professores, e muitas vezes dos próprios gestores municipais, de debater sobre as relações étnico-raciais discriminatórias que acontecem no cotidiano escolar. Pois ao lutar por um espaço de discussão e reflexão acerca dos textos normativos das políticas afirmativas para os afrodescendentes e sobre a história e cultura desses povos, o Grupo procura convencer os professores e gestores municipais, através do diálogo, sobre a importância do resgate da história dos negros para desconstruir a visão hegemônica racista da sociedade brasileira. Da mesma forma que o Grupo resiste contra o silenciamento das discussões acerca dos instrumentos normativos antirracistas, ele também resiste ao item do próprio texto da Lei Federal nº 10.639/03 que estabelece que os temas referentes a história e cultura do povo negro sejam trabalhados, preferencialmente, pelas disciplinas de História, Artes, Literatura e Língua Portuguesa.

A gente sempre entendeu a Lei 10.639 como uma norteadora para as ações de forma transdisciplinar e não direcionada. Porque a Lei prescreve, ela orienta para que sejam trabalhadas a partir destas, especialmente nessas disciplinas de História Artes e Literatura, mas não unicamente nessas disciplinas. E essa era uma grande preocupação nossa porque o tema é complexo e facilmente estigmatizado pelas pessoas (FULA, Out. 2009)

Essa postura dialética do Grupo de resistir de maneira favorável e contrária, ao mesmo tempo, acerca da Lei contribuiu para um processo de resignificação dos textos políticos da referida Lei. Essa resignificação aconteceu através do desenvolvimento de projetos e atividades interdisciplinares tornando-se uma das principais ações de resistência desenvolvida pelo Grupo. Foram realizados projetos e atividades entre os professores do Grupo e professores que não participavam das reuniões do Grupo. Nesses projetos desenvolvidos pelos professores, além das quatro disciplinas previstas na Lei, também houve o envolvimento de disciplinas

como Educação Física, Matemática, Ciências e etc.

Tem dois exemplos que eu acho legal colocar. Um é o trabalho que eu fiz como o professor Leonardo de Educação Física. A partir de uma discussão sobre racismo no esporte, a gente conseguiu articular uma série de outras questões. Nós conseguimos discutir a partir do futebol, que era uma linguagem de fácil interpretação para alunos de educação de jovens e adultos. Usamos alguns materiais como, por exemplo, o material da Cor da Cultura que tem os Heróis de Todo o Mundo, que tem alguns jogadores de futebol. De jogadores de futebol, a gente partiu para o atleta olímpico. E nós pegamos vários exemplos. Fomos trabalhando com os alunos e aí também a partir dessa discussão sobre o racismo no futebol, a gente começou a discutir a questão do racismo na sociedade. Foi um momento bem interessante. Isso é uma experiência. A outra experiência que eu tive, e que foi bem significativa, foi no Clodovino, uma escola que eu trabalhava a tarde e que era ciclada. Então a gente trabalhou com um filme, que é Azur e Asmar. E o que mais me chamou a atenção, foi a reação da professora de matemática sobre as imagens do filme. Como Azur e Asmar é rodado no Magreb, eu acho, no Marrocos, ele traz toda aquela influência do mundo muçulmano, do mundo árabe com aquelas figuras geométricas. Chegou um momento que a professora de matemática, olhando o filme junto comigo disse: "para que eu não agüento mais ver tanta figura geométrica". E a partir daquilo ali, eu disse: "pô tu tá vendo geometria nesse filme!" Era uma coisa que eu não percebia! Eu não sei da matemática. Então a partir daí passamos a desenvolver um trabalho de geometria na matemática (BAMBARA, Dez. 2009).

Essas atividades interdisciplinares, quando trabalhadas de maneira que envolvam professores e alunos, resultaram em trabalhos que estimularam a possibilidade de um debate mais amplo sobre a Lei Federal nº 10.639/03, tanto na própria escola, como em instituições de ensino superior. Pois segundo entrevista com Bambara, no caso do projeto que envolveu a História e a Educação Física,

nos escrevemos um artigo, nós publicamos o artigo, o artigo foi parar nas mãos da ministra Matilde Ribeiro da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. Depois que ela recebeu a publicação do artigo, ela mandou uma correspondência institucional da SEPPIR dizendo da satisfação dela de ter recebido a produção. A gente apresentou ele em vários lugares com o apoio coletivo, não foi só eu e o Leonardo, nos tivemos o apoio dos alunos. Envolvermos os alunos nessas questões e tivemos o apoio de outros professores que trabalhavam com a questão. No caso da matemática também fizemos um trabalho em questões da afirmação da identidade com outros professores, de ciências, com a professora de religião e as professoras das séries iniciais (BAMBARA, Dez. 2009).

