

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

Cátia Silene Morera

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS TREZE ANOS APÓS A
APROVAÇÃO DA LEI 10.639/2003:
estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do ensino
fundamental (rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS)

São Leopoldo

2017

Cátia Silene Morera

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS TREZE ANOS APÓS A
APROVAÇÃO DA LEI 10.639/2003:

Estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do Ensino
Fundamental (Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS)

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo

2017

M843e

Morera, Cátia Silene.

A educação das relações étnico-raciais treze anos após a aprovação da lei 10.639/2003: estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do ensino fundamental (rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS / Cátia Silene Morera. – 2017.

118 f. : il., mapa ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

“Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão”.

1. Negros – Educação – São Leopoldo (RS). 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 4. Negros – Identidade racial – Brasil. 5. Brasil – Relações raciais. I. Título.

CDU 376.74(816.5)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

Cátia Silene Morera

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS TREZE ANOS APÓS A
APROVAÇÃO DA LEI 10.639/2003:

Estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do Ensino
Fundamental (Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS)

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

Aprovado em 23/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Edla Eggert – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof.^a Dra Isabel Aparecida Bilhão – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

À minha amada filha Amália Morera Busnello: a tua companhia em meu ventre, na metade final do Mestrado, foi fundamental para me dar forças..

AGRADECIMENTOS

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por tornar possível que esta pesquisa fosse realizada, disponibilizando uma bolsa de estudos.

Agradeço, imensamente, aos adolescentes que aceitaram participar dessa pesquisa. Certamente, sem eles, nada seria possível.

Ao meu amado marido Flávio Marcelo Busnello, pelo incentivo ao longo de toda a jornada: encorajando minha participação no processo seletivo; acompanhando, 'de longe', as leituras e escritos para as disciplinas e a elaboração do projeto de pesquisa e da dissertação; motivando-me nos momentos em que eu cogitava desistir de tudo e falando palavras que muito contribuíram para que eu me sentisse especial durante estes dois anos.

À minha mãe, Silercy Marques Leandro; ao meu pai, João Leodoro Rodrigues Morera e à minha sogra, Zulmira Teresa Busnello, pela rede de apoio que construíram para que eu conseguisse concluir essa etapa da minha formação, principalmente nos últimos seis meses, devido à gestação da nossa Amália.

À Prof.^a Dra. Isabel Aparecida Bilhão, por ter me orientado ao longo de todo o trajeto, que foi cheio de incertezas e angústias.

Aos diretores das escolas onde me inseri para realizar o estudo, por autorizarem a pesquisa, tornando possível que traçássemos um panorama da implementação da Lei 10.639/2003 no município de São Leopoldo.

Aos supervisores entrevistados, pela generosidade e pelo carinho ao compartilharem suas vivências, experiências e práticas pedagógicas.

À Prof.^a Dra. Edla Eggert e ao Prof. Dr Rodrigo Manoel Dias da Silva, por aceitarem participar da avaliação dessa dissertação, contribuindo significativamente com orientações durante a qualificação.

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, por nunca ter me deixado 'na mão' diante das minhas dúvidas e 'necessidades urgentes'.

Às colegas e amigas Fabiana Mayboroda e Deise Enzweiler, pela parceria ao longo do Curso: foram tantos cafés; tantas conversas (acadêmicas e, às vezes, nem tão acadêmicas); tantas angústias, crises de riso, alegrias divididas e viagens realizadas, que espero, do fundo do coração, que o que começou apenas como uma

parceria acadêmica se torne uma amizade para o resto da vida.

Aos colegas e amigos da minha escola, EMEF Santa Marta, por terem vivenciado comigo o processo do Mestrado, desde a seleção até a defesa. Em especial à Diretora Márcia Daiane Kehl e à Vice-Diretora Elaine Teresinha Vieira, por terem compreendido as minhas prioridades no período da pesquisa.

À colega e amiga Natália C. Almeida pela leitura atenta que contribuiu para que a redação da dissertação ficasse dentro das normas da Língua Portuguesa.

À bolsista de iniciação científica Mara Rosane Haubert, pelas transcrições das entrevistas.

RESUMO

Considerando os treze anos da promulgação da lei que torna obrigatória a educação das relações étnico-raciais, a temática desta investigação aborda as concepções sobre a educação das relações étnico-raciais presentes nos depoimentos de alunos concluintes do Ensino Fundamental, a partir de suas trajetórias em duas escolas da rede municipal de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul, em 2016. A investigação propõe, como objetivo geral, compreender como estes alunos concebem a educação das relações étnico-raciais a partir das suas experiências escolares e, com base nas concepções apresentadas, refletir sobre o alcance da legislação em âmbito local. Como objetivos específicos, o estudo busca: contextualizar a inserção da temática educação das relações étnico-raciais no currículo escolar e suas relações com a realidade escolar do Município de São Leopoldo; analisar, em âmbito local, os limites e as possibilidades de efetivação de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas; identificar saberes/conhecimentos/reflexões construídos pelos estudantes concluintes do Ensino Fundamental sobre a educação das relações étnico-raciais com base em suas experiências escolares. A dissertação buscou responder o seguinte problema de pesquisa: quais são as concepções apresentadas por estudantes da rede municipal de Ensino de São Leopoldo, ao concluírem o Ensino Fundamental, sobre a educação das relações étnico-raciais e como a análise dessas formulações permite refletir sobre os avanços e limites, em âmbito local, da Lei 10.639/03, treze anos após sua aprovação? Para responder à pergunta, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, embasado empiricamente em análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas. Os alunos concluintes do Ensino Fundamental das escolas estudadas pertencentes à rede municipal de ensino de São Leopoldo concebem a educação das relações étnico-raciais tendo por base o sofrimento da população negra no período escravocrata. Então, pode-se pensar que os materiais culturais que circulam pela escola acabam por contribuir para que o currículo seja significado especialmente com base nessa noção vitimizante.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Concepções. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Taking into consideration the thirteen years since the enactment of the law which makes ethno-racial relations education mandatory, the theme of this investigation addresses the conceptions on ethno-racial relations education present in the testimony of students graduating from middle school as from their experiences in two schools of the Municipal Network of São Leopoldo, in the state of Rio Grande do Sul, in the year of 2016. As its general goal, this research aims to understand how students concluding middle school conceive ethno-racial relations education according to their own school experiences and - based on these conceptions –to reflect on the reach of ethno-racial relations education in the local level. As its specific goals, this study seeks to: contextualize the introduction of the subject of ethno-racial relations education in the school curriculum and its relationship with school realities in the Municipality of São Leopoldo; analyze, in the local level, the limits and the possibilities of effecting ethno-racial relations education in schools; identify knowledge/reflections on ethno-racial relations education constructed by students concluding middle school, based on their school experiences. This master's thesis strived to answer the following research question: what are the conceptions on ethno-racial relations education presented by students of the Municipal Education Network of São Leopoldo upon concluding middle school, and how does the analysis of these formulations enable the reflection on the progress and the limitations, in the local level, of Law 10.639/03, thirteen years after its enactment? To answer this question, a qualitative study was performed, empirically based on documental analysis, interviews, and questionnaire application. Students concluding middle school in the schools of the municipality of São Leopoldo conceive ethno-racial education based on the suffering of the black population during the slavery period. Therefore, it is possible to conclude that the cultural materials circulating throughout the schools end up contributing to a curriculum that is mainly signified in terms of this victimizing notion.

Key words: Education. Ethno-racial relations. Conceptions. Middle School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- sistematização da primeira pergunta sobre as relações étnico-raciais	87
Quadro 2 - sistematização da segunda pergunta sobre as relações étnico-raciais	88
Quadro 3 - Sistematização da terceira pergunta sobre as relações étnico-raciais	88
Quadro 4 - Sistematização da pergunta relacionada aos conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	90
Quadro 5 - Sistematização da pergunta referente à reflexão sobre a participação da população negra na história e cultura da sociedade brasileira	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Distribuição da população preta em SL por bairros – Censo 2010	55
Figura 2 - Distribuição da população parda em SL por bairros – Censo 2010 ..	55
Figura 3 - Mapa da estrutura fundiária rural de SL e localização do bairro Fazenda São Borja	57

LISTA DE SIGLAS

- ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras
- Art. – Artigo
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- Cadara – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCIAS/Unisinós – Centro de Cidadania e Ação Social da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- CME/SL – Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
- DCN-ERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
- DEDS/UFRGS – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos
- ECAU – Estudantes e Comunidade Afro da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
- GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IHU – Instituto Humanitas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
- LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/96
- MEC – Ministério da Educação
- MEC/FNDE – Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- MNU – Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleo de Estudos Abro-Brasileiros
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEABI/UNISINOS – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PIBID – Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME/SL – Plano Municipal de Educação de São Leopoldo
PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH II – Programa Nacional de Direitos Humanos II
PNI-DCN/ERER – Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
PPA – Plano Plurianual
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMED/SL – Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS e da produção acadêmica	23
2.1 ESCOLARIZAÇÃO FORMAL DA POPULAÇÃO NEGRA	24
2.2 A INSERÇÃO DA TEMÁTICA “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” NOS PROGRAMAS NACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS	29
2.3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO	33
2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	46
3 Onde vivem os sujeitos desse estudo? Aproximação ao contexto da pesquisa	52
3.1 CAMPO EMPÍRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DAS ESCOLAS	52
3.2 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL: A PROPOSTA LEOPOLDENSE DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	59
4 LIMITES E POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	68
4.1 ENTRE RESISTÊNCIAS E INTERESSES: UMA IMPLEMENTAÇÃO MARCADA POR EXPERIÊNCIAS E PROPÓSITOS	69
4.2 SABERES, CONHECIMENTOS E REFLEXÕES: COMO O CURRÍCULO É SIGNIFICADO PELOS ESTUDANTES	85
4.2.1 As relações étnico-raciais	87
4.2.2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	89
4.2.3 A participação da população negra na história e na cultura da sociedade brasileira	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A: MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA A PARTIR DAS PALAVRAS “EDUCAÇÃO”, “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” E “ENSINO FUNDAMENTAL”: DISSERTAÇÕES.....	113
APÊNDICE B: MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA A PARTIR DAS PALAVRAS “EDUCAÇÃO”, “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” E “ENSINO FUNDAMENTAL”: TESES	114
APÊNDICE C: MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA A PARTIR DAS	

PALAVRAS “PERCEPÇÕES” E “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”: DISSERTAÇÕES	115
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	116
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS E TERMO DE ASSENTIMENTO	117
APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTADO AOS SUPERVISORES ESCOLARES.....	118

1 INTRODUÇÃO

Considerando os treze anos da promulgação da lei que torna obrigatória a educação das relações étnico-raciais nas escolas públicas brasileiras, a temática desta investigação aborda as concepções sobre a educação das relações étnico-raciais presentes nos depoimentos de alunos concluintes do Ensino Fundamental a partir das suas experiências em duas escolas da rede municipal de São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2016. Inicialmente, apresento brevemente minha trajetória acadêmica, a fim de justificar a escolha deste tema.

“A boa filha à casa torna!”. Com essa frase, começo a contextualizar o percurso realizado até chegar ao momento de defesa da dissertação de Mestrado. Concluí a Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no ano de 2004. Ao ingressar no curso, apesar de ainda não atuar na área da Educação, todas as leituras, discussões e reflexões faziam muito sentido para mim. Apenas sentia falta de algo: se uma significativa parcela das abordagens das aulas fazia referência à educação brasileira em disciplinas como História, Psicologia, Filosofia e Sociologia, por que pouco (ou, em alguns casos, nunca) se falava sobre a educação da população negra brasileira? Eu cogitava que esse assunto não era debatido em sala de aula porque não existia literatura que o abordasse a fim de embasar uma discussão. Ao observar o acervo da biblioteca da Universidade, entretanto, fui surpreendida! Existiam livros que falavam sobre a educação da população negra. Na verdade, existia uma categoria denominada “Negro – Educação”. Foi nesse momento que comecei a aprofundar a leitura dessa temática. Até então, o que tinha lido sobre o assunto ao longo do curso se referia ao fato de que a população negra escravizada no período entre 1500 a 1888 não frequentava a escola, o que contribuía para os altos índices de analfabetismo no Brasil da época. Situação não muito diferente da formação que tive na escola: meus antepassados apareciam nas páginas dos livros de história apenas quando se abordava a situação da população negra no período da escravidão. Após a abolição, negros e negras faziam parte do grande grupo denominado população brasileira. E, como, na época, predominava o discurso de que vivíamos uma democracia racial¹,

1 Para Hélio Santos (2001, p. 426), a democracia racial é a “igualdade de tratamento e de oportunidades na sociedade” para toda pessoa, independente do seu pertencimento étnico-racial. Para este autor, tal experiência permanece inédita no planeta.

não haveria, então, necessidade de abordar as especificidades da população negra.

Muitas das obras lidas na época da graduação denunciavam exatamente o silêncio em relação à temática “racismo e educação” e à invisibilidade da população negra quando se discutia a sociedade brasileira². Esta situação fomentou o desejo de pesquisar a constituição da identidade das crianças negras moradoras do município de São Leopoldo (cidade onde nasci e morei ao longo de 35 anos). A história da cidade contada nas escolas sempre privilegiou a chegada dos imigrantes alemães, desprezando o fato de que, em um período anterior, existia em São Leopoldo uma feitoria que utilizava linho-cânhamo para produzir velas para embarcações e que funcionava com mão de obra negra e escrava³.

Nos dois anos finais da graduação, atuei como bolsista de iniciação científica no Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à antiga Linha de Pesquisa 4: Educação e Processos de Exclusão⁴. Além da atuação como bolsista, fiz parte do grupo Estudantes e Comunidade Afro da Unisinos (ECAU, que hoje é o NEABI⁵ dessa Universidade) e do Diretório Acadêmico da Pedagogia. Esse momento final do curso foi intenso e rico em aprendizagens. No ECAU, eram

2 Algumas obras lidas na época: CHAGAS, Conceição Corrêa das. Negro: uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 1997; MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 1999; CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000; CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001; SANTOS, Hélio. A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2001.

3 Para saber mais informações sobre a Real Feitoria do Linho-Cânhamo, ver, entre outros, o trabalho de Renata Finkler Johann: JOHANN, Renata Finkler. Na trama dos escravos de sua majestade: o batismo e as redes de compadrio dos cativos da Real Feitoria do Linho Cânhamo (1788-1798). 2010. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

4 Atuava na pesquisa intitulada “As mulheres e sua participação cidadã: uma educação em processo”, coordenada pela Prof.^a Dra Edla Eggert, com o subprojeto “Leituras comparativas sobre cidadania e a participação das mulheres no Orçamento Participativo do Estado do Rio Grande do Sul”.

5 O NEABI é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, que, na Unisinos, apresenta-se como uma das duas frentes de trabalho da Ação Social na Área do Pluralismo Cultural e das Relações Étnico-raciais, vinculada ao Centro de Cidadania e Ação Social. Constitui-se em um espaço acadêmico e de interface com a comunidade, onde se realizam atividades programadas, como estudos e pesquisas, documentação e produção de textos. Além disso, também produz materiais, cursos, seminários, conferências e divulgação de ações afirmativas, diretas ou por meio de assessoria e apoio, dentro da temática da educação das relações étnico-raciais. O principal objetivo do Núcleo é articular ações e pesquisas, ensino e extensão, de caráter interdisciplinar, voltadas para a avaliação do parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 003/2004 e da Resolução do CNE 001/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/extensao/acao-social/programas/nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

recorrentes as discussões sobre a inserção da população negra no sistema escolar, assim como discussões sobre Educação, uma vez que os estudantes que participavam do grupo cursavam, em sua maioria, Licenciaturas. Vivíamos, também, um momento no qual o movimento negro reivindicava políticas de ação afirmativa que procurassem reparar não apenas os mais de trezentos anos de escravidão da população negra, mas também a forma como esta foi abolida.

Em 2009, fiz o curso de Especialização “Gestão e Supervisão Escolar: Desafios do Trabalho Coletivo na Escola”, na Unisinos. Na monografia de conclusão do curso, optei por pesquisar uma escola do município de São Leopoldo que se destacava por sua atuação na educação das relações étnico-raciais. Conforme a pesquisa foi se desenvolvendo, pude perceber que o tensionamento de uma professora negra, que se sentia desconfortável com a forma como era contada a história da cidade, enfatizando apenas a chegada dos alemães, contribuiu para que o currículo daquela escola fosse repensado. A professora, que não era moradora de São Leopoldo, depois de atuar alguns anos na escola, resolveu indagar se não havia uma população negra na cidade. Assim, constituiu-se um grupo de profissionais que, de forma autônoma, começou a pesquisar e procurar formações que os capacitassem para a construção de um currículo mais diverso. A escola acabou se destacando por suas práticas antirracistas e pelo seu currículo escolar: ao longo dos anos/séries, e nas mais diversas disciplinas, foram inseridos temas que abordavam a história e cultura africana e afro-brasileira.

Entretanto, as relações étnico-raciais tensas, que são vivenciadas cotidianamente em nosso país, quando eram reproduzidas no interior da escola, continuavam sendo abafadas. Quando os alunos reclamavam que algum colega o havia “xingado” de negro, o procedimento padrão era conversar com a criança que estava se sentindo ofendida e dizer: “não dá bola, ele está falando isso para ti porque está com ciúme da tua cor”. Com esta atitude, acreditava-se que se estava contribuindo para elevar a autoestima da criança negra. Em nenhum momento se problematizava por que a criança se sentia ofendida por ser chamada de negra, ou por que o colega achava que a estava ofendendo chamando-a de negra. Essa situação reflete um contexto em que o termo “negro” foi historicamente associado a um sentido pejorativo. Rodrigo de Azevedo Weimer (2013) discute essa questão, salientando que esse termo foi positivado no Brasil somente na segunda metade do século XX. Anteriormente, quando se designavam as mobilizações étnico-raciais,

não se cogitava denominá-las negras, afinal, essa palavra era identificada com significados pejorativos, principalmente ligados à condição da escravidão. A reflexão do autor ajuda a compreender as dificuldades ainda encontradas no espaço escolar quando se trata de discutir e nomear a identidade negra:

Existe um certo consenso em torno do fato de que a difusão do termo “negro” associado ao orgulho étnico-racial remete à mobilização contra a ditadura civil-militar de 1964-1985. Amílcar Araújo Pereira analisou esse processo, destacando o surgimento de uma certa “consciência de negritude” a partir de meados da década de 1970, culminando na fundação do Movimento Negro Unificado em 1978 (Pereira, 2010: 61-67). A posituação da categoria “negro” marcou profundamente a sociedade brasileira a partir dos anos 1980, de tal forma que o significado contemporâneo foi eventualmente naturalizado. (WEIMER, 2013, p. 410, grifos do autor).

Na época em que realizei a pesquisa no curso de Especialização, atuava como tutora de um curso de extensão organizado pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEDS/UFRGS)⁶. Nas formações que realizávamos, coordenadas pela Professora Vera Neusa Lopes⁷, observava-se, de forma recorrente, que vinha sendo relativamente fácil incluir conteúdos referentes à história e à cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Entretanto, o grande desafio da escola continuava sendo a educação das relações étnico-raciais, mesmo passados alguns anos da promulgação da Lei 10.639/2003 e da homologação do Parecer 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER). Pude constatar empiricamente esse aspecto ao pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola que tinha como destaque um currículo considerado extremamente inclusivo.

Entre 2004, ano em que concluí o curso de Pedagogia, e 2014, ano em que ingressei no Mestrado em Educação, além de fazer essa Especialização em Gestão

6 O Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEDS/UFRGS) iniciou suas atividades no ano de 1992, pautando suas ações pelo compromisso da universidade pública de promover e garantir os valores democráticos de igualdade de direitos, de educação na cidadania e na diversidade sócio-cultural. O DEDS é o departamento de extensão universitária que direciona os interesses da universidade no que tange ao diálogo com a comunidade, na busca de subsídios que lhe permitam encontrar soluções e intervir na realidade respondendo a anseios da sociedade. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/deds/o-deds>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

7 Vera Neusa Lopes é bacharel e licenciada em Ciências Sociais, com especialização em Planejamento da Educação e uma referência sobre o estudo das relações étnico-raciais na escola no Rio Grande do Sul.

e Supervisão Escolar na Unisinos, fiz também uma Especialização em Estudos Africanos e Afrobrasileiros no Centro Universitário La Salle. Atuo há dez anos como professora de Ensino Fundamental, iniciando minha carreira na cidade de Esteio, como alfabetizadora. Hoje, sou professora em uma escola localizada na periferia da cidade de São Leopoldo. Além da docência, trabalhei com formação continuada de professoras em curso de extensão promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (fui tutora do curso Procedimentos Didáticos Pedagógicos Aplicáveis à História e Cultura Afro-brasileira), no PNAIC (como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e como supervisora escolar. Também fui supervisora de bolsistas do PIBID (Programa de Iniciação à Docência). Depois de diversas experiências na área da educação, julguei que esse seria o momento de voltar aos estudos, aprofundando a análise iniciada na Especialização em Gestão Escolar.

Com base na temática inicialmente apresentada, a presente dissertação buscou responder o seguinte **problema de pesquisa**: quais são as concepções apresentadas por estudantes da rede municipal de ensino de São Leopoldo, ao concluírem o Ensino Fundamental, sobre a educação das relações étnico-raciais e como a análise dessas formulações permite refletir sobre os avanços e limites, em âmbito local, da Lei 10.639/03, treze anos após sua aprovação?

A investigação propõe, como **objetivo geral**, compreender como os alunos concluintes do Ensino Fundamental concebem a educação das relações étnico-raciais a partir das suas experiências escolares e, com base nas concepções apresentadas, refletir sobre o alcance da legislação em âmbito local.

Como **objetivos específicos, o estudo propõe**:

- contextualizar a inserção da temática educação das relações étnico-raciais no currículo escolar e suas relações com a realidade escolar do município de São Leopoldo;
- analisar, em âmbito local, os limites e as possibilidades de efetivação de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas;
- identificar saberes/conhecimentos/reflexões construídos pelos estudantes concluintes do Ensino Fundamental sobre a educação das relações étnico-raciais com base em suas experiências escolares.

Considerando as palavras de Renato Janine Ribeiro (1999, p. 190) quando diz que a “questão de método só tem sentido se escrita por último”, finalizo esta

introdução abordando a metodologia utilizada nessa dissertação. Contudo, antes é necessário apresentar a concepção de pesquisa que embasa a realização desse trabalho. Magda Soares, em artigo publicado em 2006, identifica um movimento de mudança entre dois paradigmas básicos de pesquisa em educação. Segundo a autora, seriam

dois modos fundamentais e opostos de o pesquisador se posicionar, em sua relação com o objeto de pesquisa: de um lado, uma relação do pesquisador com seu objeto de investigação determinada por uma convicção de que a realidade é objetivamente apreensível; de outro lado, e ao contrário, uma relação determinada pela convicção de que é impossível a apreensão objetiva da realidade. (SOARES, 2006, p. 401).

Soares (2006) aponta ainda que essas posturas se opõem, pois, para o quadro epistemológico por ela definido como positivista, a realidade é externa ao pesquisador que a identifica e a analisa de forma objetiva. Já o quadro epistemológico nomeado como interpretativo parte do princípio oposto, pois defende a inexistência de uma realidade independente do sujeito e objetivamente apreensível. No quadro interpretativo, considera-se que a realidade é “conformada e, de certa forma, construída pela ação do pesquisador” (SOARES, 2006, p. 401). Para a autora, na atualidade, os dois paradigmas coexistem, entretanto, há uma nítida predominância do paradigma interpretativo.

Ao longo da dissertação, procurei construir uma aproximação com o paradigma interpretativo. Falo em ‘construção de uma aproximação’, pois fui me constituindo enquanto estudante imersa nas certezas do paradigma positivista, que apresenta a ciência como neutra e objetiva e a pesquisadora como aquela que identifica e analisa a realidade. Entretanto, fico muito confortável com a noção de que seria impossível a apreensão objetiva da realidade. Ao ir para o campo empírico e me encontrar com os alunos concluintes do Ensino Fundamental, questionando-os sobre suas concepções de educação das relações étnico-raciais, percebi que minhas interpretações não são a identificação e a análise de uma realidade posta. Minhas interpretações são as construídas por minha ação enquanto pesquisadora.

Esse posicionamento diante do quadro epistemológico trouxe, pelo menos, duas consequências para a minha pesquisa. Uma delas é a necessidade de relatar a trajetória da pesquisa e a minha trajetória como pesquisadora, abordando os bastidores e apresentando as condições de produção da investigação, pois esses elementos são todos constituintes do fenômeno investigado. A segunda é a

mudança no gênero de pesquisa, pois, ainda conforme Soares (2006, p. 407), a apresentação da investigação não tem esquemas prévios, “a teoria vem mesclada com a análise dos dados, a linguagem frequentemente é pessoal, sem restrições ao uso da primeira pessoa do singular, às vezes é mesmo literária”.