Esse movimento de resistência contrária ao texto da Lei pode ser exemplificado através do desenvolvimento de ações na forma de projetos e atividades com alunos de outros níveis de ensino. As ações voltadas à ressignificação dos instrumentos normativos antirracistas foram ampliadas para além das séries finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Começaram a fazer parte dos anos e séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, dois níveis de ensino que receberam pouca atenção dos textos políticos antirracistas.

Nas séries iniciais, observo que tem muitos professores maravilhosos fazendo trabalhos muito importantes, também muito significativos e apaixonantes que envolvem as crianças. Eu soube recentemente que uma escola de educação infantil da nossa rede fez um trabalho fantástico né, e que as crianças saíram dançando né, músicas que tem origem africana e afro-brasileira. Descobrimos nas tradições gaúchas também a contribuição do povo africano (FULA, Out. 2009).

As atividades para os alunos da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental foram vinculadas às questões relativas ao resgate da cultura negra através da literatura e do cinema.

A princípio, nos focamos mais no resgate da cultura, então a gente trabalhava com música, com instrumentos, com dança, a questão da corporeidade era muito forte entre os alunos. Trabalhávamos também o resgate das histórias infantis, os contos africanos e afro-brasileiros.[...] E também procurávamos trabalhar com filmes que apontassem para as relações interpessoais e relação ao racismo, então agente trabalhou com alguns filmes, assim como o Amistad, que mesmo forte a gente pegou alguns pedaços. A Cor Púrpura, alguns pedaços do filme Raízes e alguns outros (FULA, Dez. 2009).

Essas ações de resistência promovidas pelos professores que integravam o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, não aconteciam em toda a rede. A discussão, o planejamento e o desenvolvimento de ações para a aplicação da Lei Federal nº 10.639/03, dependiam do sentimento de empatia entre os professores do Grupo com os colegas de escola (professores e equipe diretiva). Não se constituíam em ações intencionais e sistemáticas para a efetivação da referida Lei nas escolas municipais.

Mas ia muito da sensibilização dos colegas que se sensibilizavam e apoiavam a causa. Havia professores de Geografia, Inglês, Matemática, engajados e sempre tentávamos com aqueles que a gente tinha vínculos mais forte. A gente conseguiu fazer vários trabalhos. A professora de Artes que entrou se sensibilizou e depois não quis mais. A gente respeitava. Mas na Matemática tivemos alguns colegas que começaram a ver contribuições da própria geometria, conseguiram observar isso e foi um ganho para nós. Isso aí já foi um grande passo! Nós conseguimos sensibilizar professores de disciplinas que não estão previstas na Lei. A área da Matemática, por exemplo, ia mais pelo vínculo que se tinha de se poder chegar e abrir o assunto para o colega (IORUBA, Out. 2009).

As ações de resistência contra o silenciamento do debate acerca dos instrumentos normativos antirracistas, juntamente com os movimentos que levaram

a resignificação do texto da Lei Federal nº 10.639/03, que dispõe sobre as disciplinas que deveriam incluir a História e a Cultura dos povos africanos e afrodescendentes, não foram às únicas formas de resistência que se manifestaram no cotidiano escolar em Esteio. Muitos professores, equipes diretivas, e até mesmo os gestores municipais, empregaram ações de resistência no que diz respeito ao tema africanidades. Na maioria das vezes, essa resistência não se manifestava de maneira direta ou declarada, mas notadamente podia se constatar a hegemonia da consciência preconceituosa fruto de séculos de relações sociais racistas que marcaram a nossa sociedade.

Nas questões da implementação em si, ela poucas vezes foi discutida bem forte. Devido ao pouco espaço que a gente tinha para poder falar em uma reunião. Então as articulações que se tinha eram todas daqueles minutos rápidos ali na sala dos professores. A gente não tinha um tempo apropriado numa reunião pedagógica para poder discutir e criar ações para fazer trabalho interdisciplinar, usar um tema transversal, não tinha possibilidade. Era o que a gente tinha de recurso para poder conversar rápido na chegada da escola e no intervalo. Faltou realmente uma articulação de equipes diretivas podendo trazer esse tema para a gente fazer um trabalho mais forte com mais consistência com os professores de todas as séries (IORUBA, Out. 2009).

Essa falta de espaço para o debate, em muitas das vinte e duas escolas da rede municipal de ensino de Esteio, demonstra que, todo o processo que procura o desenvolvimento da tomada de consciência pelo oprimido da opressão que sofre, ameaça a condição dominante dos grupos ou classes hegemônicas. Ao terem a sua concepção de mundo ameaçada pelo processo de libertação dos grupos subordinados, os opressores que tem como sustentáculo de sua consciência uma formação opressora, julgam que tudo que ameaça a sua condição de grupo hegemônico se configura como um ato de violência e opressão a eles. Sendo assim, conforme escreve Freire (2008, p.63):

Os grupos dominantes percebem claramente a ameaça contida na tomada de consciência por parte do povo.[...] E, em nome da liberdade 'ameaçada', repelem a participação do povo. Defendem uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade está precisamente em ter voz e participação. Toda a vez que tenta expressar-se livremente e pretenda participar é sinal de que continua enfermo, necessitando, assim, de mais 'remédio'. A saúde, para está estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude.

Muitas vezes, quando os professores do Grupo buscavam espaço para discutir sobre a cultura negra ou sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, também eram rotulados como "enfermos", e recebiam como tratamento o

silêncio ou a resistência direta.

Às vezes, tu tinha que romper alguns preconceitos até porque não tinha nada que dizia que tinha que trabalhar alguma questão sobre o racismo por exemplo. A Lei então vem para amparar a gente, a gente interpretou assim, agora nós temos um embasamento legal, vamos em cima, vamos trabalhar em cima disso para garantir que se aplique efetivamente a Lei. Só que as leis são muito complicadas se não tiver uma cobrança, a gente, não vai conseguir. E mesmo assim a gente tem bastante resistência, até hoje né, com a aplicabilidade dessa Lei, [...], a luta é difícil (IORUBA, Out. 2009).

Essa postura, tanto do silêncio quanto da resistência direta, foi adotada não só por professores, mas por equipes diretivas (supervisores, orientadores, vice-diretores e diretores) e pela SMEE. Por isso que, segundo entrevista dada por Ioruba (Out. 2009),

a Lei Federal nº 10.639/03 em algumas escolas não chegou. Ela chega muito tímida e ela é muito desconhecida. Basicamente os professores do Grupo que levavam ou foram falando. Ou aqueles que sabiam nas escolas, que não tinha aquele grupo, eles ficaram sabendo um pouquinho. Basicamente todos atrelados a uma linha, ou participavam do Grupo ou já eram militantes, mesmo sem fazer parte do Grupo. Ela não chegou forte institucionalmente, ela chegou mais através das pessoas que levaram. Isso foi uma dificuldade grande porque tu não tens um apoio formal. Então ela chegou bem acanhada. Tu tens que desenvolver em cima do que tu sabe, tentando convencer os colegas que a Lei era importante. Que chega assim como a Lei da inclusão, que foi uma lei que chegou bem forte.

Mesmo os professores que participavam do Grupo que realizava ações voltadas ao processo de ressignificação da Lei com professores que tinham maior “afinidade” ou os militantes que procuravam resistir contra o silenciamento imposto à discussão sobre os instrumentos legais antirracistas, enfrentavam nas escolas uma resistência muito forte, como foi dito por um dos entrevistados para a realização dessa investigação: a Lei em algumas escolas não chegou. Além da discussão sobre a Lei não ter chegado a muitas escolas, segundo entrevista com Bambara (Out. 2009), na tentativa de romper com essa falta de informação ou falta de vontade de discutir sobre o tema, nas escolas “quando tu falas das relações étnico-raciais, as pessoas te olham atravessado”.

E elas acabam não digo boicotando, porque na educação tu estas ali para romper barreiras, mas acabam dificultando o processo que teria que fluir naturalmente. São algumas realidades. Isso depende muito de como as pessoas estão orientadas. Como a institucionalidade vai trabalhar com a questão da gestão. Como é que o gestor tem que se portar com a implementação da Lei. Por que hoje, isso é muito subjetivo, porque tu chegas a algumas escolas e as pessoas te abrem as portas e dizem: olha a gente tem interesse. E tem outros lugares que as pessoas te ignoram olímpicamente. E tu vais ter que começar tudo de novo, todo o envolvimento

dentro da sala de aula. É meio complicado, porque a implementação da Lei não é mais um movimento de sensibilização, tu tens uma Lei e ela deve ser cumprida. Tem a lei dos nove anos e abriram espaço para cá e botaram cadeiras para lá e a lei está lá e está sendo cumprida. Como todas as outras [...]. Agora quando tu tens uma Lei que é para tratar das questões étnico-raciais, que trata dos sentimentos profundos que as pessoas tem que é do racismo, tu encontras uma resistência. É de cima para baixo. É lá da mais alta esfera do poder local, até a casa da criança. Tu encontras o gestor, a secretária, a assistente e as pessoas não têm a vontade política, muitas vezes, de discutir a questão do racismo (BAMBARA, Dez. 2009).