Esse quadro epistemológico muda o papel do pesquisador. De acordo com Sergio Vasconcelos de Luna (2013, p.14) “não se espera, hoje, que ele estabeleça a veracidade das suas constatações. Espera-se, sim, que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente”. Logo, a pesquisa visa à produção de um novo conhecimento, que tenha relevância teórica e social e que seja fidedigno. É a comunidade de pesquisadores que estudam essa área do conhecimento que julgará o quanto o conhecimento produzido é novo e importante.

Considerando o quadro epistemológico interpretativo (Soares, 2006) e o ato de pesquisar tendo por objetivo produzir conhecimento fidedigno e relevante teórica e socialmente, cabem algumas opções de procedimento metodológico. Para responder à pergunta “quais são as concepções apresentadas por estudantes da rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, ao concluírem o Ensino Fundamental, sobre a educação das relações étnico-raciais e como a análise dessas formulações permite refletir sobre os avanços e limites, em âmbito local, da Lei 10.639/2003, treze anos após a sua aprovação?”, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, utilizando como técnicas a análise de documentos, o questionário e a entrevista.

Segundo Bogdan e Biklen (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), para que a pesquisa seja considerada qualitativa, é necessário que tenha algumas características: envolver a obtenção de dados descritivos, construídos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatizar mais o processo do que o produto; e se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes.

Para “compreender como os alunos concluintes do Ensino Fundamental concebem a educação das relações étnico-raciais a partir das suas experiências escolares e, com base nas concepções apresentadas, refletir sobre o alcance da legislação em âmbito local”, foi necessária a escolha de algumas categorias analíticas que contribuíssem para a reflexão sobre o objeto da investigação. Dentre estas categorias, destaco “currículo oculto” e “currículo como prática de significação”, de Tomaz Tadeu da Silva (2003; 1999). “O currículo oculto é

constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78). Já o “currículo como prática de significação” denota que este pode ser analisado como um discurso e visto como uma prática discursiva, sendo um espaço de produção e de criação de significados. No currículo, são produzidos sentidos sobre vários campos e atividades sociais (SILVA, 1999). Menciono também o “transbordamento da modernidade escolar”, de Antonio Nóvoa (2009), que explica que, ao longo da sua história, a escola se desenvolveu por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie constante de transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. A escola passou a ser vista como uma instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade; e uma ideia abrangente de educação se impôs como a matriz da modernidade escolar.

Com base nessa opção teórico-metodológica e visando a alcançar os objetivos acima apresentados, a dissertação está organizada da seguinte forma: o próximo capítulo, intitulado *Contextualização das temáticas e da produção acadêmica*, apresenta, através de uma revisão da bibliografia concernente ao tema, uma breve contextualização dos movimentos que levaram ao reconhecimento da necessidade de uma política de educação das relações étnico-raciais no Brasil. Nesse capítulo também é feito um levantamento dos estudos realizados sobre a temática nos Programas de Pós-Graduação nacionais. Foram realizadas buscas em dois sites: o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a biblioteca digital brasileira de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

No capítulo 3, intitulado *Onde vivem os sujeitos desse estudo? Aproximação ao contexto da pesquisa*, são apresentadas informações sobre a história de São Leopoldo e dados atuais sobre o município, com a intenção de contribuir para o melhor entendimento sobre o lugar de residência dos alunos investigados. É realizada, também, uma breve contextualização da rede de ensino do município, apresentando a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED/SL), seus objetivos e sua constituição. Por fim, apresenta-se uma análise da legislação municipal que embasa a proposta de educação das relações étnico-raciais da rede, com base em quatro documentos públicos:

1. Lei nº 6.116, de 18 de dezembro de 2006 – que torna obrigatória a inserção das DCN-ERER no sistema de ensino no âmbito de São Leopoldo;
2. Resolução Nº 9 do Conselho Municipal de Educação – dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das diretrizes curriculares relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, no Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo, aprovada pelo Plenário em reunião ordinária no dia 29 de setembro de 2010;
3. Orientações Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, apresentada em sua versão final em novembro de 2012;
4. Lei nº 8.291, de 24 de junho de 2015 – aprova o Plano Municipal de Educação (PME/SL).

O capítulo 4, intitulado *Limites e possibilidades de efetivação de uma educação das relações étnico-raciais*, é constituído pela análise e interpretação dos dados produzidos ao longo da pesquisa, pensados em suas aproximações e distanciamentos em relação à fundamentação teórica. Os dados são constituídos de entrevistas realizadas com o supervisor e a supervisora das duas escolas estudadas e o preenchimento de questionários por parte dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental de ambas as escolas. Nesse capítulo, são feitas as considerações mais diretas sobre os caminhos da investigação.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS E DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Ao longo de quase quatro séculos (1532 – 1888), o Brasil foi um país escravocrata. Entre os séculos XVI e XIX, foram sequestrados e trazidos para o país, de acordo com Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), aproximadamente quatro milhões de africanos, que atuaram em uma economia monocultora e latifundiária. Essa população era considerada, juridicamente, um bem dos seus donos. Em 1888, a escravidão foi abolida, porém, de acordo com José Murilo de Carvalho (2002), embora a abolição tenha incorporado os ex-escravos ao direito civil, essa incorporação foi mais formal do que real. Acabar com a escravidão da população negra sem pensar em uma política de inclusão na sociedade trouxe consequências até os dias atuais.

Há uma incorporação formal aos direitos sociais, políticos e civis, mas os dados apresentados diariamente mostram que a realidade é diversa da formalidade. De acordo com Marcelo Paixão, Irene Rossetto, Fabiana Montovanele e Luiz M. Carvano (2010), a Constituição Federal de 1988 garantiu, para a população, direitos sociais coletivos que deveriam contribuir para a redução das históricas assimetrias entre brancos e negros, ainda muito presentes na sociedade brasileira. Entretanto, a década de 1990 se caracterizou pelo colapso do modelo de desenvolvimento adotado no Brasil e pela opção de ajustar a economia através de políticas fiscais e monetárias conservadoras. Logo, os princípios constitucionais buscavam uma universalização dos serviços, porém, quando aplicados, acabaram por se restringir à população mais pobre. Continuou-se estimulando que os segmentos médios e altos fossem buscar no mercado os atendimentos sociais básicos, como, por exemplo, educação e saúde, e aqueles que se encontravam em piores condições financeiras receberam serviços públicos de baixa qualidade. Assim, as históricas assimetrias entre brancos e negros tiveram uma baixa redução.

Podemos exemplificar essa análise com dados relativos à escolaridade média, fornecidos pelos mesmos autores (PAIXÃO et al., 2010). Em 2008, a média dos anos de estudos dos homens brancos com mais de quinze anos foi de 8,2; já entre os homens negros foi de 6,3. Entre as mulheres, foi 8,3 no caso das brancas e 6,7 no caso das negras. No período compreendido entre a promulgação da Constituição e o ano de publicação desses dados, a elevação no número médio de anos de estudo foi relativamente modesta. O aumento foi de 3 anos entre os

homens brancos e 2,8 entre os negros; e 3,2 anos entre as mulheres brancas e 3,1 entre as negras. Os autores concluem que

o cenário vivido entre 1988 e 2008, em termos das assimetrias de cor ou raça no número de anos de estudos, teve um primeiro momento de elevação (1988 – 1998) e um posterior momento de queda (1998 – 2008), fazendo, assim, com que as diferenças dentro do intervalo de tempo descrito tenham ficado ligeiramente superiores em relação ao ponto de partida. (PAIXÃO et al., 2010, p. 215).

Essa pesquisa não pretende discutir as condições gerais de vida da população negra, nem fazer uma abordagem histórica a fim de contextualizar o que levou essa população a vivenciar estas condições na sociedade brasileira dos dias atuais, entendendo que tamanha discussão fugiria às possibilidades de uma dissertação. A intenção é contextualizar brevemente os movimentos que levaram ao reconhecimento da necessidade de uma política de educação das relações étnico-raciais no Brasil.

2.1 ESCOLARIZAÇÃO FORMAL DA POPULAÇÃO NEGRA

O movimento negro iniciou, no século XX, uma luta pelo direito à educação. Em um primeiro momento, até aproximadamente 1940, as organizações percebiam a educação como uma alternativa para que a população negra se inserisse na sociedade de classes.

A escolarização foi utilizada como um mecanismo sutil de manutenção da desigualdade social, que anteriormente era manifestada na oposição entre as pessoas livres e as escravizadas ou ex-escravizadas. Com isso, os escolarizados e os não escolarizados representavam, de acordo com Surya Barros (2005), os novos tipos de um antigo mecanismo de desigualdade. Se, por um lado, a escola não era legalmente proibida para a população negra, por outro, mecanismos sutis de discriminação impossibilitavam sua presença no espaço escolar, tais como a “restrição a vestimentas vistas como inadequadas, a falta de responsáveis para efetuar a matrícula, as manifestações de racismo vivenciadas dentro da escola; assim como dificuldades inerentes à classe social, como necessidade de trabalhar para sobreviver”. (BARROS, 2005, p. 7).

Nas décadas de 1940 e 1950, as organizações negras passaram a paulatinamente exigir que o Estado cumprisse o seu papel e proporcionasse à

população o direito à educação⁸. Na década de 1960, as reivindicações perderam fôlego devido ao regime civil-militar. No fim da década de 1970, o movimento negro se rearticulou, assim como outros movimentos sociais brasileiros, a fim de retomar e consolidar a redemocratização. Nilma Lino Gomes (2012) defende que, até aquele momento, o movimento negro vinha lutando pelo acesso a educação a nível universal. Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição e o início da década de 1990, como já relatado, mostrou que o “universal”, infelizmente, não incluía a população negra. Era necessário que o movimento negro se rearticulasse e tornasse públicas as suas demandas específicas. De acordo com Hamilton B. Cardoso (1987), essa fase do movimento se caracteriza pela introdução de reivindicações antirracistas no ideário político da sociedade brasileira e pela crescente consolidação de uma nova identidade étnico-racial e cultural para os negros do Brasil.

De acordo com Paulo Vinicius B. da Silva, Rosa Amália E. Trigo e José Antonio Marçal (2013), em 20 de novembro de 1995, várias entidades do movimento negro se organizaram e promoveram, em Brasília, a “Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação”. Nilma Lino Gomes (2011, p.142) escreve que o evento “contou com o apoio de várias organizações de esquerda que, naquele momento, estabeleceram um pacto político de participarem da luta antirracista”. A caminhada em direção ao Palácio do Planalto culminou com o Presidente Fernando Henrique Cardoso recebendo uma comissão que entregou um documento em que se diagnosticava a situação social da população negra brasileira. Além do diagnóstico, as entidades do movimento negro fizeram propostas de combate ao racismo e à desigualdade racial. Ao receber a comissão, o Presidente da República fez um pronunciamento no qual afirmou o fato que vinha sendo denunciado pela população negra há aproximadamente um século: havia racismo no Brasil. Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro Presidente a admitir publicamente essa situação. No documento intitulado “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”, havia uma avaliação do racismo na educação, além da apresentação de um conjunto de propostas a fim de superar as desigualdades existentes:

⁸ Para saber mais sobre a história do movimento negro no Brasil e as suas reivindicações em relação ao direito à educação, ver: GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 2000; DOMINGUES, 2007; CUNHA JÚNIOR, 1996; BANDEIRA, 1994; PINTO, 1993.

(1) a exigência de garantia de uma “escola pública, gratuita e de boa qualidade”, (2) o monitoramento dos “livros didáticos, manuais escolares e programas educativos”, (3) a formação permanente de professores e de educadores para o trato da “diversidade racial”, (4) identificação das “práticas discriminatórias”, (5) eliminação do analfabetismo e (6) desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso” a curso profissionalizante e à universidade. (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013, p. 567, grifo dos autores).

Após a Marcha, o movimento negro continuou mobilizado e participou da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Para esse evento, foram organizadas conferências municipais, estaduais, regionais e temáticas e as Conferências Nacional e Regional das Américas. A Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância aconteceu em julho de 2001, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Os debates foram alimentados por dados estatísticos sobre a população negra, sistematizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) e apresentados por Ricardo Henriques. A participação brasileira, do governo e da sociedade civil, foi intensa e expressiva na preparação e na Conferência Mundial propriamente dita. O documento oficial levado pela delegação brasileira à III Conferência Internacional apresentava 23 propostas destinadas aos direitos da população negra. Uma das denúncias que se fazia era, de acordo com Nilma Lino Gomes (2011, p.143), que a educação era um “setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais”. Em Durban, foi construído um plano de ação para construção de medidas que superassem o racismo, e o Estado brasileiro, ao assiná-lo, reconheceu internacionalmente a existência do racismo no Brasil. (GOMES, 2012).

Em 2005, foi realizada a “Marcha Zumbi dos Palmares + 10”, como um ato de continuidade, comemoração e avaliação da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”. No quesito avaliação, a pergunta que os militantes se faziam era: “quais foram as ações do Estado para combater o racismo?”. A Marcha produziu um documento diagnóstico, assim como em 1995, entregue ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Intitulado “Manifesto à Nação”, o documento apresentava dados sobre a condição social da população negra brasileira e considerava inaceitável a exclusão educacional vivenciada por essa parcela da

população.

No referente à “exclusão educacional”, o documento denuncia a persistência da desigualdade entre negros e brancos, apesar da melhoria do nível educacional geral. Destaca que em todos os níveis educacionais os negros estão em desvantagem, especialmente no Ensino Médio, em que a participação é pouco mais da metade verificada para a população branca, e no Ensino Superior, em que os negros têm uma presença que representa um quarto (1/4) da verificada para brancos. (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013, p. 570, grifo dos autores).

Além da exclusão educacional, o documento abordava as violências explícita e implícita vivenciadas pela população negra e apontava, como um tipo de violência implícita, as barreiras de acesso à educação. O “Manifesto à Nação” terminou com o movimento negro cobrando do Estado brasileiro que cumprisse os acordos internacionais dos quais era signatário. (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013).

A referência aos acordos internacionais presentes no Manifesto à Nação, de acordo com Roseli Fischmann (2009), remete às várias conferências mundiais organizadas pela ONU na década de 1990, que abordavam aspectos que não foram diretamente incorporados à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vários representantes brasileiros se envolveram e participaram das conferências, apresentando as discussões que vinham acontecendo no Brasil e influenciando as decisões tomadas nesses espaços. Decisões que repercutiram no campo jurídico internacional e nacional através da conquista de direitos individuais e coletivos. (FISCHMANN, 2009).

Além da mencionada Conferência Mundial contra o Racismo, outras duas, que também se relacionam com a temática, merecem ser citadas: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Direitos Humanos. Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, o Brasil elaborou e assinou a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial de Educação para Todos. A partir dessa conferência, o país passou a buscar o atendimento de compromissos internacionais assumidos que se relacionam com reivindicações históricas de vários movimentos sociais brasileiros. A Conferência Mundial de Educação para Todos impulsionou o País para que passasse a ver o pleno atendimento do direito à educação como uma política de Estado, e não de governo, o que acabou por promover, de acordo com Roseli Fischmann (2009, p.159), “ganhos substanciais nos esforços realizados”.

Em 1993, aconteceu em Viena, na Áustria, a Conferência Mundial de Direitos

Humanos. A participação do Brasil acabou por impactar o tema educação em direitos humanos, já que esse foi um dos focos da atividade. Além disso, influenciou políticas públicas de segurança e promoção de direitos humanos como um todo.

Esses são campos de pesquisa e trabalho que têm, frequentemente, relação com o campo educacional (FISCHMANN, 2009). A Conferência dos Direitos Humanos, por se relacionar com a temática antirracista, resultou em uma iniciativa da ONU. Em 2001, foi realizada em Durban, na África do Sul, a já citada Conferência Mundial Contra o Racismo. Essa conferência impactou a educação brasileira ao propor a inclusão de ações afirmativas, como as cotas, por exemplo, assim como ao “fortalecer o processo de aprovação da lei sobre o ensino de história da África” (FISCHMANN, 2009, p.160). Portanto, começavam a ser atendidas as reivindicações históricas do movimento negro brasileiro.

De acordo com Silva, Trigo e Marçal (2013), foram constantes, ao longo da recente história do movimento negro, as demandas por uma educação que valorizasse negros e negras, que reconhecesse a sua história de contribuições para a construção do Brasil e para a humanidade. Uma educação antirracista é necessária para se superar a perspectiva racista. Em artigo de 2011, Paulo Vinícius B. da Silva e Débora Cristina de Araújo defendem que, embora a raça não tenha fundamento biológico, esse conceito tem operado socialmente ao estabelecer hierarquias e espaços sociais para determinados grupos de pessoas. A raça, como construção social, relaciona-se a um processo chamado pelos autores de “racialização”: “a partir de características reais ou imputadas a um grupo social esse tem, sistematicamente, acesso negado ou dificultado a bens materiais ou simbólicos” (SILVA; ARAÚJO, 2011, p. 485). No caso do Brasil, a racialização implica, entre outros fatores, que a população negra, ao ser tratada como inferior, veja dificultado o acesso ao capital material e simbólico, fazendo com que raça, mesmo não existindo biologicamente, exista do ponto de vista social. Portanto, a educação que tem sido defendida pelo movimento negro exige “uma formação humana que supere a racialização imposta por relações secularmente hierarquizadas e localmente estruturadas na divisão desigual de acesso aos bens simbólicos”. (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013, p. 579).

2.2 A INSERÇÃO DA TEMÁTICA “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” NOS PROGRAMAS NACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS

Silva, Trigo e Marçal (2013) assinalam que o documento produzido em 1995 pelo coletivo do movimento negro para ser entregue ao Presidente da República ao final da “Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação” foi a base para muitas das considerações formuladas no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), apresentando em 1996⁹. O Programa era composto por um diagnóstico da situação desses direitos no país e por medidas para a sua defesa e promoção. A mobilização da marcha pressionou o governo para que abrisse esse espaço de interlocução, onde se iniciou a discussão sobre políticas públicas para a superação das desigualdades. (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013).

O PNDH conceitua direitos humanos como

os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, portadores de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e migrantes, refugiados, portadores de HIV, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso à riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados, e sua integridade física protegida e assegurada. (BRASIL, 1996, p. 4)

A justificativa para a construção de um PNDH tem por base a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 4º, inciso II, determina que o Estado brasileiro deve reger-se, em suas relações internacionais, pelo princípio da prevalência dos Direitos Humanos. Essa nova diretiva constitucional teve como resultado a adesão do Brasil, no início da década de 1990, ao Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e à Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes. De acordo com o PNDH, esses três documentos se encontram entre os mais importantes instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos. (BRASIL, 1996)¹⁰.

Nesse documento, no item “Proteção do direito a tratamento igualitário perante à lei: direitos humanos, direitos de todos”, há um subitem que fala sobre a

⁹ O decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, instituiu o PNDH.

¹⁰ Curioso é o fato de que a Convenções sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e sobre os Direitos da Criança, documentos já assinados pelo Estado brasileiro na época da criação do PNDH, não foram citados, embora sejam, também, importantes instrumentos no processo de proteção aos direitos humanos.

população negra e apresenta como objetivos a médio prazo:

desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações. (BRASIL, 1996, p. 15).

Parte das propostas que integraram o Plano de Ação do Movimento Negro Unificado (MNU), construído no seu III Congresso Nacional, em 1982, aparecem agora no PNDH como objetivos a médio prazo. Quatorze anos antes, em Belo Horizonte, as delegações do Congresso defendiam, como estratégias de luta,

uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino. (Programa de Ação, 1982 apud GONÇALVES; GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Portanto, podemos defender que o movimento negro ajudou a alimentar, através de suas demandas, a construção do PNDH. A adesão aos Pactos Internacionais foi fundamental para que a pressão do movimento negro fosse considerada relevante, embora a reação do Estado às exigências do coletivo não tenha acontecido imediatamente.

Em 13 de maio de 2002, através do Decreto nº 4.229, o PNDH foi revogado e foi instituído um novo Programa Nacional de Direitos Humanos, que ficou conhecido como PNDH II. Na verdade, o PNDH II tem como base a revisão do PNDH. Entre 1996 e 2002, houve a criação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, no âmbito do Ministério da Justiça, e as metas do PNDH foram, em sua maioria, de acordo com texto introdutório do PNDH II,

incorporadas aos instrumentos de planejamento e orçamento do Governo Federal, convertendo-se em programas e ações específicas com recursos financeiros assegurados nas Leis Orçamentárias Anuais, conforme determina o Plano Plurianual (PPA). (BRASIL, 2002, p. 2).

Fazendo uma avaliação da elaboração e implementação do PNDH, o governo apontava como resultado positivo a ampliação do espaço público de debate sobre questões relacionadas à proteção e promoção dos direitos humanos, como, por

exemplo, o combate a todas as formas de discriminação e a adoção de políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade. O PNDH II começou a ser implementado em 2002 e, nas “Propostas de Ações Governamentais”, há um ponto específico que trata sobre os “afrodescendentes”¹¹ e apresenta, como medidas a serem tomadas, a adoção, no âmbito da União, e o estímulo à adoção, pelos estados e municípios, de medidas

de caráter compensatório que visem à eliminação da discriminação racial e à promoção da igualdade de oportunidades, tais como: ampliação do acesso dos afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos cargos e empregos públicos, inclusive cargos em comissão, de forma proporcional a sua representação no conjunto da sociedade brasileira. (BRASIL, 2002, p. 16).

No PNDH (1996), o Presidente da República solicita o engajamento da sociedade para que se busquem políticas de promoção de igualdade e inclusão, já o PNDH II (2002) apresenta, como medida a ser tomada pela União, a adoção de ações de caráter compensatório, visando à eliminação da discriminação racial e à promoção da igualdade de oportunidades. Além de adotar tais medidas, a União estimularia que o mesmo fosse feito por estados e municípios (lembrando que, em 2001, um ano antes da revisão do PNDH, o Governo brasileiro participou da Conferência Mundial contra Racismo, realizada em Durban, que tinha como recomendação, no seu Programa de Ação, a inclusão de políticas de promoção da igualdade e inclusão).

Ainda no que se refere aos “afrodescendentes”, o PNDH II apresentava como ações a implementação da Convenção Contra a Discriminação no Ensino; o apoio ao “processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a real contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade nacional” (BRASIL, 2002, p. 18) e a promoção de “um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito à diferença, que contemple a diversidade cultural do país, incluindo o ensino sobre cultura e história dos afrodescendentes” (BRASIL, 2002, p. 18).

Em 1996, o Estado apenas estimulou que, a partir daquele momento, os livros didáticos enfatizassem a história e as lutas do povo negro na construção do país, eliminando estereótipos e discriminação. Em maio de 2002 (oito meses antes da aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura

¹¹ Forma como são chamados os negros (pretos e pardos) no documento.

africana e afro-brasileira), a partir do Programa Nacional de direitos Humanos (PNDH II), o Estado daria apoio para que se instaurasse um processo de revisão dos livros didáticos, de modo que se apresentassem a história e a contribuição da população negra para a construção da identidade nacional.

Após análise das políticas públicas instituídas pelo Estado Brasileiro com vistas a promover os direitos humanos, a que conclusões chegamos? Quais seriam as suas relações com a implantação da Lei 10.639/2003? O movimento negro brasileiro, principalmente a partir da década de 1940, passou a exigir do Estado uma posição em relação aos direitos que eram negados à população negra. A ditadura civil-militar silenciou as reivindicações de todos os movimentos sociais, e foi apenas no fim da década de 1970 que essas organizações passaram a se rearticular e aprofundar suas reivindicações. No caso do movimento negro, vários acontecimentos internacionais e locais contribuíram para a radicalização de suas demandas. Entretanto, a redemocratização política contribuiu para que as entidades negras se unissem a outros movimentos sociais e adotassem reivindicações mais universalistas a fim de derrubar o governo ditatorial.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o movimento negro percebeu que a chamada Constituição Cidadã, através de leis universais, não contemplaria as particularidades vivenciadas pela população negra inserida em uma sociedade que apresentava o racismo como parte “estrutural e estruturante” (SILVA; ARAÚJO, 2011). Somando-se a essa situação, havia as medidas centradas em ajustar a economia por meio de políticas fiscais e monetárias conservadoras (PAIXÃO et al., 2010). Paralelo a isso, o Brasil se tornava signatário de vários pactos e convenções que regulamentavam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Em um caminho sem volta, o Estado Brasileiro se viu tensionado, ao longo da década de 1990, pela ONU e pelas entidades do movimento negro, a assumir o seu racismo e a reconhecer que era fundamental a construção de políticas públicas pensadas para modificar essa situação.

Na década de 1990, em uma articulação poucas vezes vista na história das entidades negras, o movimento conseguiu se organizar, arregimentando inclusive partidos de esquerda, e realizar, em 1995, a “Marcha Zumbi dos Palmares”. Dois anos antes, o Brasil havia participado da Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena. A ONU definira que 1995 seria o Ano Internacional da Tolerância e que, para essa meta, a educação tinha um papel fundamental. Esse mesmo ano foi

considerado o marco inicial da década da Educação em Direitos Humanos, ou seja, era fundamental que o país se organizasse e apresentasse propostas a fim de erradicar o racismo da nossa sociedade. O caminho de construção dos PNDH foi embasado pelos documentos produzidos pelo movimento negro para a Marcha e, posteriormente, em 2001, para a Conferência Mundial Contra o Racismo. Todos esses elementos alimentaram a construção dos PNDH e PNDH II. (Brasil, 1996; Brasil, 2002).

No PNDH, encontram-se respostas para as demandas redigidas no documento entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso ao final da “Marcha Zumbi dos Palmares”, em 1995. Exigências que apareceram no “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial” são traduzidas em ações a serem implementadas pelo Programa: escola pública, gratuita e de boa qualidade; monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos; formação permanente de professores e educadores para o trato da diversidade racial; identificação de práticas discriminatórias e desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso a cursos profissionalizantes e à universidade. Esse foi o início do processo legal que culminou com a promulgação da Lei 10.639, no ano de 2003.

2.3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO

A primeira tentativa de inserção de discussões sobre relações étnico-raciais no espaço escolar aconteceu na década de 1990, quando foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse conjunto de documentos tem por objetivo ser uma referência para as escolas renovarem e reelaborarem suas propostas curriculares. Os PCN elaborados para os anos iniciais do Ensino Fundamental são compostos por volumes específicos para as diferentes áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física). A novidade é a incorporação, aos PCN, dos Temas Transversais. A Apresentação do Volume referente aos Temas começa com uma justificativa para a sua adoção:

o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.

Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. (BRASIL, 1997, p. 15).

Ainda no Volume de Apresentação dos Temas Transversais, são expostos os critérios adotados para a eleição desses temas, considerando que existiam outras questões sociais que poderiam ser escolhidas para fazer parte dos PCN. A escolha dessas temáticas teve como base a sua urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e o favorecimento da compreensão da realidade e da participação social. (BRASIL, 1997).

José Ricardo Fernandes (2005) lembra que a Constituição Federal, em seu art. 210, estabelece a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, a fim de assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Portanto, esse seria o mote da criação dos PCN. Considerando o contexto da década de 1980, a incorporação dos Temas Transversais aos Parâmetros ocorre como uma conquista dos movimentos sociais, entre eles o movimento negro. A questão que perpassou todo o documento, de acordo com Roseli Fischmann, uma de suas elaboradoras, foi “como a atenção a temas étnico-raciais – e mais especificamente relativos à diversidade cultural – poderia ser relevante para o conjunto da população brasileira, para a formação de todo e cada cidadão e cidadã de forma crítica”. (FISCHMANN, 2009, p. 162).

Os PCN, inspirados nas discussões apresentadas pela ONU, definem uma proposta curricular com base multicultural. O multiculturalismo surgiu nas universidades dos Estados Unidos da América, na década de 1960, como iniciativa dos professores negros que estavam preocupados “com os processos de segregação e exclusão das ‘minorias’ étnicas” (BRASIL, 2015, p. 3). Ao longo do século XX, as ideias multiculturais foram difundidas por militantes negros estadunidenses, e os primeiros estudos contribuíram para o surgimento de pesquisas sobre práticas pedagógicas e metodologias educacionais dentro dessa perspectiva. (BRASIL, 2015).

O conceito de “pluralidade cultural” vai ao encontro do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). O Tema Transversal promove o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no Brasil e que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Ao longo do PCN, em nenhum momento aparece a

expressão “relações étnico-raciais”, mas sim “relações sociais” ou, ainda, “relações interpessoais”. O movimento negro, então, não se via contemplado em suas demandas específicas.

Silva; Brandim (2008, apud BRASIL, 2015) expõem que o multiculturalismo, ao ser introduzido no Brasil, ganhou diferentes conotações. Para Silva¹², o multiculturalismo não era visto pelo movimento negro como um tema transversal ou central, mas como uma forma de existência. Assim, sendo colocado no calor das lutas políticas contra o racismo e a discriminação, o multiculturalismo ganhou espaço nas pesquisas sobre educação e nas políticas educacionais, tornando-se referência política para se pensar as identidades negadas ao longo da história brasileira (SILVA; BRANDIM, 2008 apud BRASIL, 2015). As organizações negras passaram a centralizar suas discussões “mais na questão racial, no combate ao racismo e na promoção da diversidade”. (BRASIL, 2015, p. 5).

Em 2003, foi aprovada a lei que tornou obrigatória a inclusão das temáticas história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. É importante salientar que esse fato poderia ter se realizado pelo menos duas décadas antes. Solange Rocha e José Antonio da Silva (2013) expõem o conjunto de propostas de lei apresentadas por diversos deputados federais ao longo das décadas de 1980 e 1990 que simplesmente não prosperaram¹³ no Congresso Nacional (ROCHA; SILVA, 2013). Em 1993, em Pernambuco, o deputado estadual Humberto Costa (PT) apresentou um projeto à Assembleia Legislativa que propunha incluir, no currículo oficial da rede estadual, a disciplina “História e Cultura Afro-brasileira”, mas o projeto foi vetado. Em 1994, Costa se elegeu deputado federal e, no seu primeiro ano de mandato, apresentou aquele mesmo projeto, com as necessárias adaptações, à

¹² Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é licenciada em Letras e Francês, realizou mestrado em Educação e é doutora em Ciências Humanas – Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por indicação do movimento negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nesta condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. É docente no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. É pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB/UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e milita em grupos do movimento negro. Disponível em: http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio_petro.html. Acesso em: 9 abr. 2016.

¹³ Abdias do Nascimento – deputado federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), do Rio de Janeiro, (1984-1987) – apresentou proposta de incorporação do ensino e das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira ao conteúdo do curso de história brasileira. Paulo Paim – deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), do Rio Grande do Sul (1988 – 1991) – propôs a inclusão da temática étnico-racial no currículo escolar brasileiro. (ROCHA; SILVA, 2013).

Câmara dos Deputados. Em 1997, o projeto foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Porém, o mandato de Humberto Costa terminou em 1998 e não houve tempo hábil para aprovação nas outras instâncias do Parlamento Federal. (ROCHA; SILVA, 2013).

Em 2002, o militante negro e deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) do Mato Grosso do Sul, Eurídio Ben-hur Ferreira, e a especialista em educação e também deputada pelo PT do Rio Grande do Sul, Ester Pillar Grossi, apresentaram nova proposta e, na justificativa, elucidaram que esse projeto era originalmente de autoria do deputado Humberto Costa. O texto exigia que se implantasse o ensino de história e cultura afro-brasileira (ROCHA; SILVA, 2013). O projeto de lei foi aprovado e sancionado como a Lei 10.639/2003.

Essa Lei modificou a redação da LDB 9.394/96 ao incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Foram acrescentados dois artigos: art. 26-A e art. 79-B. O art. 26-A estabelece que, nas escolas de ensino fundamental e médio públicas e privadas, deve-se obrigatoriamente estudar a história e cultura afro-brasileira. No § 1º desse artigo, é apresentado um conteúdo programático que inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desse grupo étnico-racial: 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. O texto chama a atenção para o fato de que, ao desenvolver esse conteúdo programático, é necessário apresentar as contribuições da população negra nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Segundo a Lei, esses conteúdos deveriam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com especial atenção para as áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. O art. 79-B inclui, no calendário escolar, o dia 20 de novembro¹⁴ como o

¹⁴ Em 1971, o Grupo Cultural Palmares, de Porto Alegre, evocou o 20 de novembro como data negra diante da sua insatisfação com as comemorações tradicionalmente realizadas no dia 13 de maio, dia da abolição da escravatura. Na época, através da leitura de algumas fontes (fascículo “Zumbi” da série “Grandes Personagens Da Nossa História”; o livro “O Quilombo dos Palmares”, de Edson Carneiro e a obra “As Guerras nos Palmares”, do português Ernesto Ennes), chegou-se à data de 20 de novembro de 1695 como o dia da morte do Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Nesse dia, comemora-se o Dia Nacional da Consciência Negra. Para Steve Biko, ativista anti-apartheid na África do Sul nas décadas de 1960 e 1970: “[...] numa breve definição, a Consciência Negra é, em essência, a percepção pelo homem (sic) negro da necessidade de juntar forças com seus irmãos em torno da causa de sua atuação – a negritude de sua pele – e de agir como um grupo, a fim de se libertarem das correntes que os prendem em uma servidão perpétua”.(BIKO s/d apud SILVEIRA, 2009). Disponível em: <http://www.geledes.org.br/origens-do-vinte-de-novembro/>. Acesso em: 26 mai. 2016.

Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003a).

No processo de tramitação da Lei, foram vetados o § 3º do art. 26-A e o art. 79-A. De acordo com a Mensagem de Veto nº 7, de 9 de janeiro de 2003, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (que se tornou, após decreto do Senado Federal, a Lei nº 10.639/2003) foi vetado parcialmente por contrariar o interesse público. O Ministério da Educação foi ouvido e se manifestou por meio do veto ao § 3º, que determinava que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, deveriam dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática. Já o art. 79-A afirmava que os cursos de capacitação para docentes deveriam contar com a participação de entidades do movimento negro, das universidades e de outras instituições de pesquisas pertinentes à temática. (BRASIL, 2003b).

O § 3º foi considerado inconstitucional por detalhar a porcentagem de conteúdo programático à temática no Ensino Médio. Ao fazer isso, não houve uma observação dos valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. Esses valores devem ser fixados nos currículos mínimos da base nacional, conforme Constituição Federal e o art. 26 da LDB 9.394/96. Além disso, de acordo com o MEC, o § 3º contrariava o interesse público, ao afastar a colaboração dos Estados e Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, de acordo com art. 211 da Constituição Federal e o art. 9º, inciso IV, da LDB 9.394/96. A Lei também os afastaria da necessária colaboração desses entes no que diz respeito à temática.

O art. 79-A foi vetado por romper a unidade de conteúdo da LDB 9.394/96, já que essa disciplina não faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores e professoras. Segundo o veto, esse artigo também contrariava a norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, que diz que uma lei não pode conter matéria estranha a seu objeto.

Apesar de reconhecerem a importância da promulgação, militantes do movimento negro e pesquisadores da temática das relações étnico-raciais passaram a apontar outras demandas em relação à educação das relações étnico-raciais e à implementação da Lei nos estabelecimentos de ensino. Segundo Sales Augusto dos Santos (2005, p. 33),

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula.

Uma das necessidades imediatas observadas era a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER) que embasassem a aplicação da Lei. Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer e a Resolução que instituíram as DCN-ERER, homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano¹⁵. No Parecer, é mencionado o processo de construção das Diretrizes: as questões objeto do documento foram levantadas por meio de questionários encaminhados a grupos do movimento negro, militantes individuais, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que vinham desenvolvendo trabalhos que abordavam a questão racial e pais de estudantes. Foram encaminhados mil questionários; 250 foram respondidos, individualmente ou em grupo, ou seja, 25% do total. (BRASIL, 2004).

A Lei, que até então, defendia a inclusão das temáticas história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, agora apresenta como diretriz um documento que defende que a escola se responsabilize, também, pela educação das relações étnico-raciais. O texto das DCN-ERER inicia apontando que o movimento negro, ao longo do século XX, por meio de seus dispositivos legais, suas reivindicações e suas propostas, apontavam para a necessidade de haver orientações para a formulação de projetos que fossem comprometidos com a educação das relações étnico-raciais. Ao longo do tempo, a população negra demandava políticas de ações afirmativas, isto é, “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização” (BRASIL, 2004, p. 2) da história, cultura e identidade

¹⁵ A resolução foi resultado do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O documento tem por objetivo atender à Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

de negros e negras. Uma das metas dessas políticas seria a garantia do direito das pessoas negras, assim como de todos os brasileiros, de serem orientados por professores que tivessem formação para lidar

com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.¹⁶ (BRASIL, 2004, p. 2).

Os mais de três séculos de escravidão vivenciados no Brasil e a forma como se deu a libertação da população negra contribuíram para que hoje tenhamos em nosso país tensas relações étnico-raciais entre negros e brancos. Como já foi largamente estudado, ao fim da escravidão não foi implantada nenhuma política pública de inclusão da população negra na sociedade brasileira. Paralelo a isso, naquele período predominava o pensamento racista, que explicava as diferenças sociais a partir das diferenças biológicas. Segundo esse pensamento, se brancos apresentavam uma situação social privilegiada quando comparada às populações negra e indígena, isto ocorria porque os brancos eram racialmente superiores.

De acordo com Douglas Verrangia e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, as relações étnico-raciais são

aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento. (VERRANGIA; GONÇALVES E SILVA, 2010, p. 709).

Ainda de acordo com os autores, são as pessoas negras que têm sido, ao longo da história, julgadas a partir de preconceitos. Os anos de escravidão, a forma

¹⁶ De acordo com Edson Silva (2012), os indígenas criticam a desinformação, os equívocos e a ignorância generalizada que permeia o ensino escolar e que culminam no preconceito contra sua população. Assim como os negros, os indígenas se mobilizaram na década de 1980 para conquistar direitos em meio aos debates para elaboração da atual Constituição. Entre os direitos reivindicados podemos citar uma educação diferenciada e específica. Em 2008, foi promulgada a Lei 11.645, que altera a LDB, já modificada pela 10.639/2003, tornando obrigatória a inclusão de história e cultura indígena nos currículos escolares no Brasil. Estudiosos das relações étnico-raciais negras e indígenas afirmam a existência de inúmeros desafios para implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesta proposta de pesquisa, o foco são as relações étnico-raciais negras. Para saber mais informações sobre a educação das relações étnico-raciais com foco na população indígena, ver, entre outros a Revista História Hoje, que dedica um número a essa temática por meio de um dossiê. Revista História Hoje, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 2013-223, 2012. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

como a abolição foi encaminhada, as teorias racistas e o mito da democracia racial foram elementos que contribuíram para que se criassem estereótipos manifestados através de preconceitos. (VERRANGIA; GONÇALVES E SILVA, 2010).

Todos esses elementos contribuíram para a constituição de tensas relações étnico-raciais. As DCN-ERER foram pensadas para embasar ações educacionais que superassem essas relações. Martha Abreu e Hebe Mattos, em artigo publicado em 2008, destacam que a forma como foi encaminhada a elaboração do Parecer contribuiu para que este tivesse um tom claramente mais político do que o dos PCN. A redação final ficou a cargo, como já mencionado, de Petronilha Gonçalves e Silva, especialista na discussão das relações étnico-raciais, com ampla experiência no campo pedagógico. As DCN-ERER apresentam, então, um posicionamento de combate ao racismo. Esses objetivos, evidentemente políticos, fizeram crescer as críticas acadêmicas ao texto, devido a uma “essencialização” dos grupos culturais, que levava a “pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9). Essa tendência, para muitos dos críticos, seria especialmente danosa, pois levaria a uma naturalização dos grupos étnico-raciais,

com a possibilidade de tornar mais rígidas e tensas as fronteiras étnico-raciais tradicionalmente bastante difusas na sociedade brasileira. Para esses críticos, a aprovação do parecer podia acabar por favorecer o oposto dos seus objetivos, acirrando contradições raciais explícitas, até então tidas como pouco expressivas na maior parte do país. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9).

Esse texto, parece prever as tensões existentes nos dias atuais em relação às fronteiras étnico-raciais. Com o avanço das mídias sociais, temos contato com casos de racismo, preconceito e discriminação, que ocorrem dia após dia nos mais diversos espaços. Dúvidas surgem: seriam as DCN responsáveis pelo acirramento das contradições raciais? Pensando que as DCN fazem parte de um conjunto de políticas de promoção da igualdade racial, seriam estas políticas responsáveis por esse acirramento? Por que, até o momento de seu estabelecimento, as contradições raciais eram consideradas pouco expressivas no Brasil? Por que os casos de racismo, preconceito e discriminação ocorrem, em boa parte das vezes em universidades, shoppings e eventos? O que vem causando a inserção da população negra nesses espaços? As fronteiras étnico-raciais são realmente difusas no dia a dia brasileiro ou se tornam difusas apenas quando convém? Essas são questões

difíceis de responder e ainda demandam estudos e reflexões aprofundadas, e o dispositivo legal 10.6396/2003 proporciona um debate acerca dessas questões no espaço escolar.

Com a Lei 10.6396/2003, materializou-se a demanda da comunidade negra por reconhecimento, que se traduz, por exemplo, pelo o questionamento das

relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (BRASIL, 2004, p. 3).

Para reverter essa situação, é necessário que os docentes estejam comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Portanto, as relações étnico-raciais entre negros e brancos devem, por meio de um processo de reeducação, passar por uma mudança ética, cultural, pedagógica e política. Esse processo educativo estabelece aprendizagens a negros e brancos, trocas de conhecimentos, quebras de desconfianças. É, segundo o texto das DCN-ERER, um projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime. (BRASIL, 2004).

As DCN-ERER defendem ainda a criação de uma Pedagogia de Combate ao Racismo e às Discriminações, a fim de que todos, negros e não negros, recebam formação que os capacite a forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há a necessidade

de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 8).

Prosseguindo com a formulação de uma política educacional que implementasse a Lei 10.639/2003, o MEC executou mais uma ação: a criação do Grupo Interministerial para a realização da Proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei (PNI – DCN/ERER). Em 2007, a Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) realizou várias avaliações que verificaram a necessidade de uma maior amplitude e escala para a implementação das DCN-ERER. Constatou-se, também, que houve um considerável crescimento da demanda por formação de docentes e por material didático voltado para a temática. A fim de corroborar e socializar essas constatações o MEC, em parceria com a UNESCO, realizou uma oficina para avaliar a implementação da Lei. O resultado dessa atividade foi a produção de um documento entregue ao Ministro da Educação, que instituiu, em 2008, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que tinha por objetivo a elaboração de um Documento-Referência que serviria como base para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (PNI – DCN/ERER). O Documento-Referência foi submetido à consulta e contribuição da população e resultou nas “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003” e na “Proposta de PNI – DCN/ERER”, entregues ao ministro da Educação. O documento “Contribuições” foi a base para a construção do Plano.

As ações do PNI – DCN/ERER são acompanhadas pela Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA). Essa comissão técnico-científica presta assessoramento ao MEC para assuntos relacionados ao tema e contempla Secretarias do MEC, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representantes da sociedade civil, Movimento Negro, NEABs, Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e especialistas da temática distribuídos por etapas e modalidades de ensino. O PNI – DCN/ERER tem como objetivo central

colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. (BRASIL, 2013, p. 19).

Analisando as políticas federais contemporâneas, constata-se que elas remetem a uma proposta de educação das relações étnico-raciais inserida em um projeto de educação em direitos humanos que possibilite a formação de sujeitos de

direito, tendo como prioridade populações historicamente vulnerabilizadas. Por meio da troca de experiências entre crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais, a convivência pacífica seria fortalecida desde cedo. Conhecendo o diferente, a criança perderia o medo do desconhecido, formaria uma opinião respeitosa e combateria o preconceito.

Para Vera Candau (2003), três dimensões precisam ser trabalhadas para que se promova uma educação em direitos humanos. Esta deve ser pensada favorecendo processos de: formação de sujeitos de direito (nível pessoal e coletivo), articulando as dimensões ética e político-social e as práticas concretas; empoderamento orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade (menos condições objetivas de influir nas decisões e nos processos coletivos); e realização de transformações necessárias à construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Em relação aos preconceitos e discriminações, a autora defende a necessidade de combatê-los através de “um processo consciente, cuidadoso e sistemático de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano pessoal e coletivo que trabalhe os âmbitos cognitivo, afetivo, simbólico, cultural e político social”. (CANDAU, 2003, p.100).

A Lei 10.639/2003, as DCN-ERER e o PNI – DCN/ERER vêm impactando o universo escolar. No ano de 2016, completaram-se treze anos da implantação da Lei. As DCN-ERER defendem a necessidade de haver profissionais da educação “com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais”. (BRASIL, 2004, p. 11).

Podemos caracterizar o período apresentado nessa contextualização como efervescente e não produzido de forma isolada, mas se inserindo em um contexto mais abrangente de redefinição do conceito de cidadania. Para José Murilo de Carvalho (2002), a Assembleia Constituinte de 1988 acabou por produzir a constituição mais democrática que o Brasil já teve. Os direitos políticos adquiriram amplitude nunca antes atingida. A Constituição ampliou também os direitos sociais. Os direitos civis estabelecidos antes do regime militar foram recuperados após 1995. No entanto, segundo o autor,

[...] a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo. A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da

área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual. (CARVALHO, 2002, p. 199).

Ou seja, mesmo com a recuperação dos diversos direitos por meio da legislação, os problemas econômicos persistem para uma ampla parcela da população. Ao analisarmos quem faz parte dessa parcela, como apresentado no início desse capítulo por meio de alguns dados estatísticos, observamos que é a população negra que constituiu a maioria desse contingente que não tem acesso aos direitos básicos (educação, saúde, saneamento básico, segurança).

Para Maria Victoria Benevides Soares (2004), os direitos da cidadania são aqueles estabelecidos pela ordem jurídica de um determinado Estado, nesse caso, o Brasil. Para a autora, os direitos do cidadão englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, quando são efetivamente adotados e garantidos, podemos falar em cidadania democrática, a qual pressupõe, também, a participação ativa dos cidadãos nos procedimentos de decisão da esfera pública. (SOARES, 2004).

Entretanto, Carvalho (2002) afirma que dificuldades tornam lento o caminho a ser percorrido pela cidadania no Brasil, como por exemplo, a incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade e o fim da divisão dos brasileiros em castas separadas pela educação, pela renda, pela cor. Como lembra o autor, no Brasil, o lugar ocupado na hierarquia social determina a possibilidade de se alcançar ou não direitos. Assim, os cidadãos de primeira classe são privilegiados, estando acima das leis, sempre conseguindo defender seus interesses por meio do poder exercido pela sua renda e pelo seu prestígio social. Essas pessoas são invariavelmente brancas, ricas, bem vestidas, com Graduação e frequentemente, mantêm vínculos importantes nas esferas dos negócios, do governo e do Judiciário, que permitem que a lei só funcione em seu benefício: as leis não existem ou podem ser burladas. (CARVALHO, 2002, p. 215).

Os cidadãos de segunda classe constituem uma massa que está sujeita aos rigores e benefícios da lei. São a classe média modesta, constituída por brancos ou negros, com Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio em parte ou todo. Essas pessoas nem sempre têm noção exata de seus direitos e, quando têm, carecem dos meios necessários para os fazer valer. Frequentemente ficam à mercê da polícia e de outros agentes da lei que definem, na prática, que direitos serão ou

não respeitados. Para essas pessoas, existem os Códigos Civil e Penal, mas aplicados de maneira parcial e incerta.

Já os cidadãos de terceira classe compõem a população que vive na periferia das grandes cidades, sendo formada quase que invariavelmente por negros, analfabetos, ou com Ensino Fundamental incompleto. São parte da comunidade política brasileira apenas nominalmente e, na prática, ignoram os seus direitos ou os têm sistematicamente desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo, pela polícia. Não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis, já que, para essas pessoas, vale apenas o Código Penal. (CARVALHO, 2002, p.216).

A Lei 10.639/2003 materializa a demanda de uma parcela importante da população do país por reconhecimento, em contrapartida ao sentimento de superioridade próprio de uma sociedade hierárquica e desigual. A noção de reconhecimento, enquanto luta social, tem uma longa trajetória histórica, entretanto, a partir dos anos 1980, na Europa, e dos anos 2000, na América Latina, ela recrudesce associada aos conflitos urbanos. Justifica-se pela necessidade de explicar os novos movimentos sociais, subsequentes à década de 1960.

Nadia Fuhrmann, em artigo publicado em 2013, apresenta uma categoria construída pelo sociólogo e filósofo social Axel Honneth, que define as situações de desrespeito e as consequências sociais advindas de tais experiências. Assim, o núcleo central da hipótese de Honneth é constituído pela categoria de reconhecimento intersubjetivo e social. Esse conceito é fundamental para o entendimento da origem das relações e ações sociais conflituosas e para a compreensão do processo de mudança das sociedades. Analisando a trajetória do movimento negro e sua luta pela educação formal pelas lentes de Axel Honneth, podemos dizer que esse grupo de pessoas buscava reconhecimento. Para Honneth (apud FUHRMANN, 2013), a busca por reconhecimento se dá através de três dimensões: do amor, da solidariedade e do direito, e não especificamente pela inclusão econômica. O destaque dado nessa contextualização foi para a luta da população negra pelo direito à educação e a sua consciência da ausência de reconhecimento intersubjetivo e social. Logo, para o autor, os conflitos sociais se originam na luta pelo reconhecimento intersubjetivo e social, e essa luta é o catalisador das mudanças que ocorrem nas sociedades. Vivenciar relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam a população negra seria uma forma “de reconhecimento negado”. (HONNETH apud FUHRMANN, 2013).

Excluir a população negra dos direitos ou condicionar a sua vida a ter um acesso precário à justiça, tornando-as cidadãos de segunda e terceira classe (CARVALHO, 2002), também são formas “de reconhecimento negado” (HONNETH apud FUHRMANN, 2013). A negação do reconhecimento afeta o autorrespeito moral do indivíduo. Tudo isso acaba levando uma parcela da população negra a um “sentimento de desvalia originário da ausência de estima social, ou seja, quando o modo de vida ou autorrealização do sujeito não desfruta de valor social, dentro do arcabouço das características culturais de status de uma determinada sociedade”. (FUHRMANN, 2013, p. 87).