Nesse momento, após ter apresentado os movimentos de resistência que envolveu os processos de ressignificação da Lei Federal nº 10.639/03, serão apresentados os momentos de informalidade e institucionalidade que marcaram o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio.

5.4 ENTRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A INFORMALIDADE

Segundo a definição dos próprios integrantes do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, o Grupo surge de forma clandestina motivado pela necessidade de reflexão sobre as relações étnico-raciais nas escolas da rede municipal de ensino de Esteio.

A preocupação com o trato das relações étnico-raciais no ambiente escolar iniciou-se antes do envolvimento institucional da Secretaria, através da atuação de educadores que, através da militância em organizações do movimento social (leia-se movimento negro), reuniam-se de forma “clandestina” para discutir a questão do racismo no cotidiano das escolas da rede municipal de Esteio (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE AFRICANIDADES – APRESENTAÇÃO DO ENSINO DE AFRICANIDADES E A FORMAÇÃO DOCENTE).

Esse sentimento de clandestinidade se dava pelo fato, de que no início das atividades do Grupo, nem as escolas onde os professores desenvolviam as suas atividades nem a SMEE, apoiavam a iniciativa de formação de um grupo de estudos para discutir sobre o tema africanidades ou relações étnico-raciais. Então o Grupo até o ano de 2007, mesmo respaldados por vários instrumentos normativos nacionais e internacionais, se organizava de maneira informal.

O Grupo se organizava sem apoio institucional, mas por outro lado, estava livre de algumas estruturas imobilizadoras da institucionalidade. A informalidade favorecia o dinamismo dos encontros fortalecendo o caráter processual da

formação. Nesse caso a organização informal fortaleceu o conjunto das interações e relacionamento com os temas estudados através do interesse comum de seus participantes. Mas mesmo o Grupo desenvolvendo as suas ações, nesse formato de grande dinamismo, que dava grande autonomia organizacional as suas ações, mas, desde o início das atividades do Grupo, se inicia um processo de reivindicação pela sua institucionalização.

O pessoal se reunia na clandestinidade, não tinha um espaço oficial, um espaço institucional. O Grupo rompe uma barreira e começa a aparecer. No momento que ele começa a aparecer, começam a surgir outras ações do grupo, começam a aparecer mais forte. Ai o movimento vai abrindo para outros colegas e abrange um maior número de escolas. Ele passa a fazer parte, consegue um espaço institucional [...] tem um apoio, pelos menos um local para se encontrar (IORUBA, Out. 2009).

Estamos a disposição do espaço. Esse ir e vir do grupo, entre institucional e não-institucional, a gente consegue ver algumas questões. Ao estar “liberto” da instituição tu consegues desenvolver outras ações que não vão te prender tanto com questões burocráticas. A gente tava atendendo muitas questões burocráticas para cumprir papel, papelada mesmo, preenchimentos, então assim tu fica mais livre. (IORUBA, Out. 2009).

Para Pacheco (2008), os grupos bem como as instituições, no decorrer de sua trajetória histórica, vivem se constroem e se destroem continuamente. Nesse processo de construção-destrução-reconstrução, as instituições solidificam as suas estruturas organizacionais baseadas em suas concepções ideológicas que estabelecem a forma que os grupos interpretam e desenvolvem suas ações no cotidiano das relações sociais. Pois todos os grupos, dominantes ou de oposição, lutam para construir, legitimar e assegurar hegemonia para as suas formas interpretativas do mundo. Para isso,

os grupos são chamados, a longo ou médio prazo, à instauração de estruturas de poder e de comunicação rígidas. São definidos papéis e deveres para cada elemento, põe-se à distância a afetividade. Neste processo, são erradicados os vestígios de informalidade, quer se atenha ao contemplar do sonho, quer se trate da manifestação do desejo não contemplado no processo de organização - “progressivamente, assiste-se ao fenômeno bem observado pelos sociólogos: os objetivos são esquecidos, os meios são tomados pelos fins, a técnica tomada ‘fetiche’ transforma-se em objeto de todos os desvelos, os homens serão considerados como prolongamentos da máquina” (PACHECO, 2008, p.100).

Esse processo de institucionalização do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio tem início após a promulgação da legislação antirracista em vigor no país a partir de 2003. Em um dos instrumentos normativos antirracistas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, está previsto que os sistemas de ensino e as instituições de ensino precisarão providenciar:

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais [...];
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC (BRASIL, 2004, p.24).