Não são tarefas exclusivas da escola o combate ao racismo, o trabalho pelo fim da desigualdade social e racial e a reeducação das relações étnico-raciais, entretanto, essa instância pode contribuir para a construção de aprendizagens entre as diferentes etnias que a frequentam por meio das trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e um projeto conjunto para construção de uma sociedade mais justa, igual, equânime. Algumas pesquisas acadêmicas já foram desenvolvidas buscando analisar a implementação da Lei 10.639/2003. A partir de agora, passo a apresentar o mapeamento desse campo de pesquisa.

2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Considerando que o campo de pesquisa abordará as relações étnico-raciais nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de São Leopoldo, foi feito um levantamento de estudos realizados em nível de Mestrado e Doutorado nos Programas de Pós-Graduação nacionais com essa temática. Foram realizadas buscas em dois repositórios: o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁷. Foram inseridas as palavras “educação”, “relações étnico-raciais” e “Ensino Fundamental” no sistema de busca rápida e foram encontradas cinco teses e dezesseis dissertações que apresentavam essas expressões em um dos campos

¹⁷ O portal de teses da CAPES é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), já o banco de teses do IBICT é um mecanismo de busca que integra todas as bibliotecas digitais de teses e dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT. Disponível em: <http://www.seabd.bco.ufscar.br/referencia/qual-diferenca-entre-portal-teses-capes-bdtds-ibict>. Acesso em: 28 mar. 2016.

(área de conhecimento, linha de pesquisa, palavras-chave, programa, resumo ou título). Posteriormente, foram inseridas as palavras “percepções” e “relações étnico-raciais” no sistema de busca e foram encontradas três dissertações que apresentavam essas expressões.

Após a leitura dos resumos das teses e dissertações, foram selecionadas quatro pesquisas, que são analisadas neste subcapítulo. A escolha recaiu sobre esses trabalhos por serem os que apresentavam as temáticas que mais se aproximavam do meu problema de pesquisa, ou seja, enfocavam as relações étnico-raciais nas escolas considerando suas inserções nas redes municipais de ensino. Uma pesquisadora, em especial, tinha por objetivo compreender as percepções que os alunos e alunas tinham sobre as relações étnico-raciais na escola.

As dissertações se distanciam da minha problemática de pesquisa por terem como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental (a coleta de dados recaiu sobre profissionais que atuavam no primeiro ciclo ou crianças que frequentavam entre o 1º e 5º ano). As pesquisas que debatiam as relações étnico-raciais nos anos finais do Ensino Fundamental narravam as experiências pedagógicas concretizadas em uma área de conhecimento específico ou realizadas em apenas uma escola inserida em uma rede de ensino.

Apesar da relevância dessa temática, é importante ressaltar como ela é recente no âmbito acadêmico: o trabalho mais antigo foi produzido há apenas onze anos. Apresento agora, cada um dos trabalhos apontando resumidamente o problema de pesquisa, a metodologia e o seu campo empírico. Procuo, a seguir, dialogar brevemente com cada um dos trabalhos.

Em 2013, na Universidade de Brasília, Francisco Thiago da Silva defendeu a dissertação intitulada “Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares”. Para responder à pergunta “como o currículo modelado¹⁸ pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de rede pública do Distrito Federal tem abordado a educação das relações étnico-raciais negras, passados dez anos da Lei 10.639/2003?”, segundo Silva (2013), foi utilizado como embasamento teórico o materialismo dialético com enfoque metodológico qualitativo. Os procedimentos empregados para a construção dos dados foram a análise documental e a aplicação de questionários e entrevistas

¹⁸ O conceito “currículo modelado” foi discutido por Jurjo Gimeno Sacristán (1991).

semiestruturadas, realizadas com os coordenadores regionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e com os professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O pesquisador abordou seu tema de pesquisa a partir da delimitação de três eixos teóricos: currículo, educação das relações étnico-raciais e formação de professores/perspectiva antirracista. No eixo da educação das relações étnico-raciais, as seguintes autoras embasaram as suas análises: Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. (SILVA, 2013).

“Aqui são todos iguais!": uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro” foi a segunda dissertação analisada. Luciana Guimarães Nascimento defendeu-a em 2012, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A base teórico-metodológica utilizada pela pesquisadora foi a compreensiva, buscando inferir sobre a realidade e interpretando a ação social como resultado do comportamento humano e, também, como fruto do diálogo entre indivíduos. Os procedimentos/instrumentos de coleta de dados foram análise de documentos, entrevistas qualitativas, caderno de campo e questionários semiestruturados. Tanto as entrevistas quanto os questionários foram direcionados para os profissionais que atuavam nos espaços educativos escolhidos pela pesquisadora. Foram desenvolvidas as seguintes categorias de análise: racismo, preconceito racial, discriminação, mito da democracia racial e antirracismo. A autora relata a necessidade de haver o debate racial dentro da escola, enxergando-o como uma reparação história, e justifica essa visão com autoras como Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. (NASCIMENTO, 2012).

Partindo do problema de pesquisa: “como são, ou não, tecidas as práticas educativas antirracistas a partir das orientações presentes na Lei 10.639/2003 e nas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais no cotidiano das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro?”, Nascimento (2012) constatou que as escolas consultadas ainda não trabalhavam por uma educação étnico-racial, havendo uma continuidade da reprodução do modelo monocultural, de inspiração eurocêntrica, desqualificando os que não se ajustavam ao perfil defendido como adequado. Através da análise do currículo oficial, a autora percebeu que o trato pedagógico sobre a questão racial estava incluído no documento, entretanto, essas abordagens não constavam como habilidades a serem desenvolvidas nos descritores bimestrais recomendados e enviados às escolas no período avaliativo. Isso representaria que o tema não era averiguado nas avaliações bimestrais e,

assim, não havia a sua sistematização no cotidiano.

Por meio de entrevistas realizadas com gestores da Secretaria de Educação e professores da rede, Nascimento (2012) percebeu que a escola, enquanto aparelho ideológico reprodutor do sistema social vigente, ainda era influenciada pelo pensamento monocultural, que tem o ideal no modelo europeu. Assim, aqueles que manifestavam um comportamento culturalmente distinto do padrão referenciado eram percebidos como indolentes, ou, chamados pela autora de aculturados. (NASCIMENTO, 2012).

A terceira dissertação analisada foi defendida por Renata Batista Garcia Fernandes, em 2011, na Universidade Federal de Santa Catarina. Com o título “No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, o trabalho de Fernandes (2011) utilizou uma perspectiva teórica multicultural baseada em Stuart Hall, e suas obras “Identidade Cultural na Pós-Modernidade” e “Da Diáspora”, e em Peter McLaren, com o livro “Multiculturalismo Crítico”. Os procedimentos/instrumentos empregados para a organização dos dados foram a análise de documentos e entrevistas. Três conceitos foram considerados como fundamentais para entender as relações étnico-raciais na escola: raça, racismo e racialismo, analisados com base nas considerações de Kwame Anthony Appiah e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (FERNANDES, 2011). Buscando responder à pergunta “de quais maneiras as orientações legais sobre educação das relações étnico-raciais (ERER) podem impactar o currículo escolar e a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”, a pesquisa revelou que as três unidades educativas pesquisadas, em certa medida, avançaram no trabalho com a ERER, porém ainda existiam fragilidades e dificuldades provocadas pela carência de formação permanente, pelo pouco tempo dedicado ao planejamento e por um discurso pedagógico que ainda guardava o “mito da democracia racial”. (FERNANDES, 2011).

Por fim, apresento a dissertação que mais se aproxima da minha temática. Eliana Marques Ribeiro Cruz, na pesquisa intitulada “Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades”, defendida em 2008, na Universidade Federal de São Carlos, procurava responder como as crianças percebiam o tratamento dado, no currículo, às relações étnico-raciais. A pesquisadora justificou a pesquisa com crianças pelo fato de estas produzirem culturas e serem por elas produzidas. Cruz (2008) procurou

compreender os significados construídos socialmente e atribuídos à realidade pelas pessoas, assim como, suas interações sociais. Por meio da hermenêutica, foi possível estabelecer relações entre as falas das crianças às outras falas engendradas em nossa sociedade, ou seja, a relação entre partes e todo. Os procedimentos/instrumentos utilizados para coleta e produção dos dados foram entrevistas qualitativas, semiestruturadas, projetivas e discussão em grupo. Foram entrevistadas quatorze crianças que, no ano de 2007, estudavam em uma turma de quarta série de uma escola pública da cidade de São Carlos. O foco principal sempre foi o currículo vivido por elas e as relações étnico-raciais. Para a análise dos dados, as falas das crianças foram agrupadas por categorias teóricas: igualdade, diferença, desigualdade, preconceito, discriminação e racismo. Teoricamente, os conceitos se embasaram nos textos de Stuart Hall, e a contextualização geral da temática foi feita com base em Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. (CRUZ, 2008).

As análises apontaram que as crianças experienciavam o currículo de forma contraditória e conflitante. Ouviam um discurso de igualdade, mas vivenciavam situações de desigualdades nas relações interpessoais que ocorriam na escola. Indicavam, ainda, tensões e contradições entre igualdade e diferença, bem como a influência dos discursos engendrados dentro e fora da escola. As crianças entrevistadas explicitaram que percebiam as situações de preconceito, discriminação e racismo que aconteciam dentro da escola, transformando as diferenças, principalmente referentes à cor/raça, em desigualdades (CRUZ, 2008).

Essa breve aproximação permitiu identificar que o conceito de currículo ocupa um espaço privilegiado na maioria dos trabalhos analisados na área de educação das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental. Pode-se afirmar que os pesquisadores identificam que a educação das relações étnico-raciais, mesmo que com enfoques diferentes, está sendo trabalhada no espaço escolar. Contudo, destaco o trabalho de Cruz (2008) que, ao questionar os estudantes sobre como tal conteúdo é trabalhado, chega à constatação de que há um distanciamento, na escola, entre a existência de um discurso que defende a igualdade e de uma ação que, em certa medida, segrega e não favorece a igualdade.

É visível, nos textos, a presença de uma postura dos autores que pode ser interpretada como militante e justificada pelas suas histórias de vida. Quando remetem às suas vivências escolares, deixam claro seu incômodo com a ausência da abordagem da multiplicidade étnica no currículo que os levou ao desejo de

pesquisarem a educação para as relações étnico-raciais. Fundamentam essa discussão com autores clássicos na militância do movimento negro, tais como Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

O estudo das dissertações apresentadas colaborou para o amadurecimento da minha proposta de pesquisa. Todavia, a leitura desses trabalhos exigiu que fosse filtrada toda uma análise passional presente neles em determinados momentos, que comprometia tanto as conexões estabelecidas pelos autores quanto o rigor analítico esperado de um trabalho acadêmico. Como contribuições, posso identificar que o fato de as escolas efetivarem a educação para as relações étnico-raciais torna pertinente a intenção dessa pesquisa. Também aponto a necessidade de refletir sobre o conceito de currículo para analisar a proposta de educação das relações étnico-raciais existentes nas escolas pesquisadas, assim como para considerar as concepções que os alunos possuem sobre essa temática. Acredito que a presente pesquisa inova ao não se concentrar apenas no currículo ou nas práticas pedagógicas dos docentes ao refletir sobre as concepções construídas pelos estudantes a partir da interação entre currículo e prática pedagógica. Entretanto, não pretendo apenas denunciar ou elogiar o currículo e as práticas, é fundamental que seja feita uma análise que aborde a complexidade do espaço escolar e que reflita a complexidade da sociedade brasileira quando pensamos sobre as relações étnico-raciais.

O próximo capítulo situa o campo empírico, apresentando o município onde se encontram a rede de ensino e as escolas estudadas, e analisa a legislação municipal que embasa a proposta de educação leopoldense das relações étnico-raciais.

3 ONDE VIVEM OS SUJEITOS DESSE ESTUDO? APROXIMAÇÃO AO CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo da dissertação, apresento o mapeamento das escolas. São apresentadas breves informações sobre a história de São Leopoldo e dados atuais sobre o Município, com a intenção de contribuir para o melhor entendimento sobre o lugar de residência dos alunos concluintes do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa. É fundamental também que façamos a contextualização da rede de ensino do município, apresentando a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED/SL), seus objetivos e sua constituição. Por fim, é feita uma análise da legislação municipal que embasa a proposta de educação das relações étnico-raciais da rede.

3.1 CAMPO EMPÍRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DAS ESCOLAS

São Leopoldo, cidade da região metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, foi fundada em 25 de julho de 1824, com a chegada de um grupo de trinta e nove imigrantes alemães, os primeiros a aportar no país, sendo por isso considerada o “berço da colonização alemã no Brasil”. Assim que chegaram, foram instalados na Real Feitoria do Linho-Cânhamo, um estabelecimento agrícola do governo imperial desativado em 1822, dois anos antes da chegada dos alemães. (PREFEITURA, 2016a).

De acordo com Renata Finkler Johann (2010), a história da Real Feitoria do Linho-Cânhamo tem sido continuamente esquecida pela historiografia regional ou, ainda, condiciona-se a existência da Feitoria apenas ao fato de ter sido extinta em 1822. Fundado em julho de 1783 e inaugurado em outubro do mesmo ano, inicialmente em Canguçu, apenas em 1788 o estabelecimento foi transferido para o Faxinal do Courita, às margens do Rio dos Sinos (atual cidade de São Leopoldo). Os motivos para a transferência ainda são controversos, sendo apontados interesses estatais, como, por exemplo, busca por terras mais férteis e por mais segurança, assim como interesses particulares. No momento da transferência, havia aproximadamente 130 escravos africanos atuando na Feitoria. (JOHANN, 2010).

Para Maximiliano M. Menz (2005), a Feitoria não fazia parte dos projetos econômicos brasileiros. Assim que os últimos laços coloniais acabaram, começaram

a surgir ideias de desativar o estabelecimento, o que ocorreu em 1822 (MENZ, 2005). Assim, os escravos pertencentes à Sua Majestade deveriam ser enviados de volta à Corte do Rio de Janeiro: o grupo era constituído por 324 escravos que foram remetidos ao Rio de Janeiro em diferentes momentos (JOHANN, 2010).

Com o fim da Feitoria, chegaram os primeiros imigrantes alemães na cidade de São Leopoldo. No ano de 2012, cento e noventa e dois anos após sua chegada, o município foi considerado o “berço da imigração alemã no Brasil”. Entretanto, a cidade não difere de outras que fazem parte das regiões metropolitanas brasileiras. A população é constituída pelas mais diversas etnias. Como mencionado, a presença negra no município é constantemente silenciada, e a história da cidade é contada a partir da chegada dos alemães. Assim, apaga-se a diversidade étnico-racial, tão presente no passado e no presente do município. De acordo com o Censo de 2010, São Leopoldo conta com uma população de aproximadamente 215.000 habitantes, apresentando uma taxa de urbanização de 99,7%. É o quarto município da região metropolitana que mais recebe pessoas de outros municípios para trabalhar ou estudar. No site governamental, é destacado o fato de o município contar com uma das maiores universidades particulares do Brasil, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (PREFEITURA, 2016b).

A SMED/SL tem como objetivo a implantação e execução de políticas de educação infantil, ensino fundamental e especial e a promoção da alfabetização de jovens e adultos. De acordo com o site da Secretaria, está sob sua responsabilidade, também, a formação continuada dos profissionais da educação e a inclusão digital de todos os estudantes da rede. Quarenta e oito escolas são mantidas pelo Poder Público Municipal, sendo que, destas, onze são de educação infantil, trinta e seis são de ensino fundamental e uma é específica de artes (PREFEITURA, 2016c). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2012 havia, aproximadamente, trinta e um mil e oitocentos estudantes matriculados no Ensino Fundamental em escolas do sistema municipal de ensino.

A rede municipal apresenta quatro documentos que embasam a educação das relações étnico-raciais: Lei nº 6.116, de 18 de dezembro de 2006, que torna obrigatória a inserção das DCN-ERER no sistema de ensino no âmbito de São Leopoldo; Resolução nº 9 do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das diretrizes curriculares relativas à

educação das relações étnico-raciais e ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, no Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo, aprovada no dia 29 de setembro de 2010; Orientações Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, apresentada em novembro de 2012; Lei nº 8.291, de 24 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de São Leopoldo (PME/SL)¹⁹.

Foram pesquisadas duas escolas pertencentes à rede municipal de ensino de São Leopoldo. O critério utilizado para a seleção das escolas foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁰. A pesquisa foi realizada em duas escolas que estão em patamares diferenciados da escala do índice: médio e baixo IDEB. Além destes dados, foram selecionadas aquelas escolas que se localizam em bairros que apresentam um alto contingente populacional de pessoas que se autodeclaram negras²¹, tendo como referência os dados coletados no Censo 2010.

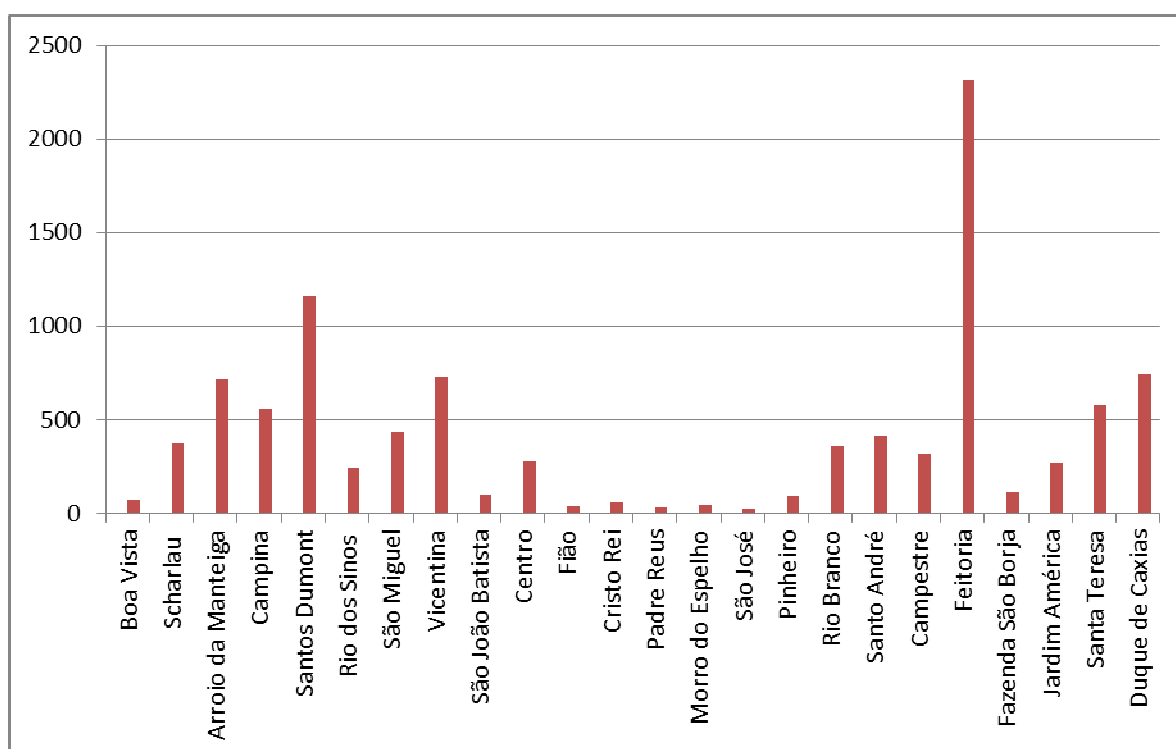
De acordo com o Censo 2010, organizado pelo IBGE, os bairros leopoldenses como maior contingente de pessoas que se autodeclaram negras são: Duque de Caxias, Santos Dumont, Vicentina, Arroio da Manteiga, Feitoria, São Miguel, Campestre, Boa Vista, Rio Branco, Santa Teresa, Campina, Rio dos Sinos, Fazenda São Borja e Jardim América. Esses dados foram organizados em infográficos pelo ObservaSinos. O Observatório da Realidade e das Políticas Públicas do Vale do Rio dos Sinos – ObservaSinos – é um programa do Instituto Humanitas Unisinos (IHU), vinculado ao Centro de Cidadania e Ação Social – CCIAS /UNISINOS, que objetiva dar vista aos indicadores socioeconômicos e promover o debate sobre a realidade e políticas públicas da região.

¹⁹ A análise desses documentos será realizada posteriormente, no item 3.2.

²⁰ O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e foi criado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em 2007. Reúne em um só indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações de larga escala do INEP. O objetivo é que, a partir da análise desses índices, seja possível traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país –, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: 02 abr. 2016.

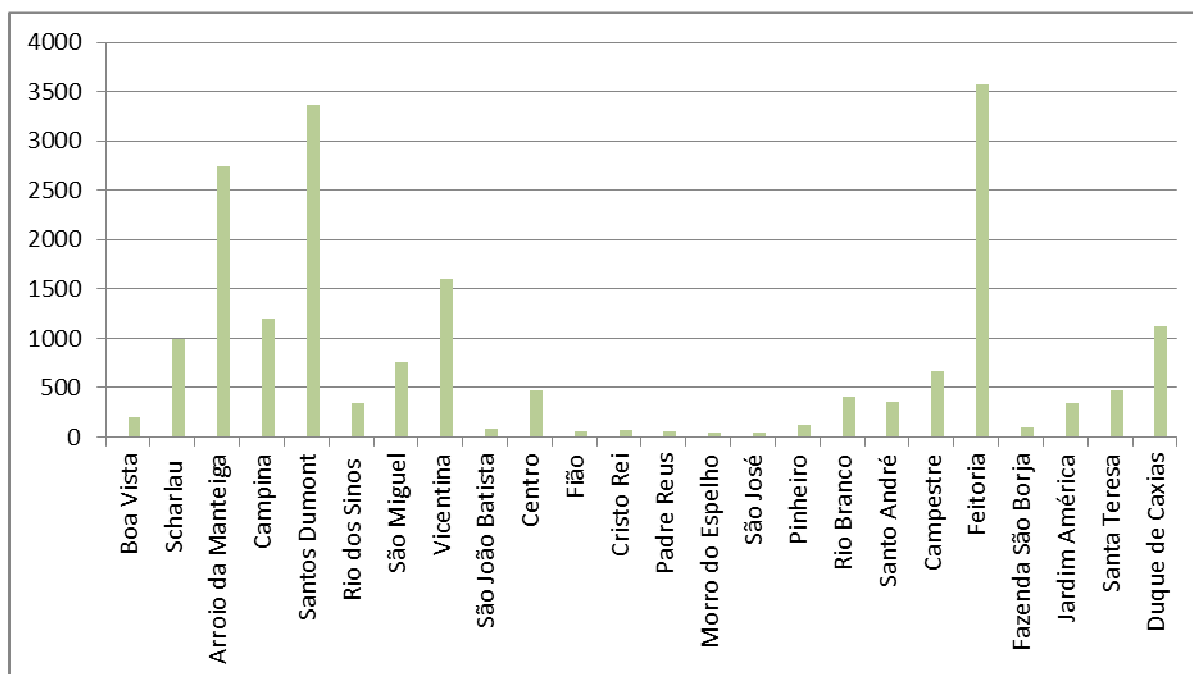
²¹ Nos Censos organizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no quesito “cor/raça”, há a classificação a partir da auto-declaração do entrevistado que escolhe a partir de cinco categorias: branco, pardo, preto, amarelo e indígena. Ao fazer a análise dos dados o IBGE soma as categorias pardo e preto formando um grupo denominado “negros” que inclui todas aquelas pessoas que se consideram afro-descendentes.

Figura 1: distribuição da população preta em SL por bairros – Censo 2010



Fonte: IBGE – Censo Demográfico (adaptado)²².

Figura 2: distribuição da população parda em SL por bairros – Censo 2010



Fonte: IBGE – Censo Demográfico (adaptado)²³.

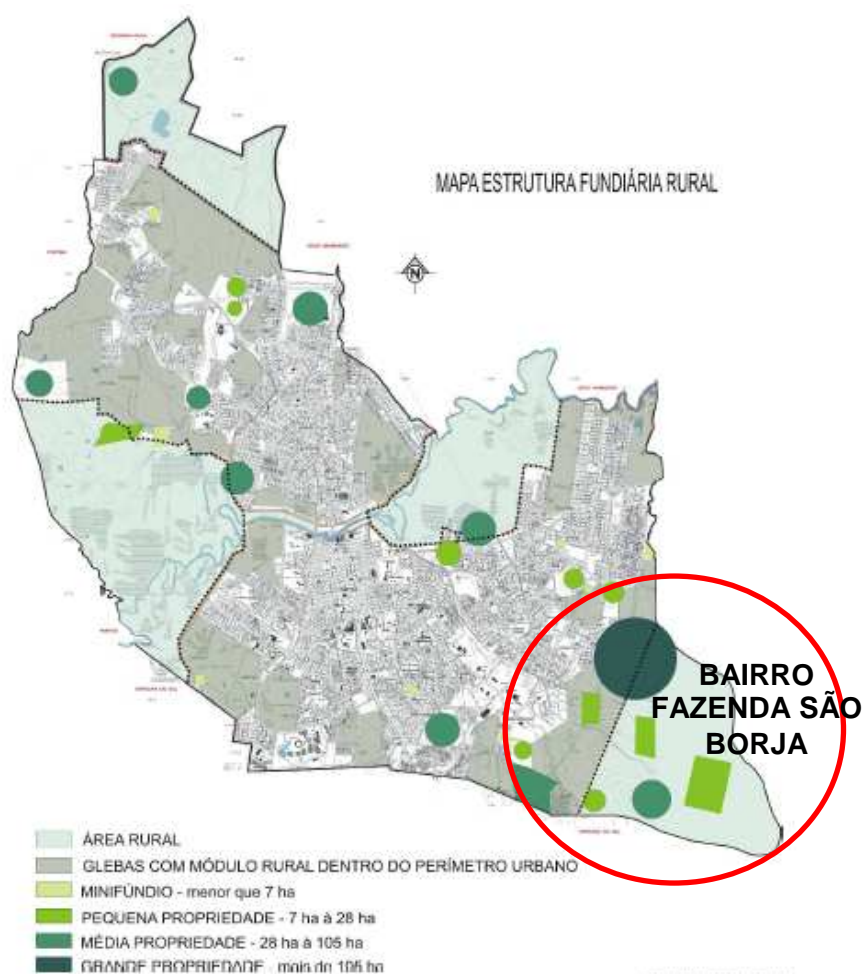
²² Elaboração: Observasinos – IHU. Disponível em: <<https://infogr.am/Popula-9298310831>>. Acesso em 02 abr. 2016.

As escolas onde foi realizada a pesquisa apresentam perfis distintos. Considerando o acordo firmado com as instituições em nos comprometemos com o anonimato, denominarei as escolas por meio de letras (Escolas A e B)..A “Escola A” se encontra no bairro Fazenda São Borja e, no bairro Santos Dumont, localiza-se a “Escola B”.

Começarei apresentando a Escola A, que se localiza em bairro da zona sudeste da cidade. De acordo com o Censo de 2010, há, no bairro Fazenda São Borja, 2.555 habitantes. Destes, 12,6% se autodeclaram negros. O bairro faz divisa com o município de Sapucaia do Sul e é composto por uma Zona Rural e Áreas de Preservação Ambiental e Urbana. Quando comparado a outros bairros de São Leopoldo, o Fazenda São Borja é um bairro com uma vasta extensão de terras e uma baixa densidade populacional, tendo de 1 a 10 habitantes por hectare (uma das mais baixas do município). Ao analisarmos o mapa da estrutura fundiária rural, vemos que há uma vasta diversidade, pois há desde glebas com módulo rural dentro do perímetro urbano até propriedades com mais de 105 hectares. A distribuição das atividades é fortemente heterogênea, sendo composta por áreas residencial, comercial, industrial, especial (pela presença de um cemitério), áreas verdes e quadras sem edificações ou loteamento e lotes irregulares. As edificações, em sua maioria, são compostas por um único pavimento. O bairro apresenta alguns núcleos de ocupação, sendo o mais populoso o Parque Lago São Borja (conhecido como Barreira), onde aproximadamente 60 famílias ocupam uma área de terra pertencente ao município. O Fazenda São Borja se destaca na geografia do município por abrigar várias empresas de grande porte, localizadas na Avenida das Indústrias e arredores. (PREFEITURA, 2006).

²³ Elaboração: Observasinos – IHU. Disponível em: <<https://infogr.am/Popula-9298310831>>. Acesso em 02 abr. 2016.

Figura 3: mapa da estrutura fundiária rural de SL e localização do bairro Fazenda São Borja



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação. Etapa I: leitura da cidade.

A Escola A foi fundada em 1961 e se localizava no bairro Santa Tereza, entretanto, surgiram duas escolas nas suas proximidades e as autoridades municipais optaram por transferi-la para outro bairro, considerando as necessidades locais. Então, em 1975, a escola, que funcionava em um prédio de madeira, foi colocada em cima de um caminhão e transportada para o bairro Fazenda São Borja. A crescente demanda de vagas tornou necessária a ampliação do espaço físico. Uma das soluções encontradas, em um período em que a escola possuía apenas quatro salas de aula, foi estabelecer seu funcionamento em três turnos, a fim de suprir a demanda de 90 alunos matriculados. Em julho de 2000 a escola passou a funcionar em um novo prédio, situado no mesmo bairro, e passou a ter quinze salas de aula. Entre os anos de 1961 e 1975 a escola provavelmente era anexo de outra

instituição da rede municipal de ensino, pois, em 1976, a escola passou a funcionar de forma autônoma através de um decreto de criação. A partir de 2001, foram implantados os anos finais do Ensino Fundamental. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada na escola desde 1996 (RAHNEIER; STRASBURG, 2008). Em 2016, além da etapa final da EJA, a escola apresentava três turmas de 9º ano, contabilizando aproximadamente 140 alunos concluintes do Ensino Fundamental.

A escola B se localiza no bairro Santos Dumont, que fica na Zona Norte do município, fazendo divisa com o a cidade de Novo Hamburgo. Composto essencialmente por área urbana, o bairro apresenta uma média densidade populacional para os padrões leopoldenses, tendo de 51 a 60 habitantes por hectare. O bairro possui áreas residencial, comercial, verde e quadras sem edificações ou com loteamento e lotes irregulares, sendo composto por várias áreas ocupadas por população em situação de risco social. Podemos citar como áreas especiais de interesse social: Vila Brás I e II, Coohap, Cooperativa Bom Fim e Loteamento Padre Orestes. Destes, as Vilas Brás I e II se caracterizam como núcleos de ocupação, pois aproximadamente 2000 famílias ocupam terras pertencentes ao município. É nesse bairro que se encontram os lotes com os valores mais baixos da cidade (PREFEITURA, 2006). A região onde se encontra a Escola B se caracteriza como um grande núcleo populacional da Zona Norte da cidade. Nesse bairro, segundo o Censo de 2010, moram 24.543 pessoas; destas, 18,4% se autodeclararam negras. (PREFEITURA, 2006).

A escola que constitui o nosso campo empírico foi construída em 2008. Na época, foram vendidos lotes de terras de uma chácara localizada no bairro Santos Dumont. Com a rápida expansão de moradias devido a esse loteamento e com o início da transferência das famílias em virtude da expansão da linha do metrô, foi necessário que se construísse uma escola que atendesse a essa demanda. Assim, criou-se a “Escola B”.

Nos primeiros anos da escola, os professores sofreram muito com as incertezas de uma instituição que foi construída puramente pela urgência estatal, sem compreensão nenhuma das especificidades da comunidade do entorno. [...] a escola surgiu como um lugar produzido pelo poder público, na tentativa de obliterar um problema maior, a transferência de uma comunidade para outro espaço social. (BICA; RESCHKE, 2012, p. 5).

A escola B, em 2016, possuía duas turmas concluintes do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente 70 alunos.

3.2 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL: A PROPOSTA LEOPOLDENSE DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste subcapítulo, contextualizo a inserção da temática educação das relações étnico-raciais no currículo escolar por meio da análise de quatro documentos que considero pertinentes por representarem o embasamento da proposta de educação para as relações étnico-raciais da rede municipal de ensino de São Leopoldo. Esses documentos são de caráter público por serem arquivos governamentais. São eles:

1 – a Lei nº 6.116, de 18 de dezembro de 2006, que torna obrigatória a inserção das DCN no sistema de ensino no âmbito de São Leopoldo;

2 - a Resolução nº 9 do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das diretrizes curriculares relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, no Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo, aprovada pelo Plenário, em reunião ordinária no dia 29 de setembro de 2010;

3 – as Orientações Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, que foi apresentada em sua versão final em novembro de 2012 e

4 – a Lei nº 8.291, de 24 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME/SL).

Antes de iniciar a análise, faço uma breve apresentação do procedimento metodológico utilizado neste capítulo: a análise documental. Para Gil (2008 apud CECHINEL et al., 2016, p. 2), a principal característica da pesquisa documental é que os materiais a serem pesquisados ainda não receberam um tratamento analítico, ou “ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. No caso desta dissertação, a pesquisa documental se constitui em uma etapa que complementa o estudo, auxiliando a constituição de dados encontrados em outras fontes (entrevistas e questionários), no sentido de ampliar, relacionar e contrapor os diferentes dados.

Dos quatro documentos analisados, três fazem parte de um período da história da educação municipal leopoldense caracterizado, de acordo com Maria

Luiza da Cunha Sedrez (2008), por um claro planejamento de expansão da escolarização e por uma permanente preocupação em projetar e implementar políticas educacionais. Esse período compreende os anos de 2005 a 2012.

A Lei 6.616/2006 se apresentou como parte da implantação da Lei 10.639/2003 e das DCN-ERER, visando a garantir a inserção das DCN-ERER no Sistema de Ensino Municipal, tornando obrigatória a inclusão do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira (assim como da história afro-riograndense e afro-leopoldense) no currículo da rede pública municipal. (SÃO LEOPOLDO, 2006).

De acordo com a Lei 6.116/2006, a SMED/SL tem como obrigações revisar os currículos, a fim de que se adequem à Lei, e promover a interdisciplinaridade com o conjunto da chamada área humana (Língua Portuguesa, Literatura, Estudos Sociais, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Religiosa e História). Houve avanços na legislação leopoldense se comparada ao âmbito federal, pois a lei municipal agregou ao currículo escolar um número maior de disciplinas que se apresentam como *lócus* de discussão da temática. Na Lei 10.639/2003, são chamadas para a discussão apenas as disciplinas de Literatura, Educação Artística e História Brasileira, já a Lei 6.116/2006 agrega a Língua Portuguesa, os Estudos Sociais (como eram chamadas na época as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais), a Geografia, as Ciências e a Educação Religiosa (SÃO LEOPOLDO, 2006). Para alguns críticos da Lei federal, o estabelecimento de apenas três disciplinas como aquelas consideradas específicas para tratar dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira foi um erro grave, já que

as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas, principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área da educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua. (SANTOS, 2005, p. 33)

Considerando as décadas de lutas de militantes do movimento negro e pesquisadores das relações étnico-raciais para que houvesse uma lei que tratasse do racismo, preconceito e discriminação existente nos currículos escolares, entendem-se os medos e anseios de Sales Augusto dos Santos (2005) quando, finalmente, a Lei é sancionada e se mostra falha, cheia de lacunas e interpretações

equivocadas das demandas de integrantes do movimento negro.

Entretanto, aquilo que, para ele, era um erro grave acabou por se apresentar como um caminho de possibilidades. Educação e Ciências Sociais continuaram produzindo suas pesquisas e construindo conhecimento acerca das relações étnico-raciais brasileiras. E outras áreas de conhecimento, até então avessas a essas discussões, acabaram por ser tensionadas pela Lei 10.639/2003 e pelas DCN-ERER a produzir conhecimento sobre. Podemos exemplificar com a Matemática, que não é citada nas leis federal e municipal e que hoje apresenta produção acadêmica, como a de Leonardo Dourado de Azevedo Neto (2010) e Maximina Magda de França Santos (2012)²⁴.

Azevedo Neto (2010) escreveu um artigo em que reconhece o desafio que é incluir os conhecimentos de raiz africana no âmbito da Matemática, porém apresenta como alternativa a Etnomatemática, por valorizar as várias manifestações culturais da humanidade e por, particularmente, buscar diferentes manifestações matemáticas por todo o mundo. Já Santos (2012) desenvolveu uma pesquisa em que mostrou que há relações entre a Lei 10.639/2003 e a Matemática, desde que se passe por um viés cultural. Também cita a Etnomatemática como teoria que contribui para o entrelace de raízes culturais e amplia a discussão ao afirmar que, nas culturas africanas, os ritmos musicais, as formas geométricas e os desenhos são elementos importantes para essa área de conhecimento. (SANTOS, 2012).

Ainda, de acordo com a Lei 6.116/2006, a qualificação dos professores da rede pública municipal e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigido para implementação das DCN-ERER ficam a cargo do Poder Executivo Municipal, que deveria realizar: cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especificamente do movimento negro; intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do negro; e análise do material didático, com ênfase no bibliográfico, a fim de suprir carências identificadas. Também é responsabilidade do Poder Executivo Municipal, por meio da Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da SMED/SL e da

²⁴ AZEVEDO NETO, Leonardo Dourado de. A Lei nº 10.639/2003: como a inclusão de conhecimento de raiz africana pode se dar acerca do ensino de matemática, 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/culturaafricana/>. Acesso em: 06 fev. 2016.

SANTOS, Maximina Magda de França. A inserção de elementos das culturas africanas nas aulas de Matemática: possibilidades e limites. In: PESSANHA, Marcia Maria de Jesus; OLIVEIRA, Iolanda de. Relações raciais e currículo. Rio de Janeiro: Penesb, UFF, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/Livro%20Relaes%20Raciais%20e%20Currulo.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

comunidade escolar (através do Conselho Municipal de Educação – CME/SL e do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial²⁵) propiciar o debate da implementação das DCN-ERER. O objetivo, com essa ação, é superar o preconceito racial existente na escola e na sociedade. Respeitando o que é determinado pela Constituição Federal, o Executivo Municipal tem autorização para destinar verbas orçamentárias, se necessário, através de suplementação e captação de recursos e de projetos e convênios com organizações oficiais e da sociedade civil, nacionais e internacionais, para fazer frente às despesas resultantes do processo de implementação e aperfeiçoamento do que determina a lei. (SÃO LEOPOLDO, 2006).

Em 2009, como mencionado, foi criado pelo Governo Federal o Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER, a fim de fomentar a aplicabilidade das diretrizes ao estabelecer metas e prazos de execução. O município de São Leopoldo havia se antecipado nesse processo ao sancionar a Lei 6.116, em dezembro de 2006.

Em 2010, o CME/SL torna pública a Resolução nº 09, que dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das diretrizes curriculares relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo. Considerando que o foco do projeto de pesquisa é a educação para as relações étnico-raciais, a resolução estabelece que devem ser desenvolvidas, no cotidiano das escolas, ações que proporcionem às professoras, funcionárias, educandos e educandas condições para pensarem, decidirem e agirem, assumindo responsabilidades por relações

²⁵ A Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial foi criada pela Lei nº 5.900, de 7 de abril de 2006, na gestão do Prefeito José Ary Vanazzi. Nessa mesma data, através da Lei nº 5.902 é criado o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial. Com a vitória, nas eleições de 2012, do Prefeito Aníbal Moacir da Silva, a Coordenadoria foi extinta em 2013, juntamente com outras, como a Coordenadoria da Juventude, por exemplo. O objetivo era viabilizar uma de suas propostas de campanha, que se constituía em uma gestão mais enxuta da máquina pública. No site da Prefeitura de São Leopoldo, está previsto que essa temática deveria fazer parte da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, que tem por objetivo organizar “o conjunto dos programas, projetos, serviços e benefícios de assistência social no município” (PREFEITURA, 2016d). Embora, a proposta da extinta coordenadoria fosse pelo viés de promoção de políticas de igualdade racial e não de programas e projetos de assistência social e pensando na forma como a prefeitura de São Leopoldo se estruturou na gestão de Silva, essa seria a secretaria que mais se aproximaria da temática. Ao analisar o site, não foi encontrada nenhuma referência a políticas, programas ou projetos com o recorte étnico-racial. O gabinete desta Secretaria, de acordo com o site, administra e assessora os conselhos municipais de São Leopoldo e vários são citados: dos direitos da Mulher, da Criança e do Adolescente e de Segurança Alimentar são alguns deles. Entretanto, o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial não aparece, nos levando a concluir que também foi extinto, juntamente com a Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, no ano de 2013.

étnico-raciais que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças. Também, as escolas deverão contemplar, em seu Projeto Político Pedagógico, referências de combate ao racismo e à discriminação, incluindo atividades que possibilitem o reconhecimento da importância da diversidade para a construção de relações étnico-raciais democráticas. (PREFEITURA, 2010).

Pela Resolução, não basta ensinar a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, nem planejar atividades que reconheçam a importância da diversidade. Tão importante quanto é pensar em ações que proporcionem a toda a comunidade escolar a reflexão sobre a diversidade e o respeito às diferenças. Segundo o documento, é fundamental que o grupo de profissionais da escola assumam a sua parcela de responsabilidade para que isso aconteça, sendo, assim, inadmissíveis atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias. É inaceitável que diante destas atitudes se suavize a situação, se desconsidere a queixa daquele que se sentiu agredido, se aceite que tudo não passou de uma brincadeira. (PREFEITURA, 2010, p. 7).

A Resolução nº 9 apresenta, também, as garantias de que, para que haja a implementação das diretrizes, a mantenedora, nesse caso, o Poder Público Municipal, deve proporcionar às escolas: condições materiais e financeiras, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico, didático e lúdico necessários; materiais com referência nas imagens, figuras e histórias positivas da população negra, africana e indígena em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, no Brasil e no mundo; formação continuada para os docentes, a fim de se efetivarem práticas pedagógicas focadas na educação das relações étnico-raciais e no estudo da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena e formação continuada para trabalhadoras e trabalhadores em educação, não docentes, visando a uma educação das relações étnico-raciais e ao estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Ainda, segundo o documento, o Poder Público Municipal deverá estabelecer canais de comunicação e interação com as entidades do movimento negro, NEABI e instituições que atuam com a formação continuada dos profissionais da educação, para buscar subsídios e trocar experiências em prol do desenvolvimento dos projetos políticos pedagógicos, planos e projetos de aprendizagem. (PREFEITURA, 2010).

A SMED/SL deve promover a divulgação dessa resolução em todas as escolas municipais e realizar atividades periódicas (exposições, mostras e

seminários) de avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem referentes à temática. Os resultados obtidos com essas atividades serão comunicados aos órgãos competentes quando requeridos. (PREFEITURA, 2010).

De acordo com a Lei 6.616/2006, a SMED/SL tinha como uma de suas obrigações a revisão do currículo, a fim de que ficasse adequado à Lei. Em 2012, são apresentadas, então, as Orientações Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo. Em seus princípios e bases, foram assinalados os atravessamentos sociais e culturais promotores de um repensar dos espaços e tempos de aprendizagem. A causa desse chamado “novo momento na educação” era a ampliação da diversidade e da democracia nos espaços escolares. Assim, todas as diferenças, incluindo as culturais, deveriam ser consideradas tomando a vida como princípio central, o que levaria à recusa de todas as formas de violência. Por isso, é tão importante que os estudantes se apropriem das contribuições históricas e culturais dos diferentes grupos étnico-raciais, em especial dos afro-brasileiros, indígenas e africanos. Segundo o texto, “propõem-se ações pedagógicas, que envolvam o conhecimento da história e das referidas culturas, o respeito a elas, tanto pelo educador quanto pelo educando, bem como o combate ao racismo e às discriminações de qualquer natureza”. (PREFEITURA, 2012, p. 7).

A Educação Infantil apresenta como objetivos o conhecimento e a apropriação, por meios lúdicos, das contribuições histórico-culturais de diferentes povos, em especial os indígenas, africanos e afro-brasileiros, além da sua valorização e respeito, bem como o combate ao racismo e as discriminações e o respeito às diferenças e às diversidades culturais, étnico-raciais e de gênero entre os sujeitos. O Ensino Fundamental de 9 anos tem como um dos seus objetivos gerais:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de orientação sexual, de caráter étnico-racial ou outras características individuais e sociais. (SÃO LEOPOLDO, 2012, p. 34)

As Orientações Curriculares Municipais não se restringem apenas a aspectos socioculturais. Enfatizam os tipos de discriminação que ocorrem na escola e que vão além desses aspectos, incluindo, também, crenças, orientação sexual, caráter

étnico-racial e outros.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), apresentam-se, como objetivos relacionados à educação das relações étnico-raciais: vivenciar situações que possibilitem a identificação e a compreensão das relações étnico-raciais e identificar situações que contribuam para a compreensão das relações étnico-raciais do bairro, do município e do estado estabelecidas no presente e no passado, bem como transformações ocasionadas por estas. Nos anos finais, a implementação da Lei 10.639/2003 se traduz em diversos objetivos a serem alcançados nas diferentes disciplinas ao longo dos quatro anos. (SÃO LEOPODO, 2012).

Ao analisar as Orientações Curriculares, sentimos falta de objetivos explícitos que abordassem as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na área de Ciências, conforme estabelecido na Lei 6.616/2006. Além dessa ausência, percebemos, também que áreas como Língua Portuguesa e Artes apresentaram poucos espaços de reflexão sobre essas temáticas.

Em 2015, foi promulgado o Plano Municipal de Educação de São Leopoldo (PME/SL). O PME/SE apresenta metas e estratégias para serem colocadas em prática entre os anos de 2015 e 2024, as quais passo a analisar.

A meta 7 diz respeito a fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) projetadas para São Leopoldo. São apresentadas como estratégias para alcançar essa meta: garantir, por meio da SMED/SL, nos currículos escolares, conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e implementar ações educacionais, nos termos da legislação vigente, assegurando-se a implementação das DCN-ERER, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil. (SÃO LEOPOLDO, 2015).

O objetivo da meta 8 é elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos de idade, de modo a igualar a escolaridade média entre negros e não-negros declarados ao IBGE. No último ano de vigência do PME/SL, foi apresentado um conjunto de estratégias que contribuirão para que se alcance a meta 8: assegurar, sob responsabilidade da SMED/SL, política de formação continuada aos segmentos escolares, assim como a elaboração de propostas

curriculares, ampliando os espaços para reflexão nas escolas, que envolvam as famílias, os estudantes e os profissionais da educação nas discussões sobre questões de direitos humanos, inclusão escolar, etnia, gênero e sexualidade; prover, sob responsabilidade da SMED/SL em parceria com a União, as bibliotecas escolares com acervo composto por documentos, textos, livros, revistas, recursos audiovisuais e mídias digitais, que tenham como referência os estudos sobre direitos humanos, inclusão escolar, etnias, comunidades indígenas, gênero e sexualidade. (SÃO LEOPOLDO, 2015).

Nesses objetivos, pode-se observar a perspectiva da educação das relações étnico raciais inserida em um contexto de educação em direitos humanos, indo ao encontro das políticas desenvolvidas em nível nacional, que são traduzidas nas propostas incentivadas pela SMED/SL. Tal postura está sujeita à crítica, uma vez que se vincula às políticas de combate ao racismo à temática dos direitos humanos, circunscrevendo-as no âmbito do direito civil. Do ponto de vista de uma concepção de racismo estrutural, isso seria retrocesso. O racismo se manifesta em todas as dimensões da vida social – no trabalho, na saúde, na educação, nos direitos sociais. É expresso nas instituições (o chamado racismo institucional) e se legitima ideologicamente (o racismo ideológico). Segundo Dennis de Oliveira (2015)²⁶, isso exige um compromisso firme por meio de políticas de Estado (e não apenas de governo) no sentido de combater tenazmente o racismo. Transcende, portanto, a concepção de direitos civis e cidadania.

Vincular as políticas de combate ao racismo somente à temática dos direitos humanos se constitui em terreno perigoso, aberto a muitas interpretações. Pensar o racismo como parte estrutural e estruturante da sociedade brasileira faz com que tenhamos de pensar em ações específicas a fim de superá-lo. Por isso, a meta do PME/SL é composta por um objetivo que visa a equalizar a escolaridade média entre negros e não-negros. Para que isso aconteça, são necessárias ações especiais que apontem para a inclusão e permanência da população negra no sistema escolar, que se traduzem nas próximas estratégias como: assegurar, sob responsabilidade da SMED/SL, que sejam cumpridos os termos das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura

26 OLIVEIRA, Dennis de. Mesmo com Nilma Gomes ministra da Cidadania, extinção da Seppir é retrocesso. In.: Revista Fórum, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/quilombo/2015/10/02/mesmo-com-nilma-gomes-ministra-da-cidadania-extincao-da-seppir-e-retrocesso/>>. Acesso em: 19 nov 2016..

Afro-Brasileira e Africana” – Resolução CNE/CP nº 1/2004, que devem ser observadas pelas escolas. Promover ações que favoreçam a autoestima e a autoimagem dos estudantes, com enfoque no processo cultural e histórico, para que se possa discutir a formação das identidades étnicas do Brasil, do Rio Grande do Sul e de São Leopoldo; garantir sob responsabilidade da SMED/SL, que as escolas contemplem, em seu Projeto Político Pedagógico, referências de combate ao racismo e à discriminação racial, por meio da inclusão da investigação sobre a história e a importância de negros, índios e de suas culturas, conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na educação das relações étnico-raciais e no estudo de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, além de estudos, mapeamento e análise de indicadores, bem como de atividades que possibilitem o reconhecimento da importância da diversidade para a construção de relações étnico-raciais democráticas. (SÃO LEOPOLDO, 2015).

Algumas estratégias do PME parecem se sobrepor às ações já realizadas no governo anterior através da Lei 6.616/2016, da Resolução nº 09/2010 do CME/SL e das Orientações Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo. Porém, a existência da lei não se traduz, necessariamente, em mudanças na realidade. Basta ver que a Lei 10.639 foi sancionada em 2003 e, em 2009, foi necessária a criação de um plano de implementação das diretrizes criadas para ela. Portanto, se ainda há falhas na qualidade da educação, problemas no fluxo escolar e na aprendizagem, ou se ainda temos desigualdades nos níveis de escolaridade média da população negra e não negra, são realmente necessárias estratégias que superem essas problemáticas.