Com base nesse instrumento normativo, o Grupo começa um processo de aproximação com a SMEE, na tentativa de conseguir apoio institucional para o financiamento de projetos, para garantir que as reuniões do Grupo possam acontecer dentro da carga-horária dos professores, regulamentada através de 02 horas de regime especial de trabalho (RET). Essas reivindicações do Grupo são atendidas em 2007.

E depois de bastante luta, ele ganha um espaço institucional com apoio financeiro através de pagamento de horas de encontro para estudar e planejar. Isso fortaleceu mais o grupo, claro que sempre tem algumas questões que tu começa a te envolver com a parte institucional e fica atrelado à instituição. Então assim, o grupo no momento que ele passa a ser institucional ele perde um pouco da mobilidade. Tu te sentes um pouco mais engessado para fazer algumas ações (IORUBA, Out, 2009).

No ano de 2008, o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, agora ligado à SMEE, enviou para o Conselho Municipal de Educação de Esteio uma proposta de Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nessa proposta, o Grupo procurou fortalecer ainda mais os espaços de formação e reflexão sobre a temática africanidades e as relações étnico-raciais no âmbito escolar.

Art.4 – As mantenedoras devem dar apoio sistemático na proposição de espaços de formação e discussão a cerca desta temática com a comunidade escolar e em especial aos professores, para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino na questão História e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena a Educação das Relações Étnico-Raciais (ESTEIO, RESOLUÇÃO 06/08-CME,).

O processo de luta pela institucionalização realizado pelos professores do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio deve ser analisado de maneira dialética. Por um lado a institucionalização do Grupo foi capaz de melhorar as

condições de trabalho de seus integrantes, já que tinham regulamentados os tempos de reuniões através do acréscimo de horas de trabalho e, conseqüentemente, ampliado os seus rendimentos. Essa ampliação de carga-horária regulamentada por RET abriu uma perspectiva de aumentar o número de participantes do Grupo, abrangendo um número maior de escolas que trabalhariam com a temática africanidades. Mas por outro lado, essa institucionalização pode ser analisada como uma estratégia da SMEE para justificar ações concretas de aplicação da Lei Federal nº 10.639/03. A SMEE havia organizado e estimulado os processos de formação pedagógica dos professores, mas até o momento de institucionalizar o Grupo, não havia apoiado, incentivado ou realizado nenhum projeto com ações concretas para a aplicação da referida Lei. Ao institucionalizar o Grupo, os projetos e ações desenvolvidos pelo Grupo nas escolas onde já trabalhavam, passam a ser contabilizado como projetos e ações desenvolvidos pela SMEE.

A SMEE entrou em contato comigo e com o professor Paulo Sérgio. Solicitou que a gente entrasse em contato com os líderes do Movimento Negro para fazer uma ação de visibilidade em uma sexta-feira a noite, horário em que as escolas que tem a educação de jovens e adultos estavam em reunião pedagógica. Aí se reuniu então todos os colegas da rede na prefeitura para fazermos uma abertura oficial da implementação da Lei. Naquele momento nós fomos solicitados pela SMEE para estarmos dando conta disso, estrategicamente (FULA, Dez. 2009).

Outra análise que pode ser feita é de que é muito mais fácil coordenar e controlar as ações de um grupo institucionalizado. Segundo McLaren (1997, p. 211) “em algumas ocasiões a cultura dominante é capaz de manipular ideologias alternativas e de oposição de tal maneira que a hegemonia possa ser assegurada mais efetivamente”.

A ideologia dominante muitas vezes encoraja ideologias de oposição e tolera aqueles que a desafiam, já que, absorvendo esses valores conflituosos e contraditórios, ela é mais capaz de domesticar estes valores. Isto acontece porque a influência hegemônica do sistema social é tão forte, que ela pode geralmente suportar a dissidência e, de fato, chegar a neutralizá-la, permitindo a existência de alguma oposição. (MCLAREN, 1997, p. 212).

Então a visão de mundo do Grupo, antes conflitante com a ideologia dominante da mantenedora, agora podia ser tolerada. Pois ao tornar institucional o apoio ao Grupo e as suas ações, a SMEE diminuiu quase por completo as tensões que existiam entre os integrantes do Grupo e as diretrizes institucionais (ou oficiais) relativas ao trabalho com a temática Africanidades no cotidiano escolar do município.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após trilhar os caminhos investigativos com o objetivo de tentar responder o problema de pesquisa descrito nos seguintes termos: Como a política antirracista (Lei Federal 10.639/03) foi recontextualizada pelo magistério municipal de Esteio representado pelo Grupo de Estudo sobre Africanidades no período de 2003 a 2008? É chegado o momento de explicitar os conhecimentos construídos no decorrer dessa caminhada. Para explicitar essas constatações, é fundamental retomar os objetivos específicos da pesquisa. O primeiro objetivo específico é o meu desejo de compreender de que forma os professores, que fazem parte do Grupo de Estudo sobre Africanidades de Esteio, interpretaram os instrumentos normativos antirracistas. O segundo objetivo da investigação registra a minha intenção de identificar se a recontextualização da Lei Federal nº 10.639/03 foi capaz de gerar mudanças, alterações ou adaptações na implementação da legislação antirracista na rede municipal de ensino de Esteio. O terceiro objetivo específico manifesta a intenção de investigar como a recontextualização dos instrumentos normativos antirracistas foi capaz de gerar contradições, conflitos e tensões entre as ações desenvolvidas pelos professores do Grupo de Estudos sobre Africanidades e as orientações previstas nesses instrumentos legislativos.

Optei por retomar os objetivos específicos para tê-los como ponto de referência para organizar a explanação dos conhecimentos construídos no decorrer da investigação e também a apresentação de algumas considerações que, mesmo chamando-as de finais, podem ser entendidas como transitórias. Nessa etapa conclusiva da dissertação, conforme escreve André e Lüdke (2004, p.49):

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo a discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentando algo ao já conhecido.

Ao prosseguir nesse esforço de abstração, na tentativa de acrescentar algo novo ao já conhecido, começo a escrever sobre a forma como o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio se organizou e interpretou os instrumentos antirracistas.

A interpretação dos instrumentos normativos antirracistas realizada pelo Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio serviu como instrumento de transformação das relações étnico-raciais nas escolas. Essa interpretação foi fortalecida e consolidada pelos processos de formação política do Grupo influenciada pelas várias organizações do Movimento Negro e por militantes como o professor Oliveira Silveira. No entanto, a formação política e a formação docente não foram capazes de subsidiar os professores do Grupo para o estabelecimento de um referencial teórico e metodológico que desse suporte na perspectiva crítica para a sua práxis. As várias influências, nos dois campos de formação, não foram suficientes para consolidar e solidificar os processos de reflexão-ação a partir das práticas realizadas pelo próprio Grupo. Falta, para o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, um referencial teórico capaz de iluminar a reflexão sobre as suas ações, pois os homens não são apenas seres de *fazer*, ou seja, executam ações sem refletir sobre o porquê realizá-las. O Grupo deve evoluir do estado de *fazer* para um estado de *que fazer*, ou seja, um estado que não dicotomize teoria e prática. Contudo, se os homens são seres do *que fazer* “é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É a transformação do mundo. E, na razão mesma em *que fazer* é práxis, todo fazer do *que fazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine” (FREIRE, 1999, p.121).

Da mesma forma, que o Grupo não tem uma base teórica definida, falta uma metodologia para sistematizar as ações do Grupo. Mesmo que o formato metodológico das reuniões do Grupo ocorra de uma maneira muito parecida com o dos Círculos de Estudos (José Pacheco, 2008), ou dos Círculos de Cultura (Paulo Freire, 2008), isso acontece de uma maneira espontânea e não intencional. Os marcos teórico-metodológico de referência para o Grupo não estão claramente definidos e essa falta tem comprometido a práxis do Grupo, pois sem uma intencionalidade teórica e metodológica não existe práxis, a reflexão fica descolada da ação. Ao dicotomizar teoria e prática, o processo de reflexão sobre a realidade opressora, vivenciada pelos grupos sociais historicamente dominados pode criar uma barreira intransponível para a formação de uma consciência crítica e revolucionária. Na minha avaliação, esse estado de descolamento entre teoria e prática põe em risco a manutenção da própria existência do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio.

A recontextualização da legislação antirracista, gerou algumas mudanças, conflitos e contradições nas relações entre os professores do Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio e os demais professores das escolas da rede municipal de ensino que atuavam. Conforme os dados coletados por meio de entrevistas e de análise de documentos no campo empírico, em algumas escolas da rede municipal de ensino, a Lei Federal nº 10.639/03 não é trabalhada, demonstrando que da mesma maneira que existia um grupo que representava os movimentos pela efetivação da legislação antirracista nas escolas de Esteio, existia também um grupo que silenciava as discussões acerca da referida legislação.