No próximo capítulo serão analisadas as informações construídas ao longo da pesquisa por meio de entrevistas e questionários.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, são apresentadas a análise e a interpretação dos dados produzidos ao longo da pesquisa, pensados em suas aproximações e distanciamentos em relação à fundamentação teórica. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas feitas com o supervisor e a supervisora das escolas estudadas e de questionários respondidos pelos estudantes concluintes do Ensino Fundamental das duas instituições. Em relação às análises, tanto as entrevistas quanto os questionários proporcionaram uma apreciação qualitativa dos dados.

O capítulo está organizado em duas partes. Inicialmente, trato das entrevistas, relatando o caminho percorrido para sua efetivação: exponho os critérios utilizados para a escolha das pessoas entrevistadas, como se deu a aproximação dessas pessoas, apresento quem são no universo escolar estudado e aponto as facilidades e dificuldades encontradas nesse processo. Nessa primeira parte, também, são apresentados o roteiro de entrevistas, as intenções prévias em sua elaboração, as perguntas que surgiram em meio à conversa com os supervisores e as respostas dadas. Finalizo essa parte com algumas considerações gerais sobre as entrevistas, relatando as reflexões suscitadas a partir da escuta dos profissionais e as relações que podem ser estabelecidas com conceitos já construídos por alguns estudiosos como: currículo oculto e currículo como prática de significação, de Tomaz Tadeu da Silva; círculo de cultura, de Stephen Ball e escola transbordante, de Antonio Nóvoa. Assim, procuro analisar, no âmbito da cidade de São Leopoldo, quais são os limites e as possibilidades de efetivação de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas municipais.

Na segunda parte do capítulo, o foco são os questionários. Começo apresentando a quantificação de alunos que efetivamente responderam os questionários, relacionando-a às expectativas iniciais sobre esse número, a população apta a responder e a amostra que retornou, assim como a descrição do processo. Explicito a forma como organizei os questionários para a análise dos dados, por meio da divisão das questões em blocos. Apresento as perguntas realizadas, as alternativas apresentadas, o número de respostas para cada questão e interpreto as informações apresentadas. Finalizo analisando os saberes/conhecimentos/reflexões construídos pelos estudantes concluintes do

Ensino Fundamental sobre a educação das relações étnico-raciais, com base em suas experiências escolares. Relaciono também os saberes/conhecimentos/reflexões construídos pelos estudantes à análise apresentada no capítulo anterior dos quatro documentos que embasam a proposta de educação para as relações étnico-raciais na rede municipal.

4.1 ENTRE RESISTÊNCIAS E INTERESSES: UMA IMPLEMENTAÇÃO MARCADA POR EXPERIÊNCIAS E PROPÓSITOS

Segundo Marina Marconi e Eva Lakatos (2001, p. 107), a entrevista se constitui em “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”. A fim de analisar, em âmbito local, os limites e as possibilidades de efetivação de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, escolhi entrevistar os supervisores pedagógicos que atuam nas escolas selecionadas, considerando o que está escrito no Plano de Cargos e Carreiras dos Trabalhadores em Educação de São Leopoldo, ou seja, que é esse o profissional que tem por atribuição “planejar, orientar, coordenar, avaliar, assessorar e supervisionar as atividades pedagógicas em apoio ao trabalho desenvolvido nas unidades escolares”. (SÃO LEOPOLDO, 2008).

O contato com as escolas selecionadas foi feito, primeiramente, através de correio eletrônico. Na mensagem, me apresentei como pesquisadora e professora da rede municipal de ensino, assim como informei a temática de estudo e o objetivo geral da pesquisa. Na escola A, a mensagem foi respondida pela supervisora e, na escola B, pela diretora, que indicou que, na visita, eu entrasse em contato com uma supervisora. Nas visitas, pude apresentar de forma mais detalhada a temática da pesquisa e seus objetivos e, principalmente, como a comunidade escolar poderia contribuir com informações e dados para a pesquisa. Também aproveitei para entregar as cartas de solicitação de anuência²⁷.

Na Escola A, o contato foi sempre com a mesma pessoa, a supervisora da escola. Esta tem como formação em nível médio o Magistério, sendo Licenciada em Letras/Português. É docente há vinte e seis anos, sendo vinte e um na rede municipal de São Leopoldo. Durante dezesseis anos, trabalhou apenas nos anos

²⁷ A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Unisinos em 28/09/2016.

iniciais em outra escola da rede. Em 2005, fez concurso novamente e, no ano seguinte, começou a atuar na Escola A como professora de Língua Portuguesa, passando a trabalhar quarenta horas semanais. Em 2010, alterou a sua designação, passando a trabalhar na vice-direção da Escola A quarenta horas semanais. Ficou nessa função entre os anos de 2010 e 2013. Entre os anos de 2014 e 2016, trabalhou na supervisão pedagógica da escola nos turnos da manhã e da tarde e, à noite, como professora de Língua Portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos. Fui muito bem recebida nessa escola, salientando-se um relacionamento cordial, objetivo e profissional.

A escola B possui três profissionais que atuam na supervisão pedagógica. Meu contato, por indicação da diretora, foi com a professora que trabalhava na supervisão no turno da manhã e na biblioteca no turno da tarde. Na minha ida à escola, ao apresentar a pesquisa de forma mais detalhada, a supervisora disse que seria interessante eu conversar com outro integrante da equipe, que trabalhava como professor de História no turno da manhã e supervisor no turno da tarde. O supervisor da Escola B atua no Magistério desde 2012, sempre na mesma escola. No início, trabalhava vinte horas semanais, aumentando sua carga horária em mais vinte horas semanais posteriormente. Atua na supervisão desde 2013 e, no momento da entrevista, estava terminando o seu mandato. O professor é Licenciado em História e tem Especialização em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, o que pode justificar a indicação dele pela colega para ser o entrevistado. A recepção nessa escola foi sempre muito calorosa e as conversas não ficavam apenas restritas à temática da pesquisa e à forma como esta seria encaminhada. Houve muitas conversas informais que giravam em torno dos mais diversos assuntos, podendo-se mencionar, como exemplo, o processo de seleção do Mestrado em Educação da Universidade. Assim, acabava ficando na escola sempre um tempo superior ao planejado.

A entrevista realizada com os supervisores teve como objetivo analisar, em âmbito local, os limites e as possibilidades de efetivação de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, tendo por base o conteúdo presente no Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER e sendo composta pelas seguintes perguntas:

1 – Como você percebe a realização da formação continuada, por parte da SMED/SL, para o desenvolvimento da temática étnico-racial? A escola já

encaminhou à SMED/SL alguma solicitação para que ocorresse formação continuada?

2 – Na sua opinião, a SMED/SL fornece material didático e paradidático específico para o ensino da temática? A escola já encaminhou alguma solicitação à SMED/SL para fornecimento desse material?

3 – Como você percebe o diálogo entre a SMED/SL e a escola para a implementação da Lei 10.639/2003? A escola consegue manter um diálogo sobre a Lei com o movimento negro ou com a sociedade civil organizada?

4 – Comente sobre a reformulação do projeto político pedagógico da escola em relação à adequação do currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

5 – Fale sobre a atualização e inserção, no Plano de Estudo e nos Planos de Trabalho, das alterações necessárias para o ensino dos conteúdos previstos nas DCN-ERER.

6 – Em sua opinião, a escola consegue construir coletivamente alternativas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais com suporte de recursos didáticos adequados? Se sim, dê exemplos.

Ao longo da conversa com os supervisores, novas perguntas surgiram. Foi apontado que há muita resistência por parte de professoras e professores em implementar a Lei, então foi solicitado que dessem a sua opinião sobre o porquê desta resistência. A supervisora da Escola A considerou que a Lei 10.639/2003 não é efetivamente implementada porque não há, por parte da SMED/SL, uma cobrança de que as escolas construam alternativas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, cobrança essa que ela percebe que há em relação aos Programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, por exemplo. Diante dessa fala, aproveitei para fomentar esse mesmo debate com o supervisor da Escola B, algo que não estava previsto no roteiro inicial de entrevista.

Em relação à percepção dos supervisores acerca da formação continuada promovida pela SMED/SL para o desenvolvimento da temática étnico-racial e sobre se houve solicitações feitas pela escola à SMED/SL para que ocorresse essa formação, a supervisora da Escola A relatou já ter participado, como supervisora, de oficinas que tratavam do tema, entretanto, não lembrava de ter participado de nenhuma formação específica como professora. Todavia, em nenhum momento, nos seis anos em que fez parte da equipe diretiva da escola, foi encaminhado à

SMED/SL pedido de realização de formação sobre a temática.

Já o supervisor da Escola B falou que percebeu uma tentativa da SMED/SL de fazer uma formação continuada, principalmente no ano de 2016. De acordo com o supervisor, essas iniciativas partiram de profissionais que, antes de atuarem na Secretaria, trabalhavam com a Lei 10.639/2003 em sala de aula. Entretanto, ao analisar a formação que vinha ocorrendo no ano de 2016, ele a avaliou como dispersa, sem diretrizes, sem aprofundamento teórico e sem reflexões que desconstruíssem ideologias e imagens relacionadas à população negra que circulam no espaço escolar. O supervisor destacou que, ao longo do ano de 2014, a SMED/SL, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), proporcionou aos profissionais em educação uma formação extremamente significativa, que utilizava como metodologia palestras e leitura de textos, mas que poucos professores foram contemplados. O supervisor relata que, ao longo dos quatro anos em que se encontrava na rede municipal, essas foram as duas formações sobre a temática étnico-racial de que teve a oportunidade de participar. Embora as duas fossem direcionadas especificamente aos professores, a formação da UFRGS era aberta a todos os profissionais da educação que quisessem participar.

Em relação à solicitação de formação sobre a temática para a SMED, o supervisor falou que, no ano de 2015, fez contato com o NEABI/UNISINOS de forma autônoma, sem a mediação da SMED/SL, para tratar sobre a realização de uma formação para os profissionais que atuavam na escola. Ele justificou essa ação pela existência de um pequeno grupo de professores e professoras da escola que se interessava pela temática. A formação acabou por não se concretizar, pois a equipe do NEABI/UNISINOS não tinha disponibilidade de ir até a escola naquele momento. No ano de 2014, a pauta de uma das reuniões pedagógicas foi a Lei 10.639/2003, e a equipe diretiva convidou, para palestrar para o corpo docente, um professor da rede estadual de ensino que é militante do movimento negro e especialista na temática étnico-racial.

Sobre o pequeno grupo de professores que fomenta, na escola, ações relacionadas à Lei 10.639/2003, o supervisor da escola B relatou que esses profissionais atuam em diversos projetos no espaço escolar, o que contribuiu para que a proposta de formação continuada sobre a temática ficasse, segundo ele, “congelada”: “[...] então que acontece muitas vezes? Vamos fazer, pá, dá uma

passada pra frente, duas pra trás! Deixa congelado, aí lembra que deixou aquilo congelado, descongela, dá uma passada pra frente e a outra pra trás [...]”²⁸.

Foi perguntado aos supervisores se a SMED/SL fornecia material didático e paradidático específico para o ensino da temática e se as escolas já haviam encaminhado alguma solicitação à SMED/SL para fornecimento desse material. Para a supervisora da Escola A, a SMED/SL e o MEC/FNDE proporcionaram material para o desenvolvimento de um trabalho relativo à temática étnico-racial. A escola nunca fez solicitação de outro material para a Secretaria, utilizando-se, até aquele momento, do material ali existente e fornecido pela Secretaria e pelo Ministério.

Já o supervisor da Escola B diz que tinham muitos livros de literatura infantil que possuíam a temática como pano de fundo e que eram utilizados, principalmente, com os anos iniciais do Ensino Fundamental. O supervisor citou a existência de um material denominado “A Cor da Cultura”²⁹, composto por vídeos, CD, jogos e livros com fundamentação teórica para professores e professoras. Entretanto, criticou a falta de atualização dos materiais e a falta de formação continuada para a utilização dos materiais já existentes na escola. Na sua visão, isso acontece, principalmente, porque há na rede de ensino um momento muito específico em que os materiais e a formação são fornecidos pela Secretaria e que os professores procuram materiais para trabalhar a temática em sala de aula: apenas no mês de novembro. Ainda falou que parte dos materiais existentes na escola foi fornecido pela SMED/SL, parte veio como doações e parte foi comprada pela equipe diretiva. As doações foram realizadas pelo pequeno grupo de professores que trabalha com a temática em sala de aula, que, segundo o supervisor, contribuíram para que a escola tivesse um relativo acervo.

²⁸ O tom coloquial, próprio da narrativa oral, foi mantido em todas as transcrições literais.

²⁹ O projeto “A Cor da Cultura” é uma parceria entre o Canal Futura, o CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a SEPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a TV Globo, a TV Educativa e a Petrobras, visando a unir esforços para a valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro. Os objetivos maiores que compõem o projeto são criar materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileiras; valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade e contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas. O projeto prevê uma série de ações culturais e educativas com foco na produção e veiculação de programas sobre o histórico de contribuição da população negra à sociedade brasileira. Essa produção, transformada em material didático, aplicado e distribuído às escolas públicas, deverá ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afrodescendentes e histórica da África e, assim, contribuir para que os objetivos previstos na Lei 10.639 – que trata especificamente sobre este assunto – venham a ser satisfeitos. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/Marco%20Conceitual.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2016.

A pergunta seguinte se referia à existência de diálogo entre a SMED/SL e a escola para a implementação da Lei 10.639/2003 e questionava também se as escolas mantinham um diálogo sobre a Lei com o movimento negro ou com a sociedade civil organizada. Para a supervisora da Escola A, poderia haver mais diálogo entre a Secretaria e a escola, pois a rede municipal de ensino é constituída por um considerável número de instituições, e algumas delas já desenvolviam projetos que abordavam a temática, como grupos de dança, por exemplo, entretanto, a SMED/SL não proporcionava a divulgação desses trabalhos dentro da própria rede. A Escola A não mantinha diálogo sobre a Lei 10.639/2003 com o movimento negro ou com a sociedade civil leopoldense.

Já o supervisor da Escola B percebia que havia um esforço da Secretaria para manter um diálogo com as escolas a fim de implementar a Lei e de conscientizar os profissionais. Contudo, o que limitaria o estabelecimento desse diálogo seria o fato de a temática não fazer parte da pauta principal do projeto pedagógico da Secretaria. A Lei 10.639/2003 seria, segundo o supervisor, vista de forma secundária, sem importância para o grande grupo, tendo como exceção as pessoas que se disponibilizavam a participar das formações proporcionadas pela SMED/SL ou mesmo aquelas que faziam formação sobre a temática por conta própria, sem esperar pela formação continuada da Secretaria. Em relação ao diálogo sobre a Lei com o movimento negro e a sociedade civil, o supervisor relatou novamente a tentativa de contato com o NEABI/UNISINOS e a formação continuada realizada com um professor da rede estadual de ensino, militante do movimento negro e especialista em relações étnico-raciais.

A questão que se seguiu foi sobre a reformulação do projeto político pedagógico (PPP) da escola em relação à adequação do currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A supervisora da Escola A disse que a Lei 10.639/2003 já constava no PPP e que, no momento, o projeto estava em reformulação. Porém, embora a Lei estivesse presente na documentação escolar, a supervisora relatou seu desejo de haver um trabalho mais efetivo sobre a temática em sua escola. Nesse momento, ela contou que sente falta de uma cobrança da SMED/SL para que a Lei seja realmente implementada. A cobrança seria uma possibilidade de haver um retorno maior em relação ao trabalho com as questões étnico-raciais, pois no dia a dia, na prática, acaba-se tendo uma ação pedagógica extremamente restrita: “[...] meu desejo enquanto supervisora, né, de que essa lei

fosse melhor trabalhada. Eu sinto falta assim, né, vou te dar um exemplo: o PSE, que é um, que é trabalhado no município, né, a gente trabalha bastante as questões do PSE, entendeu? E a gente sempre envia pra Secretaria, e eu acho que, infelizmente, se fosse via essa cobrança 'ah, eu vou dar porque tem que constar lá no sistema de que foi trabalhada tal ação'... Embora o PSE seja para retornar em verba, né? Essas ações, eu acho que, se fosse nesse sentido, né, teria um retorno maior. Porque eu acho que assim: é muito, muito ralo ainda na escola como se é trabalhado essas questões étnico-raciais na escola”.

Na Escola B, o PPP também estava em reformulação, e só nessa reformulação é que seria introduzida a Lei. Mas, para o supervisor, não bastava inserir a temática nesse documento, era fundamental a formação continuada, pois um pequeno grupo de professores que já simpatizavam com essa discussão acabava por trabalhar a temática em sala de aula, e o restante acabava por ficar acomodado, pois sabiam que aqueles iriam fazer o trabalho necessário.

Ao comentarmos a atualização e inserção, no Plano de Estudo e nos Planos de Trabalho, das alterações necessárias para o ensino dos conteúdos previstos nas DCN-ERER, a supervisora da Escola A relatou que houve a atualização da documentação, no entanto, não houve atualização da prática. Seu desejo de realizar um trabalho sistematizado sobre a temática que culminasse em uma exposição no mês de novembro nunca se concretizou devido à resistência dos professores, ou seja, o corpo docente não trabalhava a temática no dia a dia, e sua inclusão no currículo não partiu do grupo de profissionais: “[...] enquanto supervisora, eu tinha muita vontade de fazer uma exposição, fazer um projeto que culminasse depois com uma grande exposição, principalmente da cultura africana, que eu gosto bastante, acho bem rica, adoro aquele colorido, né? Aquelas, aquelas histórias que explicam muitas coisas que a gente conhece hoje em dia e não sabe de onde veio, né, porque às vezes tu fala determinadas situações e tu não sabe na verdade que aquilo foi criado de uma lenda. De uma situação de um povo, né? Só que infelizmente, tu trabalha no município e tu sabe, né, que a gente às vezes enfrenta resistência de todos os lados. A inclusão da temática no currículo foi sempre batendo na tecla ‘olha gente, é lei, né, é lei’. Nunca foi, assim, digamos, de livre e espontânea vontade, sempre foi assim ‘porque é lei, tem que trabalhar’, o que é uma pena, né? Mas...”. Como é possível perceber, as poucas práticas pedagógicas realizadas na escola não aconteceram de forma autônoma, mas sim porque a supervisora precisou

relembrar aos profissionais que existia uma lei que tornava obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. O supervisor da Escola B também relatou que, mesmo havendo uma reformulação nos planos de curso e de trabalho, não houve uma reformulação da prática.

A última pergunta do roteiro de entrevistas questionava se as escolas conseguiam construir, coletivamente, alternativas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais com suporte de recursos didáticos adequados. A supervisora da Escola A falou da sua crença na possibilidade de uma construção, mas em sua escola havia muita resistência, os professores reclamavam de que era necessário trabalhar muitos conteúdos e que a Lei 10.639/2003 seria mais uma questão a ser incluída: “[...] eu acho que tem muita resistência, daí o professor diz ‘ah, mas além de tudo que eu tenho que trabalhar tem mais essa questão ainda’, então, assim, às vezes aquilo vai perdendo a força e a gente não consegue realizar aquilo que a gente gostaria, né? Mas, assim, nunca é: ‘eu trouxe, eu quero trabalhar’, entendeu?”.

Devido a essa fala da supervisora, apareceu um novo questionamento: por que haveria tanta resistência por parte do grupo de professores? Para ela, isso acontecia porque havia, no grupo de profissionais, professores muito antigos, que estão na escola desde a sua fundação. Inclusive, os professores novos tinham muita dificuldade de se inserir no grupo, e as novas propostas de trabalho, assim como os novos colegas, também sofriam com a resistência dos profissionais. Para ela, a resistência não acontecia apenas em relação à Lei 10.639/2003, mas a qualquer projeto novo, como a Mostra de Iniciação Científica do município ou a formação continuada proporcionada pela Secretaria da Educação: “Não é perfil do professor da nossa escola, de buscar, assim, o que dá muito trabalho”.. Para a supervisora, as leis na educação não teriam força. Ela exemplificou com o direito à educação que os alunos portadores de necessidades educativas especiais possuíam e que muitas escolas e professores não respeitavam.

O supervisor da Escola B enxergava, em sua instituição, tentativas esporádicas de construção de alternativas pedagógicas coletivas para a educação das relações étnico-raciais. Um dos limites da escola seria a não existência de um processo contínuo de trabalho coletivo e, para ele, essa seria a chave do sucesso. As tentativas de trabalho coletivo aconteciam apenas em novembro, data em que se comemora o Dia da Consciência Negra. Porém, durante o ano letivo, o trabalho

realizado era individual e, para ele, essa era uma característica de todos os trabalhos pedagógicos desenvolvidos na escola. Em sua opinião, não havia falta de material, e a equipe diretiva se colocava à disposição para equipar a escola com o que fosse necessário, bastando haver a solicitação dos professores.

E por que a resistência em trabalhar a temática, então? Para o supervisor, *“[...] como é que eu vou dar uma aula sobre a escravidão sendo que eu tive uma formação antiga? [...]. E aí vem alguém e fala, traz outra concepção por causa dos avanços dos estudos, hoje, sobre a questão do negro na sociedade brasileira, né? ‘Ah, eu até gostaria de dar uma aula sobre, mas eu não gosto de tocar no tema racismo’, por exemplo. Como é que tu não vai tocar no tema de racismo, se a origem, lá, nós temos a justificativa da escravidão religiosa, científica,...? Pra muitos é muito incômodo aceitar isso. Pra muitos, isso hoje não existe, mesmo subjetivamente sabendo que existe. Mas pra muitos, não precisa tocar nesse tema. Aí parece que, então, lá na escola, não existe. Tu vai ficar aqui dois anos, se tu não tocar no tema, não vai existir racismo. Não precisa, o Brasil é isso, ele se formou nessa questão da apatia ao tema, da suposta aceitação do diferente, a questão do negro... Então, nós temos a formação, aí tu vê muito a incorporação cultural da formação do povo brasileiro, não é? Da hipocrisia, da questão não declarada do racismo, da não identificação do racismo, não entender que o racismo é estrutural, se incomodar. Se tu apontar: ‘olha isso é um discurso preconceituoso’. ‘Mas eu não sou preconceituoso’. ‘Não, mas é um discurso preconceituoso’. Não entender que o racismo, ele é estrutural”*.

Diante do exposto, lancei uma questão com base na colocação da supervisora da Escola A: se a SMED/SL cobrasse a implementação da Lei de forma mais efetiva, será que não teríamos uma situação diferente em relação aos estudos africanos e afro-brasileiros na escola? Para o supervisor, antes de cobrar seria necessário haver formação. Os professores deveriam passar por um processo formativo obrigatório: *“[...] a formação vai ser salvadora? Não sei, mas vai ser perturbadora”*.

Considerando as entrevistas realizadas com os dois supervisores, podemos fazer algumas relações com conceitos já construídos por alguns teóricos. Ambos os supervisores entrevistados falaram que houve a inserção e a atualização da temática nos Planos de Estudo e de Trabalho, entretanto, a supervisora da Escola A disse que essa atualização *“anda meio devagar”*. Trazendo a fala mencionada

anteriormente, segundo ela, foi necessário sempre “*bater na tecla: olha gente é lei, né. É lei, né. Nunca foi, assim, digamos, de livre e espontânea vontade, sempre foi assim: por que é lei, tem que trabalhar. O que é uma pena, né? Mas...*”. Ainda de acordo com a supervisora, a nova reestruturação curricular que inseriu a Lei 10.639/2003 nos Planos de Estudo e de Trabalho foi uma iniciativa da equipe diretiva, construída de forma coletiva, com o grupo docente. Porém, não houve um envolvimento desse grupo na colocação dessa lei em prática.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2003, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Através do currículo oculto, aprendem-se atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como aqueles ligados à nacionalidade, gênero, sexualidade ou raça. Vários elementos do ambiente escolar contribuem para que essas aprendizagens ocorram: organização do espaço escolar e do tempo; os rituais, regras, regulamentos e normas; as divisões e categorização explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar. (SILVA, 2003)

De acordo com a supervisora da Escola A, há muita resistência, por parte do grupo que atua na escola, em construir coletivamente alternativas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. Ou seja, embora esteja registrado no currículo escolar que se deve trabalhar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira com os estudantes, na prática não é isso o que acontece, e essa temática acaba sendo invisibilizada no currículo. “*Eu acho que dá para construir, entendeu? Só que nem eu te falei, eu acho que tem muita resistência*”. (SUPERVISORA DA ESCOLA A).

Considerando que as relações sociais também se constituem como elementos do espaço escolar e como uma fonte do currículo oculto (SILVA, 2003), pode-se concluir que a resistência do grupo docente em abordar as relações étnico-raciais no espaço escolar se apresenta como um elemento que contribui para aprendizagens sociais relevantes. Assim, aprende-se a identificação com uma determinada raça ou etnia, e as relações étnico-raciais aparecem como uma fonte para o currículo. O fato de o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e das relações étnico-raciais se constituírem como uma voz ausente no currículo contribui para a existência de um currículo oculto.