Nessa relação contraditória entre os grupos favoráveis à ressignificação dos instrumentos normativos antirracista e os grupos não-favoráveis à discussão sobre a implementação dos referidos instrumentos legais, observa-se que ambos os grupos exerceram uma postura subversiva. Segundo Freire (2008, 64), “subversiva porque ameaçam a ordem”. Desde o pensamento do autor, essa postura subversiva pode ser analisada de uma maneira dialética. Para os grupos que não se mobilizam para a aplicação da Lei Federal nº 10.639/03, os subversivos representam a ameaça da ordem estabelecida por séculos de invisibilidade da presença do negro na formação histórica, social e cultural da sociedade brasileira. Já para o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, subversivos são desde os gestores municipais até os professores que não cumprem a legislação antirracistas.

Os movimentos de resistência promovidos pelo Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, grupo subversivo que desenvolve ações comprometidas com o processo de resignificação da Lei, demonstram que a aplicação das políticas de ação afirmativa, que reconhecem a participação dos negros na formação histórica, social e cultural da sociedade brasileira não ocorrem de maneira sistêmica na Rede Municipal de Ensino de Esteio. A aplicação e o cumprimento dos instrumentos normativos estão sob a responsabilidade de um número restrito de professores. E, na maioria das vezes, esse cumprimento não está vinculado às ações desenvolvidas pelo Grupo, mas sim, aos projetos individuais de professores que se unem por afinidade teórica ou ideológica e, a partir dessa relação, interpretam e ressignificam os textos legais.

Nesses movimentos de discussão sobre a aplicação da legislação antirracista, alguns professores, algumas equipes diretivas e alguns gestores municipais, que

são os subversivos e responsáveis por promover ações que silenciam a discussão da Lei Federal nº 10.639/03, se eximem da responsabilidade de cumprir a legislação antirracista nas escolas municipais de Esteio. Esse não-cumprimento das políticas de ação afirmativa por parte dos gestores demonstra que, existe a necessidade de uma articulação entre a SMEE, as equipes diretivas e os professores para traçarem ações concretas capazes de efetivarem as políticas antirracistas na rede municipal de ensino de Esteio. Sem essas ações articuladas entre a SMEE e a escola, o sucesso ou o fracasso da efetivação dessas políticas está diretamente ligado à prática dos professores em sala de aula. Essa responsabilização dos professores sobre a aplicação das políticas antirracistas, desconsidera que as ações desenvolvidas pelos professores com os alunos em relação à temática Africanidades, deve acontecer juntamente com a discussão realizada entre a equipe diretiva e os representantes da comunidade escolar sobre o tema. Uma vez realizada a discussão sobre a temática africanidades entre os representantes da comunidade escolar e a equipe diretiva, é imprescindível materializá-la nos textos que formam o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das escolas, dos regimentos e, por fim, que conste dos Planos de Estudos das disciplinas curriculares e no Plano de Trabalho de cada professor. Da mesma forma, que na sala de aula e na comunidade escolar, a discussão sobre a Lei Federal nº 10.639/03 precisa estar contemplada nas pautas das reuniões entre a SMEE e as equipes diretivas para estabelecer diretrizes e ações concretas para a aplicação da referida Lei.

Por fim, desejo registrar as novas indagações que construí no decorrer dessa caminhada investigativa: Quais são, exatamente, os limites da responsabilidade de um gestor de Escola e dos gestores municipais para a efetivação da Lei Federal nº 10.639/03? Quais são as estratégias que os Conselhos Escolares e os Conselhos Municipais de Educação podem criar para a efetivação da Lei Federal nº 10.639/03? Por que, no caso do Município de Esteio, essas estratégias não foram instituídas? Quais são os impactos causados pela Lei Federal nº 10.639/03 para os estudantes da Educação Básica, passados sete anos da sua criação? A recontextualização ou a implantação/implementação de políticas educacionais é uma tarefa da ordem da gestão administrativa, da gestão política ou da gestão pedagógica? Onde está a fronteira entre esses três níveis de gestão? Essas perguntas demonstram que a finalização da dissertação, não representa o fim da caminhada investigativa. As

novas indagações representam uma série de caminhos a serem percorridos, caminhos que me exigirão novos aprofundamentos teóricos e a utilização de novos desenhos metodológicos.