De acordo com as DCN-ERER, são necessárias ações educativas, no espaço

escolar, de combate ao racismo e à discriminação, e invisibilizar essa temática acaba contribuindo para a manutenção naturalizada das práticas sociais dominantes na escola. Para que essa situação seja superada, se faz necessário, segundo as DCN-ERER, a:

[...] conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas e mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade. (BRASIL, 2004, p. 19).

O supervisor da Escola B relatou que a temática já está inclusa no projeto político pedagógico e, logo, nos Planos de Curso e de Trabalho, porém, segundo ele, também “*não houve uma reformulação pra prática, dessa prática que tá escrita no PPP*”. Em relação à construção coletiva de alternativas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, ele falou que “*há uma tentativa, há uma tentativa, mas há umas tentativas esporádicas. Não há um processo contínuo de trabalho coletivo, né? Só dão certo as coisas quando é um processo. Não há processo, há um... Uma excitação sobre o tema: ‘ah, vou trabalhar, ah, ah, bah, bah!’. Mas morre, morre em 24 horas essa excitação. Então há uma tentativa do trabalho coletivo, há uma tentativa temporal desse trabalho coletivo, temporal, como eu falei, perto de novembro. Há uma tentativa coletiva. Agora, durante o ano, individual, individual e, é uma característica não só da Lei 10.639, é uma característica de qualquer projeto pedagógico*”.

Ao longo da entrevista, em diferentes momentos, o supervisor contou como as práticas pedagógicas coletivas sobre a temática acabam por acontecer apenas no mês de novembro, momento em que se celebra o Dia da Consciência Negra. Entretanto, não é apenas essa temática que acaba por se tratada na escola de forma esporádica, sem continuidade, como uma “série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo” (SANTOMÉ, 2009, p. 172). Jurjo Torres Santomé (2009) escreve que quando analisamos atentamente os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas por ele chamadas de hegemônicas. “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e

deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2009, p. 161). Ele cita como exemplo de vozes ausentes da cultura escolar as infantis, juvenis, da terceira idade, as etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, as sexualidades lésbica e homossexual, a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres, o mundo rural, as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas e as vozes do Terceiro Mundo.

Pensando na realidade brasileira e na temática dessa dissertação, podemos relacionar a ausência da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas das escolas analisadas com a ausência, no currículo, das etnias minoritárias ou sem poder, citadas por Santomé (2009). Segundo o autor, “a reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas das raças ou etnias é uma das mais importantes lacunas que ainda existem” (SANTOMÉ, 2009, p. 167). A instituição escolar acaba por se tornar um lugar que carece de experiências e reflexões sobre uma educação antirracista.

O tratamento desse tipo de temática nas escolas e nas salas de aula corre o perigo, não obstante, de cair em propostas de trabalho tipo currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural. (SANTOMÉ, 2009, p.173).

Como mencionado pelo supervisor da Escola B, ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e das relações étnico-raciais, dedica-se um dia por ano, em que aparecem, por meio de uma construção coletiva, alternativas pedagógicas que abordam a luta contra os preconceitos racistas. Logo, a temática afro-brasileira acaba por se tornar uma cultura negada e silenciada no currículo no restante do ano.

As situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade, etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora de nosso alcance. Trata-se, segundo essa visão, de um tipo de situação sobre as quais nós não temos capacidade de intervir”. (SANTOMÉ, 2009, p. 173).

No currículo turístico, a temática étnico-racial é tratada recorrendo-se às seguintes atitudes: como trivialização – a população negra é estudada com grande

superficialidade e banalidade; como *souvenir*, já que do total de unidades didáticas a trabalhar em uma determinada etapa educativa ou entre os recursos didáticos disponíveis na sala de aula, só uma pequena parte serve de *souvenir* das culturas africanas e afro-brasileiras; em um dia determinado, em uma única disciplina, detém-se sobre a temática étnico-racial e, no restante dos dias do ano letivo, essa realidade é silenciada, quando não atacada, desconectando-se, assim, as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula; recorrendo a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes à população negra, ou seja, a estereotipagem; utilizando-se da tergiversação como tratamento curricular, ou seja, constrói-se uma história na medida certa para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão. Assim, o currículo turístico acaba por reproduzir a marginalização e nega a existência da história e cultura africana e afro-brasileira, entre outras. (SANTOMÉ, 2009).

Outro aspecto a ser considerado e mencionado pelos entrevistados se refere ao que António Nóvoa (2009) chama de *transbordamento da modernidade escolar*. De acordo com o supervisor da Escola B, “[...] têm professores, tem um grupo pequeno de professor que se interessa pela temática. Mas, ao mesmo tempo, esses grupos são agarrados a diversos projetos, né? Então, o que acontece muitas vezes? Vamos fazer, pa: dá uma passada pra frente e duas para trás! Deixa congelado, aí, lembra que deixou congelado, descongela. Dá uma passada pra frente e outra pra trás [...]”. Já, na fala da supervisora da Escola A, o transbordamento da modernidade escolar aparece da seguinte forma: “[...] eu acho que tem muita resistência, daí o professor diz: ‘ah, mas além de tudo que eu tenho que trabalhar tem mais essa questão ainda’, então assim, às vezes aquilo vai perdendo a força e a gente não consegue realizar aquilo que a gente gostaria, né? [...]”. Para Nóvoa (2009), a escola se desenvolveu, ao longo da sua história, por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie constante de transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. A escola passou a ser vista como uma instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade; e uma ideia abrangente de educação se impôs como a matriz da modernidade escolar. Assim, para o autor (NÓVOA, 2009), o conceito de educação integral passou a ser visto de forma positiva, pois era aquele que melhor traduzia o projeto da modernidade escolar.

Num primeiro momento, a referência à educação integral consagra a

necessidade de articular a educação física, intelectual e moral. Na viragem do século XIX para o século XX, este movimento adquire uma segunda dimensão, 'racional', que tem por fim 'criar em cada criança, não um ser mutilado, mas um indivíduo socialmente completo, conhecedor de *todos* os seus direitos, tendo uma consciência social integral. (LIMA, 1914, apud NÓVOA, 2009, p. 53).

Assim, a modernidade escolar vai se desenhando a partir do conceito de educação integral, que ainda apresenta uma terceira definição:

Nesta mesma época [início do século XX], insiste-se cada vez mais na atenção à vida física e à vida psíquica, ao bem estar-material e ao equilíbrio afectivo dos alunos. Estamos perante uma terceira acepção do princípio da educação integral, que legitima a intervenção, no espaço educativo, de um exército de "especialistas da alma" (higienistas, médicos, psicólogos). (NÓVOA, 2009, p. 53).

Ainda segundo Nóvoa (2009), a atitude pedagógica por trás dessas distintas perspectivas sempre foi a mesma: assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total dos alunos. De acordo com ele, em 1984, Vitorino Magalhães Godinho definiu a cidadania como uma meta que seria alcançada a partir da escolaridade e da cidade educativa. Nessa visão, a escola era um espaço de viver e não apenas de aprender, logo, a sua organização deveria fazer-se em função dos estudantes. Godinho se apropriou do conceito de educação permanente que acabou por contribuir para o transbordamento da escola. A UNESCO, em 1996, lançou um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que fazia a defesa de uma "sociedade educativa" que tivesse por base a solidariedade e o comunitarismo, que poderiam ressurgir naturalmente como princípio orgânico e organizador da vida. Assim, o discurso do transbordamento tinha como uma das suas principais referências o discurso da cidadania, e acabou por se constituir como um elemento estruturante da modernidade escolar. (NÓVOA, 2009).

Como mencionado, no Brasil, também na década de 1990, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que têm por objetivo ser uma referência para as escolas renovarem e reelaborarem suas propostas curriculares. Composto-se de documentos específicos para as diferentes áreas de conhecimento e para os Temas Transversais, sua criação se justificou pelo compromisso com a construção da cidadania, que

[...] pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em

relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. (BRASIL, 1997, p. 15).

Ou seja, pensando no Brasil após a redemocratização (década de 1980), foi a partir da década de 1990, com o lançamento dos PCN, que a escola brasileira passou a se inserir no processo de transbordamento que se traduziu na fala dos supervisores ao observarem e refletirem sobre o dia a dia dos seus espaços de trabalho: projetos que começam e não são concluídos, profissionais envolvidos em um grande número de projetos e outros desmotivados por acharem que aquilo que é apresentado pela equipe diretiva como uma proposta de trabalho é apenas mais uma tarefa a ser desenvolvida com os estudantes. Provavelmente, estes últimos estão ainda muito apegados a uma primeira concepção de escola: a de um espaço de instrução, que age sobre o cérebro, que trabalha com disciplinas e que possui um currículo mínimo (NÓVOA, 2009). Assim, se justifica a fala de alguns professores, trazida pela supervisora da Escola A: *“ah, mas além de tudo que eu tenho que trabalhar tem mais essa questão ainda”*.

Analisando o conjunto de respostas dos supervisores sobre a Lei 10.639/2003, podemos fazer um balanço sobre os treze anos de sua formulação. Partindo de uma apreciação das percepções dos profissionais sobre o seu dia a dia no espaço escolar, articulada com as leituras realizadas para a escrita da dissertação, constata-se que houve um movimento das esferas municipal, estadual e nacional para a implantação dessa política. Entretanto, pode-se concluir que a implementação ainda se apresenta de forma frágil. Jefferson Mainardes (2006) estuda Stephen Ball e Richard Bowe e sua ‘abordagem do ciclo de políticas’, que permite “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. (MAINARDES, 2006, p. 48). Embora não seja objetivo desta dissertação abordar a Lei 10.639/2003 em nível nacional ou municipal por meio do ciclo de políticas de Ball e Bowe, é interessante mencionar a possibilidade de se realizar esse tipo de estudo, que percebe que a lei não se restringe ao seu registro, ou seja, a sua formulação inicial.

Outros períodos merecem ser analisados, como “a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Para Ball e Bowe (1992, apud MAINARDES, 2006), o processo político pode ser caracterizado por um

ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Com base nas as formulações de Ball e Bowes, parece-me defensável a ideia de que está acontecendo uma implementação das políticas pelos profissionais das escolas. Ou seja, há uma política em uso, pois, no contexto da prática, as políticas estariam sujeitas à interpretação e recriação e produziriam efeitos e consequências que poderiam representar mudanças e transformações significativas na política original. Para os autores, as políticas não são simplesmente implementadas dentro do contexto da prática, mas estão constantemente sujeitas à interpretação e recriação.

Entretanto, chamo atenção para o fato de que essa interpretação em relação à Lei 10.639/2003 se relaciona com vários fatores, especialmente a subjetividade, ou seja, as interpretações dadas à Lei pelos profissionais acabam por distanciar a prática das intenções apresentadas na política de fato. As falas dos supervisores e os conceitos de “currículo oculto” e “currículo turístico” justificam essa análise. Interpretando a fala dos profissionais articuladas ao conceito de currículo oculto (SILVA, 2003), percebemos que há uma resistência dos grupos docentes em abordar as relações étnico-raciais no espaço escolar, o que contribui para que ocorram aprendizagens sociais relevantes, como a identificação com uma determinada raça ou etnia que hegemonicamente perpassa o currículo. Assim, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e das relações étnico-raciais ainda é pouco visibilizado no currículo. Essa visibilidade, conforme os supervisores, é interpretada/recriada na escola em um determinado período, num dia, ou mês (novembro), dedicado ao ensino dessa temática. Estabelece-se, assim, uma proposta de trabalho do tipo currículo turístico (SANTOMÉ, 2009), ou seja, um momento isolado de estudo da temática, geralmente silenciada.

Como já mencionado, a Lei 6.116/2006 define que propiciar o debate da implementação das DCN-ERER é responsabilidade do Poder Executivo Municipal, por meio da SMED/SL, do Conselho Municipal de Educação – CME/SL, do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e da Coordenadoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O objetivo, com essa ação, seria superar o preconceito racial existente na escola e na sociedade. (SÃO LEOPOLDO, 2006).

Essa implementação marcada por histórias, experiências, valores, propósitos e interesses apresentados pelos profissionais produz efeitos que podem ser analisados a partir das respostas dos alunos aos questionários, que serão analisados na sequência.

4.2 SABERES, CONHECIMENTOS E REFLEXÕES: COMO O CURRÍCULO É SIGNIFICADO PELOS ESTUDANTES

Segundo informações prévias fornecidas pelas equipes diretivas das escolas, no mês de maio de 2016, havia aproximadamente duzentos e dez estudantes frequentando as turmas de conclusão do Ensino Fundamental. Fiquei surpresa com o número apresentado pelos supervisores, pois, ao todo, as escolas possuíam apenas cinco turmas de nono ano. Se em cada turma houvesse trinta e cinco estudantes (o máximo de matriculados permitido pela SMED/SL para o nono ano do Ensino Fundamental), o total de formandos poderia chegar ao máximo de cento e setenta e cinco estudantes. Ao expor, em uma disciplina do Mestrado, qual seria a população apta a responder aos questionários, muitos colegas ficaram surpresos e assustados com o volume de informação que deveria ser tratada. Entretanto, relatei que a expectativa que tinha, tendo por base a minha experiência como professora de escola pública há mais de uma década, era a de que, provavelmente, esse número diminuiria, pois infelizmente vivemos em um sistema educacional em que o fim do Ensino Fundamental acaba por se apresentar como um funil, e muitos estudantes acabam desistindo dos estudos pelos mais diferentes motivos. Além disso, minha experiência também me dizia que, eu não conseguiria alcançar a todos com a minha pesquisa, afinal, alguns não adeririam, outros não teriam a autorização dos pais, e tantos outros esqueceriam o questionário em casa no dia da devolução.

Os questionários foram constituídos tendo por base os conteúdos

apresentados nas DCN-ERER. Esse instrumento tinha por objetivo identificar saberes/conhecimentos/reflexões construídos pelos estudantes concluintes do Ensino Fundamental sobre a educação das relações étnico-raciais com base em suas experiências escolares. Portanto, ao longo do questionário, enfatizaram-se os conteúdos que foram abordados ao longo do Ensino Fundamental e se esperava que os estudantes apresentassem os conhecimentos construídos a partir de então. O enfoque era no pedagógico, nas questões de ensino e aprendizagem, não interessando, por exemplo, saber qual era o pertencimento étnico-racial dos estudantes, afinal, a Lei 10639/2003 fora promulgada com o intuito de que todos fossem educados para as relações étnico-raciais, sem qualquer distinção.

Ao retornar à escola, em outubro do mesmo ano, para a entrega dos questionários aos estudantes, constatei que a população apta a participar da pesquisa era de noventa e um alunos. Nas duas instituições, o processo foi o mesmo. Em dia e hora marcados com os supervisores, estive na escola e, na sua presença, entrei nas salas de aulas das turmas, expliquei o objetivo da pesquisa e como deveriam proceder para o preenchimento dos questionários. Expliquei todo o processo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento dos Alunos e frisei que não havia resposta certa ou errada, e sim, a resposta certa de cada um. Na Escola A, os estudantes tiveram quatro dias para a devolução do questionário. Já na escola B, teoricamente, os estudantes tinham apenas três dias para a devolução, mas o supervisor usou esse discurso como estratégia: combinamos o meu retorno uma semana após a entrega dos questionários, pois, assim ele teria mais dois dias para cobrar dos alunos a devolução da pesquisa. Dos noventa e um estudantes aptos, duas alunas da Escola B optaram por não participar do estudo.

Dos 89 questionários entregues, 18 retornaram, ou seja, 19,8% do total. No dia em que fui buscar os questionários nas escolas, os dois supervisores se mostraram decepcionados e envergonhados pelo número tão baixo de respostas. Expliquei a eles que a expectativa era essa e que sabia como funcionava o trabalho

com estudantes³⁰. Assim que os questionários retornaram, fiz o tratamento das informações por meio de quadros e, para melhor organização e análise dos dados, apresentarei as questões e suas respostas em três tópicos, assim organizados: relações étnico-raciais, conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira e reflexão sobre a participação da população negra na história e cultura da sociedade brasileira.

4.2.1 As relações étnico-raciais

Nesse tópico, serão tratadas as informações referentes às três primeiras perguntas do questionário. Estas abordam elementos que constituem as relações étnico-raciais e que poderiam ser discutidos no espaço escolar.

Quadro 1: sistematização da primeira pergunta sobre as relações étnico-raciais

1 – Como você avalia seu contato com a história e cultura dos povos africanos e do povo afro-brasileiro ao longo da sua trajetória escolar?	
Nunca tive contato	0
Tive contato poucas vezes	12
Tive contato muitas vezes	6

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira pergunta apresentada no questionário se refere ao contato que os estudantes tiveram com a história e cultura dos povos africano e afro-brasileiro ao longo da sua trajetória escolar. Como pudemos constatar, todos os estudantes mencionam que tiveram contato em diferentes graus: 66,7% dos adolescentes consideram que o contato que tiveram foi pouco, entretanto um terço do total avalia que estudaram estas temáticas muitas vezes.

³⁰ A expectativa foi criada tendo por base, também, as leituras realizadas até aquele momento sobre os diferentes procedimentos utilizados na realização de pesquisas científicas e o comportamento daqueles e daquelas que participam destas por meio de questionários. Sabe-se que não são todos os questionários que retornam. Podemos citar como exemplo a escrita das DCN-ERER (2004), que teve por base o encaminhamento de questionários a grupos do movimento negro, militantes individuais, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que vinham desenvolvendo trabalhos que abordavam a questão racial e pais de estudantes. Encaminhou-se em torno de 1000 questionários e retornaram 250. (BRASIL, 2004).

Quadro 2: sistematização da segunda pergunta sobre as relações étnico-raciais

2 – Você recorda de ter conversado na escola sobre as imagens de negros apresentadas em novelas, revistas ou filmes?	
Nunca	5
Poucas vezes	9
Muitas vezes	4

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda pergunta se refere a práticas pedagógicas organizadas pelos profissionais da escola que abordassem as imagens de pessoas negras apresentadas em novelas, revistas ou filmes. Aqui, aproximadamente 70% dos estudantes registraram que, em algum momento da sua vida escolar, esse assunto foi abordado em sala de aula. Entretanto, nesse grupo, mais da metade relata que essa temática esteve poucas vezes presente no espaço escolar. Além disso, 27,7% dos estudantes apontam que esse tema nunca foi discutido.

Quadro 3: Sistematização da terceira pergunta sobre as relações étnico-raciais

3 – Você recorda de ter realizado alguma atividade envolvendo pessoas negras de fora da escola?	
Nunca	6
Poucas vezes	7
Muitas vezes	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Terminamos a primeira parte do questionário indagando os estudantes sobre a realização de atividades, por parte das escolas, que envolvessem pessoas negras que não fazem parte da comunidade escolar. Aqui, novamente, aproximadamente 70% dos estudantes lembram de alguma atividade promovida na escola em que houve a participação de pessoas negras que não faziam parte do quadro das que atuavam na escola. Entretanto, um terço dos estudantes não recorda de nenhum evento que tivesse esse caráter.

Todos os estudantes que responderam ao questionário lembram de em algum momento, ao longo da sua trajetória escolar, terem discutido em sala de aula conteúdos que abordaram a história e a cultura africana e afro-brasileira. Porém,

pela Resolução nº 9 do CME/SL, não basta ensinar a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, nem planejar atividades que reconheçam a importância da diversidade (SÃO LEOPOLDO, 2010). Seria necessário ir além, a fim de efetivar as DCN-ERER. Tão importante quanto esse ensino e planejamento é pensar em ações que proporcionem a toda a comunidade escolar a reflexão sobre a diversidade e o respeito às diferenças (SÃO LEOPOLDO, 2010). Entretanto, conclui-se, ao analisar o retorno dos estudantes, que ações pedagógicas que contribuíssem para a reflexão sobre a presença da população negra na mídia não foram uma unanimidade na vida escolar dos estudantes. Questões ligadas ao cotidiano, como a presença (ou ausência) da população negra nos meios de comunicação ou, ainda, a participação da população negra como protagonista de atividades da escola, de acordo com os dados fornecidos pelos estudantes, ainda não são rotina nas instituições, havendo uma maior abertura para os conteúdos que, provavelmente, estão mais presentes nos livros didáticos.

Considerando a fala do supervisor da Escola B quando diz que, na sua escola, as práticas pedagógicas coletivas sobre a temática acabam por acontecer apenas no mês de novembro, momento em que se celebra o Dia da Consciência Negra, levando a um tratamento que aponta para propostas de trabalho tipo “currículo turístico”, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais esporadicamente se pretende estudar a diversidade cultural (SANTOMÉ, 2009), pode-se supor que as atividades realizadas não tenham sido significativas para os estudantes, sendo sequer lembradas, e que por isso, não apareçam em suas respostas.

4.2.2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

Nesse tópico, faremos a análise das respostas formuladas à quarta questão. Esta aborda a menção a conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira. A lista apresentada aos alunos teve por base as DCN-ERER. Foram listados vários temas, e os estudantes deveriam assinalar aqueles que lembravam de ter estudado, podendo marcar mais de um. Para apresentação no quadro a seguir (Quadro 4), alguns conteúdos foram aglutinados por apresentarem a mesma temática. Por exemplo, o “tráfico e a escravidão do ponto de vista dos negros” e o “papel dos europeus, dos asiáticos e dos africanos no tráfico” se transformaram na

temática “tráfico e escravidão”, por abordarem um tema em comum.

Quadro 4: Sistematização da pergunta relacionada aos conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

4 – Sobre os temas listados abaixo, assinale aqueles que você lembra de ter estudado:	
Tráfico e escravidão	21
Acordos entre África, Brasil e outros países da diáspora	7
Ancestralidade e religiosidade	8
Civilizações núbias e egípcias	2
Reinos (Mali, Congo e Zimbábwe)	3
Ocupação colonial	5
Independência africana	10
Diáspora (cultura, história, diversidade e relação com o continente africano)	4
União africana	2

Fonte: Elaborado pela autora

Desponta como o assunto mais lembrado pelos adolescentes como estudado ao longo da sua escolarização o “tráfico e a escravidão”. Justamente a temática que, ao longo do tempo, foi destacada nos estudos realizados nas escolas e que foi criticada pelo movimento negro pela ênfase dada a apenas esse aspecto histórico da população negra é aquela mais lembrada pelos estudantes. Uma das possibilidades de análise do porquê de uma ocorrência tão alta pode ter como base a quantidade de vezes que esse assunto é estudado ao longo do Ensino Fundamental; bem como o impacto dessas informações na memória dos estudantes, devido à forma como ocorreu o tráfico, sua continuidade por mais de três séculos, a quantidade de escravizados e os aspectos violentos e cruéis das relações escravistas. Não se pode descartar ainda a hipótese de que a ênfase dada a essa temática esteja também ligada ao fato de o período escravista aparecer reiteradamente em novelas, minisséries e outros programas televisivos assistidos

pelos alunos – que raramente mostram as pessoas negras no pós-abolição –, acentuando sua importância em sua memória e permitindo-lhes atribuir maior significado a esse conteúdo quando tratado na escola³¹. Outro tema bastante mencionado, embora não se compare à temática “tráfico e escravidão”, foi a “independências dos países africanos”. Pode-se imaginar que isso tenha acontecido porque esse é um dos conteúdos abordados ao longo do 9º ano, e não podemos esquecer que os estudantes são concluintes do Ensino Fundamental.

Outro ponto a se considerar ao analisar as respostas é que, em alguns casos, pude perceber que, assim que eu entregava os questionários aos estudantes, muitos já começavam a respondê-lo. Das cinco turmas em que fiz a entrega das pesquisas, três se encontravam em sala de aula e, em todas essas, os adolescentes sentavam em duplas³². Assim, pode-se imaginar que muitos questionários foram respondidos em dupla, havendo a influência dos colegas, ou ainda, uma reflexão conjunta para se responder às questões. Afinal, não é uma coincidência que exatamente duas alunas optaram por não participar da pesquisa: essas meninas sentavam em dupla. Responder os questionários em dupla poderia ser uma proposta metodológica que, inclusive, possibilitaria uma reflexão ampliada.

Então, podemos concluir, com base nas respostas produzidas, que ao longo do Ensino Fundamental, a ênfase do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira acaba recaindo apenas nas temáticas “tráfico e escravidão”? Não. Essa seria uma análise resumida e rasa. Provavelmente, muitos outros assuntos foram

³¹ Aproveito para salientar o quanto a teledramaturgia, mesmo sendo um produto que há anos vem sendo realizado pela televisão brasileira, apresentou poucos avanços quando analisamos a participação da população negra em suas narrativas. Há um racismo velado, pois os poucos personagens negro presentes nas histórias (quando comparados à totalidade da população) ocupam posições subalternas ou relacionadas ao lugar-comum da sensualidade exacerbada. Ainda encontramos negros e negras sendo apresentados de forma estereotipada o que acaba contribuindo para que esta população constitua uma identidade étnico-racial negativa, pois “[...] a cultura da mídia oferece a base sobre a qual muitas pessoas constroem seu senso de classe, de raça e de etnia, de nacionalidade, de sexualidade, enfim, ela nos ajuda na construção de nossa identidade e na determinação do que seja o ‘outro’, o diferente do que somos (KELLNER, 2001 apud FARIA; FERNANDES, 2007, p. 4). Além de não contribuir para que houvesse a estruturação e o desenvolvimento de uma identidade negra positiva, as telenovelas raramente promovem o debate sobre o racismo em nosso país. Para saber sobre essa temática, ver: FARIA, Maria Cristina Brandão de; FERNANDES, Danubia de Andrade. Representação da identidade negra na telenovela brasileira. E-Compós: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Belo Horizonte, v. 9, p. 1 – 15, ago. 2007. GRIJÓ, Wesley Pereira; SOUSA, Adam Henrique Freire. O negro na telenovela brasileira: a representação nas telenovelas da TV Globo na década de 2000. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 34, 2-6 set. 2011, p. 1-16.