Chego ao final do mestrado ciente que realizei uma longa viagem e, como na maioria das longas viagens, mudanças foram acontecendo pelo caminho. Essas mudanças são resultado do aprofundamento teórico e metodológico, construído de maneira gradual. Também estou consciente que o mestrado é o início da construção das bases teóricas e metodológicas de um pesquisador e, por isso, tenho um longo caminho a percorrer, muito que aprender e pesquisar. Foi nessa caminhada que o professor crítico com sede de transformar a situação de muitos dos seus quatrocentos e vinte alunos, distribuídos em quatorze turmas, que o representante dos professores no conselho escolar da escola onde trabalhava, refiro-me a mim mesmo, começou a aplacar a sua revolta e sede de lutar pelo simples ato de lutar. O professor crítico e transformador continua vivo, mas não luta mais por lutar, pois compreendeu que não basta apenas a vontade de dividir o pão com quem tem fome. Entendeu que o pão deve ser feito coletivamente e coletivamente deve propor a reflexão a partir da pergunta: por que muitos não têm acesso ao pão? Como podemos transformar essa situação? Quais os instrumentos necessários para sistematizar os conhecimentos necessários para a produção do pão? O professor crítico entende melhor agora que, conforme escreve Freire (1999), ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

REFERÊNCIAS

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

BÂ, Amadou Hampatê. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org). **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática.1980.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura negra e dominação**. São Leopoldo: UNISINOS. 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto, 1994.

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. **Sistema Nacional Articulado de Educação: O papel dos Conselhos de Educação**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 8 jul.2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. 2004. Disponível em: <<http://www.dippg.cefet-rj.br>> Acesso em: 2 ago. 2009.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.678**, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 8 ago. 2009.

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Presidência da República. **Relatório de Gestão 2003-2006**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>> Acesso em: 8 ago. 2009.

CORSETTI, Berenice. Reflexões sobre globalização, política educacional e a reforma do ensino no Brasil. In: ZARTH, Paulo Afonso. **Ensino de História e Educação**. Ijuí: UNIJUI, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Cândido Alberto (Org). **Uma nova LDB: Uma Lei de Esperança**. 1.ed. Brasília: Universa, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, Escola e Relações Étnico-Raciais. In: UNB. Centro de Educação à Distância. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: UnB/CEAD, 2006. p. 13-31.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n.94, p. 47-69, jan/abril. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 11 abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista Com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n.106, p. 303-318, jan/abril. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acessado em: 07 dez.2009.

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas: **Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ações afirmativas: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br>> Acesso em: 21 jun. 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa de cotas**. Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul/dez, 2001. Disponível em: <<http://200.137.221.132/index.php/fchf/article/view/515/464>> Acesso em: 4 ago. 2009.

_____; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. 2.ed. São Paulo: Ática,1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino organizada pela UNESCO.** Paris, 1960. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org> >. Acesso em: 17 dez. 2009

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Durban, 2001. Disponível em: < <http://www.inesc.org.br> > Acesso em: 17 dez. 2009

PACHECO, José. **Escola da Ponte: Formação e transformação da educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PESTANA, Maurício. **Ações afirmativas: Esse é o caminho.** Fundação Cultural Palmares, Ministério da Cultura, jun. 2006. Disponível em: <www.palmares.gov.br> Acesso em: 4 ago. 2004.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Augusto Sales dos. A Lei nº 10.639/03 como Fruto da Luta Antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

_____. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.** 2007. 554f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://btdtd.bce.unb.br/>> Acesso em: 18 jul. 2009.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul.** Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.18, n.2, p. 131-165, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 3 ago. 2009.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de novembro: História e conteúdo. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação e ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: INEP, 2003.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Idéias Gerais para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa.** Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. 2.ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: Observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/MEC, 2003. p. 81-97.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA

Professores do Grupo de Estudo sobre Africanidades.

I IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Formação:

Tempo de Município:

Tempo no Grupo:

II SOBRE O GRUPO

- Organização do grupo;
- Atividades do grupo.

III CONTEXTO DA INFLUÊNCIA

- Interpretação dos instrumentos normativos (Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira);
- Reinterpretação dos instrumentos normativos;
- Outras influências sobre os processos do grupo.

IV CONTEXTO DA PRÁTICA

- A chegada da política antirracista nas escolas;
- Dificuldades na interpretação da política antirracista nas escolas;
- Conflitos e tensões.

APÊNDICE B– QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES

Nome	Data das entrevistas	Tempo de Município	Tempo de Grupo	Formação
Fula	1º - 13/10/08 2º - 03/12/08	19 anos	11 anos	Graduação em Letras e Língua Inglesa; Graduação em Pedagogia.
Ioruba	1º - 20/10/08 2º - 09/12/08	07 anos	06 anos	Graduação em Educação Física; Especialização em Adm. Esportiva; Especialização em EJA.
Bambara	16/12/09	09 anos	06 anos	Graduação em História; Especialização em Gestão Pública Participativa; Especialização em EJA; Mestrado em Desenvolvimento Rural; Doutorando em Educação.