³² Em relação às outras duas turmas, uma se encontrava na sala de vídeo e a outra estava em sala de aula, mas tinha organizado uma festa surpresa para comemorar o aniversário do Professor de História/Paraninfo da Turma, havendo outra configuração do espaço.

abordados ao longo do Ensino Fundamental, tanto que nenhum dos que foram elencados ficou nulo, todos foram marcados pelos estudantes. A pergunta que fica, então, é: qual o sentido dado pelos estudantes às temáticas relacionadas aos estudos africanos e afro-brasileiros? Tomaz Tadeu da Silva (1999), partindo de uma visão pós-estruturalista, retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como “prática cultural e de significação”. Silva (1999) afirma que a cultura pode ser modo de vida, prática material, entre outros, mas ela também é uma prática de significação, ou seja, é uma forma de compreender o mundo social e de torná-lo inteligível. A vida social não pode nem ser reduzida à cultura como prática de significação nem concebida sem a existência de práticas de produção de sentido: o sentido e as práticas de sua produção são elementos essenciais do processo de produção e de reprodução da vida social. Segundo o autor,

Vários campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão prática de significação. Campos e atividades tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento. (SILVA, 1999, p. 18).

Assim, o currículo pode ser visto como uma prática de significação e como um texto, podendo ser analisado como um discurso e visto como uma prática discursiva. O currículo é um espaço de produção e de criação de significados e nele são produzidos sentidos e significados sobre vários campos e atividades sociais. A educação das relações étnico-raciais se insere como um desses elementos. Assim, ao se deparar com um vasto campo de temáticas que abordam a educação das relações étnico-raciais na escola, os estudantes atribuem sentido apenas a determinados conteúdos, por estarem inseridos em uma cultura que contribui para que haja determinada compreensão do mundo social, tornando-o inteligível. Diante disso, se tornam muito mais latentes na memória dos estudantes os significados atribuídos à esfera “tráfico e escravidão”, que teve vinte e uma ocorrências, quando comparado ao estudo das “civilizações núbias e egípcias”, assunto que tem sido apresentado nos livros didáticos e que teve apenas duas ocorrências.

4.2.3 A participação da população negra na história e na cultura da sociedade brasileira

Finalizando a análise dos questionários, trato das respostas à única questão aberta apresentada. Essa questão se relaciona com os documentos oficiais³³ que abordam a inclusão da temática história africana e afro-brasileira nos currículos oficiais. O objetivo estabelecido com essa pergunta era identificar saberes/conhecimentos/reflexões construídos pelos estudantes concluintes do Ensino Fundamental sobre a educação das relações étnico-raciais com base em suas experiências escolares.

Quadro 5: Sistematização da pergunta referente à reflexão sobre a participação da população negra na história e cultura da sociedade brasileira

5 – O que você pensa sobre a participação da população negra na cultura e na história da sociedade brasileira?	
Ideias fortes que aparecem nas respostas	Número de ocorrências
Vitimização da população negra	4
Abaixo ao preconceito	3
Necessidade de haver mais discussão	3
A população negra tem problemas de autoaceitação	1
Todos somos humanos e temos os mesmos direitos	5

Fonte: Elaborado pela autora

Partindo da análise das escritas dos estudantes, percebe-se que é reiterado, entre eles, o discurso de que “todos somos humanos e temos os mesmos direitos” e, assim, eles justificam o fato de não serem racistas, preconceituosos ou não terem atitudes discriminatórias, embora não seja esse o foco da pergunta realizada no questionário. *“Eu penso que é uma coisa normal porque são pessoas também,*

³³ Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/96, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER)

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNI-DCN/ERER), de 2013.

mesmo sendo mais negros do que outros ou vindo de outro país” (Estudante 1). A fala da Estudante 2 também exemplifica essa ideia: *“Penso normal, porque todos somos HUMANOS [grifos do estudante], e todos temos os mesmo direitos”*.

O discurso dos estudantes procura enfatizar que ser negro é normal, e que a ação frente à população negra deve estar baseada na normalidade. Para eles, o anormal seria o tratamento que os difere, afinal somos todos humanos e temos os mesmos direitos. Entretanto, o discurso da normalidade pode contribuir para que as especificidades relacionadas à população negra sejam encobertas, o que merece ser discutido e problematizado na escola: esse discurso é muito utilizado, por exemplo, para justificar a contrariedade frente às cotas, afinal, se somos todos iguais e temos os mesmos direitos, as cotas são desnecessárias. Nesse caso, seria necessária uma contextualização da história da população negra que justifique o porquê da necessidade de políticas de ação afirmativa, por exemplo.

Também aparece com força certa *“vitimização da população negra”* e, em alguns momentos, a *“exaltação”* dessa população, pois, nas respostas dadas pelos estudantes, enfatiza-se o tráfico e a escravidão, assunto, que como já vimos, é o mais lembrado pelos estudantes como abordado em sala de aula ao longo do Ensino Fundamental. As respostas de três estudantes, a seguir, exemplificam essa ideia:

“Eu penso que eles são muito importantes na sociedade. Sofreram horrores ao serem escravizados pelos grandes coronéis, mas felizmente conseguiram se reerguer e influenciaram muito na sociedade brasileira”. (Estudante 3).

“A população negra contribuíram (sic) para a cultura brasileira em uma enormidade de aspectos, apesar do sofrimento que viveram: dança, música, religião, culinária e idioma”. (Estudante 4).

“A história dos negros é a mais bonita, no meu ponto de vista, pois apesar do sofrimento, lutaram, conseguiram sua liberdade e ainda lutam por um mundo melhor [...]”. (Estudante 5).

Ao abordar esses discursos chamando a atenção para o aspecto da *“vitimização ou heroicidade da população negra”* por parte dos estudantes, não estou considerando que a época da escravidão, a sua abolição e o período pós-abolição não foram períodos de sofrimento que têm consequências, inclusive, nos dias atuais. Mas quero chamar a atenção para como esse aspecto apareceu com recorrência como o único cenário existente nesse período, sem considerar a

complexidade dos seres humanos, que se traduziria na complexidade do período em questão. Percebe-se que houve uma generalização dos muitos episódios de sofrimento, violência e abuso sofridos pela população negra, embora os alunos também tenham mencionado, de forma paralela, outras situações que também ocorriam e que já se encontram registradas pela historiografia, como as negociações que aconteciam entre a população negra escravizada e a população branca; as muitas formas de atuação e protagonismo dos escravizados e libertos; bem como as diferenças, conflitos e tensões entre os escravizados ao longo de quase quatrocentos anos de escravidão.

Também apareceram discursos que são contra as atitudes preconceituosas:

“A história dos negros é a mais bonita, no meu ponto de vista, pois apesar do sofrimento, lutaram, conseguiram sua liberdade e ainda lutam por um mundo melhor, sem preconceito, sem racismo, o que, na minha opinião, é vergonhoso em pleno século 21 ainda existir!”. (Estudante 5).

“Eu penso que é importante para todos, principalmente para diminuir o preconceito, maltrato. É legal saber que os negros fazem parte da cultura e da história do nosso país. DEVERIA NÃO EXISTIR NENHUM PRECONCEITO!”. (Estudante 6, grifos do estudante).

Em casos como esses, conseguimos enxergar o objetivo da Lei 10.639/2003 sendo alcançado, afinal, esses estudantes demonstram a sua indignação diante de atitudes preconceituosas. O estranhamento diante dessa temática também aparece na fala dos estudantes que acreditam que as temáticas africanas e afro-brasileiras precisariam ser mais discutidas: *“Eu acho que deveria ter mais assunto sobre isso na escola, filmes, TV, nas ruas também”* (Estudante 1). Ou na seguinte fala: *“Não é uma coisa muito falada, mas eu acho que tínhamos que falar sobre isso muito”* (Estudante 7). Já a Estudante 8 consegue, inclusive, fazer uma crítica às discussões realizadas na escola ao falar: *“Penso que é algo bem bacana, pois não é um assunto abordado nas escolas com tanta profundidade”* (Estudante 9). Ou seja, na escola, fala-se sobre a população negra, porém o assunto é abordado de forma superficial, necessitando haver mais profundidade até mesmo para que os estudantes e o corpo docente consigam fugir do lugar comum e do discurso naturalizado.

Finalizo essa análise com a resposta de um estudante que destoou das respostas dadas em geral e, por este motivo merece, ser mencionada. *“Penso que*

existe um grande preconceito entre os brancos em relação aos negros, mas um preconceito maior dos negros, pois muitos não se aceitam como são. Mas respondendo a pergunta [...]' (Estudante 10). O Estudante 10 fez questão de assinalar o seu ponto de vista, deixando claro que concorda com a existência do racismo no Brasil, mas que é necessário que se enfatize que a população negra tem problemas em autoaceitar-se. Essa fala merece ser problematizada, pois constitui mais um discurso profundamente arraigado no senso comum da população brasileira, que, ao declarar a não autoaceitação da população negra, esquece-se de refletir sobre o porquê desse fenômeno. Pensando que vivemos em um país que apresenta um racismo estrutural e estruturante, infelizmente, é compreensível que, ao longo do processo de constituição da sua identidade étnica, uma parte da população negra acabe, tanto individual quanto coletivamente, reproduzindo o discurso e o comportamento normativo dominante da superioridade étnico-racial branca. Afinal, não se pode esquecer que as pessoas pensam e se comportam de acordo com aquilo que aprendem ao longo da vida e que, portanto, a autoaceitação da negritude se relaciona diretamente com a desconstrução do aprendizado racista e com a valorização social, cultural, política e econômica de negras e negros pelo conjunto da sociedade.

A pergunta foi feita tendo por base as leis que amparam a inclusão da temática étnico-racial no currículo escolar e, ao longo da leitura dos questionários devolvidos, percebe-se que são poucas as relações entre a pergunta realizada e as respostas dos estudantes. O que se observa é que as respostas enfatizam a temática "tráfico e escravidão", assinalada pelos alunos no bloco de conteúdos. Assim, os saberes/conteúdos/reflexões construídos por esse grupo de estudantes concluintes do Ensino Fundamental sobre a educação das relações étnico-raciais tem por base um currículo em que são trabalhados sentidos e significados recebidos sobre os materiais culturais existentes, logo, o currículo é uma zona de produtividade que não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação.

No currículo, há traços de disputas e negociações que contribuem para que ele se apresente como uma relação social (SILVA, 1999). Dessa forma, se a pergunta não foi respondida e se um número significativo de respostas tem por base o sofrimento da população negra no período escravocrata, pode-se pensar que os materiais culturais que circulam pela escola acabam por contribuir para que o

currículo seja significado especialmente com base nessa noção vitimizante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os treze anos da promulgação da Lei que torna obrigatória a educação das relações étnico-raciais, esta investigação abordou as concepções sobre a temática presentes nos depoimentos de alunos concluintes do Ensino Fundamental a partir das suas experiências em duas escolas da rede municipal de São Leopoldo/RS no ano de 2016. O objetivo geral era compreender como os alunos concluintes do Ensino Fundamental concebem a educação das relações étnico-raciais a partir das suas experiências escolares e, com base nas concepções apresentadas, refletir sobre o alcance da legislação em âmbito local.

Os objetivos específicos eram: contextualizar a inserção da temática educação das relações étnico-raciais no currículo escolar e suas relações com a realidade escolar do Município de São Leopoldo; analisar os limites e as possibilidades de efetivação de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas; identificar saberes/conhecimentos/reflexões construídos pelos estudantes concluintes do Ensino Fundamental sobre a educação das relações étnico-raciais com base em suas experiências escolares.

Não são tarefas exclusivas da escola o combate ao racismo, o trabalho pelo fim da desigualdade social e racial e a reeducação das relações étnico-raciais, entretanto, ela pode contribuir para a construção de aprendizagens entre as diferentes etnias que a frequentam por meio das trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igualitária e equânime.

Vários estudos já foram realizados visando a analisar a escola como esse espaço de construção de aprendizagens, e alguns foram apresentados nessa dissertação. O que pude perceber ao ler esses estudos é que havia uma análise um tanto passional presente neles em determinados momentos, o que comprometia tanto as conexões estabelecidas pelos autores quanto o rigor analítico esperado de um trabalho acadêmico. Como contribuições, pude identificar que o fato de as escolas analisadas efetivarem a educação para as relações étnico-raciais tornava pertinente a intenção dessa pesquisa. Foi lendo esses estudos que percebi que era necessário refletir sobre o conceito de currículo, a fim de analisar a proposta de educação das relações étnico-raciais existente nas escolas pesquisadas, e de considerar as concepções que os alunos construíam sobre essa temática.

Ao comparar essa pesquisa com as anteriormente citadas, postula-se que houve inovação, pois esta não se concentrou apenas no currículo ou nas práticas pedagógicas dos docentes. A ideia foi refletir sobre as concepções construídas pelos estudantes a partir da interação entre currículo e prática pedagógica. Ao me deparar com essas reflexões, não pretendia apenas denunciar ou elogiar o currículo e as práticas. Era fundamental que se fizesse uma análise que abordasse a complexidade do espaço escolar e que refletisse a complexidade da sociedade brasileira quando pensamos sobre as relações étnico-raciais.

A fim de contextualizar a inserção da temática educação das relações étnico-raciais no currículo escolar, foram analisados quatro documentos considerados pertinentes por representarem o embasamento da proposta de educação para as relações étnico-raciais da rede municipal de ensino de São Leopoldo. Destaque-se que a Lei 6.616/2006 se apresentou como parte da implantação da Lei 10.639/2003 e das DCN-ERER, visando a garantir a inserção das DCN-ERER no sistema de ensino municipal, tornando obrigatória a inclusão no currículo da rede pública municipal o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, assim como a história afro-riograndense e afro-leopoldense. (SÃO LEOPOLDO, 2006).

Constatou-se que houve avanços na legislação leopoldense quando comparada ao âmbito federal, pois, no município, foi agregado ao currículo um número maior de disciplinas que se apresentam como lócus de discussão da temática. Na Lei 10.639/2003, são definidas nominalmente apenas as disciplinas de Literatura, Educação Artística e História Brasileira, já a Lei 6.116/2006 agrega a Língua Portuguesa, os Estudos Sociais (como eram chamadas na época as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais), a Geografia, as Ciências e a Educação Religiosa (SÃO LEOPOLDO, 2006). Em 2009, foi criado pelo Governo Federal o Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER, a fim de tornar real a aplicabilidade das diretrizes, ao estabelecer metas e prazos de execução, O município de São Leopoldo havia se antecipado nesse processo ao sancionar a Lei 6.116 em dezembro de 2006.

Em 2015, foi promulgado o Plano Municipal de Educação de São Leopoldo (PME/SL). Este apresenta metas e estratégias para serem e colocadas em prática entre os anos de 2015 e 2024. Algumas estratégias do PME parecem se sobrepor as ações já realizadas no governo anterior, através da Lei 6.616/2016, da Resolução nº 09/2010 do CME/SL e das Orientações Curriculares para a Educação Básica da

Rede Municipal de Educação de São Leopoldo. Porém, a existência de lei não se traduz necessariamente em mudanças na realidade, basta ver que a Lei 10.639 foi sancionada em 2003 e em 2009 foi necessária a criação de um plano de implementação das diretrizes criadas para ela. Portanto, se as relações étnico-raciais ainda não foram democratizadas, se ainda há falhas na qualidade da educação, com problemas no fluxo escolar e na aprendizagem, ou se ainda temos desigualdades entre níveis de escolaridade média da população negra e não negra, realmente são necessárias estratégias que superem essas problemáticas.

Após a análise da documentação, foram produzidos dados, analisados e interpretados pensando em suas aproximações e distanciamentos em relação à fundamentação teórica. Os dados foram produzidos com base na realização de entrevistas feitas com o supervisor e a supervisora de duas escolas localizadas no município de São Leopoldo/RS e de questionários respondidos por uma parcela dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental das duas instituições. Em relação às análises elaboradas, tanto as entrevistas quanto os questionários proporcionaram uma apreciação qualitativa dos dados.

Ambos os supervisores entrevistados mencionaram que houve a atualização e inserção da temática nos Planos de Estudo e de Trabalho, entretanto, essa abordagem não se realiza completamente na prática. Assim, relacionamos as falas dos supervisores com os escritos de Tomaz Tadeu da Silva (2003) sobre currículo oculto, que é aquele que se constitui de todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, acabam por contribuir de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. De acordo com os profissionais entrevistados, havia muita resistência, por parte do grupo que atuava nas escolas, em construir coletivamente alternativas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. Ao longo das leituras de Silva (2003), concluí que as relações sociais também se constituem como elementos do espaço escolar e como uma fonte do currículo oculto. Logo, a resistência do grupo docente em abordar as relações étnico-raciais no espaço escolar se apresenta como um elemento que contribui para aprendizagens sociais relevantes. Assim, dois fatos acontecem: os estudantes aprendem a se identificar com uma determinada raça ou etnia, aquela que hegemonicamente aparece no currículo escolar; as relações étnico-raciais, independentemente da forma como são “manejadas”, constituem-se uma fonte para o currículo. Portanto, o fato de o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira

e das relações étnico-raciais se constituírem como vozes ausentes no currículo contribui para a existência de um currículo oculto.

Outro aspecto a ser considerado se refere ao que António Nóvoa (2009) chama de “transbordamento da modernidade escolar”. De acordo com os supervisores, há, nas escolas analisadas, projetos que começam e não são concluídos, profissionais envolvidos em um grande número de projetos e outros desmotivados por acharem que aquilo que é apresentado pela equipe diretiva como uma proposta de trabalho é apenas mais uma tarefa a ser desenvolvida com os estudantes. O “transbordamento da modernidade escolar” (NÓVOA, 2009) se desenvolveu ao longo da história com a instituição acumulando muitas tarefas, sendo que uma delas é a responsabilidade de reestruturar a sociedade.

Analisando o conjunto de respostas dadas pelos supervisores sobre a Lei 10.639/2003, podemos fazer um balanço sobre os treze anos de sua promulgação. Partindo de uma apreciação das percepções dos profissionais sobre o seu dia a dia no espaço escolar articulada às leituras realizadas para a escrita da dissertação, constata-se que houve um movimento das esferas municipal, estadual e nacional para a implantação dessa política. Entretanto, pode-se concluir que a sua implementação ainda se apresenta de forma frágil. A partir das leituras de Jefferson Mainardes (2006) e seus estudos sobre Stephen Ball e Richard Bowe, constata-se que há uma implementação das políticas pelos profissionais das escolas, ou seja, há uma política em uso, pois, no contexto da prática, as políticas estariam sujeitas à interpretação e recriação e produziram efeitos e consequências que poderiam representar mudanças e transformações significativas na política original. Assim, as políticas não são simplesmente implementadas dentro do contexto da prática, mas estão constantemente sujeitas à interpretação e recriação. Entretanto, chamo a atenção para o fato de que a interpretação que vem sendo realizada nas escolas estudadas em relação à Lei 10.639/2003 está envolta em vários elementos, e um deles é a subjetividade. As interpretações dadas pelos profissionais à Lei acabam por distanciar a prática das intenções apresentadas na política de fato.

As falas dos supervisores e os conceitos de “currículo oculto” e “currículo turístico” justificam essa análise. Interpretando a resposta dos profissionais articuladas ao conceito de currículo oculto (SILVA, 2003), percebemos que há uma resistência dos grupos docentes em abordar as relações étnico-raciais no espaço escolar, o que contribui para que ocorram aprendizagens sociais relevantes, como a

identificação com uma determinada raça ou etnia que, hegemonicamente, perpassa o currículo. Assim, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e das relações étnico-raciais se constituem como vozes ausentes no currículo. Ainda, os supervisores lembram que a Lei 10.639/2003 é interpretada/recriada na escola se dedicando apenas um dia, ou um mês (novembro), ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e das relações étnico-raciais, estabelecendo-se assim uma proposta de trabalho do tipo “currículo turístico” (SANTOMÉ, 2009), ou seja, um momento isolado de estudo da temática, até então silenciada.

Em relação aos questionários respondidos pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental, estes visavam a identificar saberes/conhecimentos/reflexões construídos por eles sobre a educação das relações étnico-raciais com base em suas experiências escolares. Todos os estudantes que responderam ao questionário relembram de, em algum momento ao longo da sua trajetória escolar, terem discutido em sala de aula conteúdos que abordaram a história e cultura africana e afro-brasileira. Porém, não basta ensinar a história e a cultura afro-brasileira e africana e planejar atividades que reconheçam a importância da diversidade; tão importante quanto esse ensino e planejamento é pensar em práticas que proporcionem a toda a comunidade escolar reflexões sobre a diversidade e o respeito às diferenças. Entretanto, conclui-se, ao analisar o retorno dos questionários respondidos pelos estudantes, que ações pedagógicas que contribuíram para a reflexão sobre a presença da população negra na mídia não foram uma unanimidade na vida escolar dos estudantes. Questões ligadas ao cotidiano como a presença (ou ausência) da população negra nos meios de comunicação ou, ainda, a participação da população negra como protagonista de atividades da escola, de acordo com os dados fornecidos pelos estudantes, ainda não são uma rotina nas instituições, havendo uma maior abertura para os conteúdos que, provavelmente, estão mais presentes nos livros didáticos.

Destaca-se, como o conteúdo mais lembrado pelos adolescentes como estudado ao longo da sua escolarização, o “tráfico e a escravidão”. Justamente a temática que, ao longo do tempo, destacou-se como um dos conteúdos escolares mais criticados pelo movimento negro, devido à ênfase dada a apenas esse aspecto histórico da população negra, é a mais lembrada pelos estudantes. Uma das possibilidades de análise do porquê de uma ocorrência tão alta pode ter como base a quantidade de vezes em que esse assunto é estudado ao longo do Ensino

Fundamental; bem como pelo impacto dessas informações na memória dos estudantes, devido à forma como ocorreu o tráfico, sua continuidade por mais de três séculos; a quantidade de escravizados e os aspectos violentos e cruéis das relações escravistas. Não se pode descartar ainda a hipótese de a ênfase a essa temática estar também ligada ao fato de o período escravista aparecer reiteradamente em novelas, minisséries e outros programas televisivos assistidos pelos alunos, acentuando sua importância em sua memória e permitindo-lhes atribuir maior significado a esse conteúdo quando tratado na escola.

Provavelmente, muitos outros assuntos foram abordados ao longo do Ensino Fundamental, tanto que nenhum dos que foram elencados ficou nulo. Todos foram marcados pelos estudantes. Tomaz Tadeu da Silva (1999) escreve que no currículo são produzidos sentidos e significados sobre vários campos e atividades sociais, e as relações étnico-raciais se inserem como um desses elementos. Assim, ao se deparar com um vasto campo de temáticas que abordam a educação das relações étnico-raciais na escola, os estudantes atribuem sentido apenas a determinados conteúdos por estes estarem inseridos em uma cultura que contribui para que haja determinada compreensão do mundo social, tornando-o inteligível. Diante disso, tornam-se muito mais latentes na memória dos estudantes os significados atribuídos em relação ao “tráfico e à escravidão”, que teve vinte e uma ocorrências no questionamento feito no bloco dos conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira quando comparado ao estudo das “civilizações núbias e egípcias”, que teve apenas duas ocorrências.

Ao longo da leitura das devolutivas, percebi pouca relação entre a pergunta e as respostas dos estudantes com relação à última questão. O que vemos é que as respostas dadas enfatizam a temática “tráfico e escravidão”, assinalada pelos alunos no bloco de conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira. Desse modo, os saberes/conteúdos/reflexões construídos pelos estudantes concluintes do Ensino Fundamental sobre a educação das relações étnico-raciais têm por base um currículo em que são trabalhados os sentidos e os significados recebidos sobre os materiais culturais existentes. O currículo acaba por se compor como uma zona de produtividade que não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Então, no currículo, há traços de disputas e negociações que contribuem para que ele se apresente como uma relação social. Logo, se a pergunta não foi respondida e se um número significativo de respostas têm por base

o sofrimento da população negra no período escravocrata, pode-se pensar que os materiais culturais que circulam pela escola acabam por contribuir para que o currículo seja significado especialmente com base nessa noção vitimizante.

Para finalizar, reafirmo a noção de que essa pesquisa trabalhou com algumas delimitações empíricas e interpretativas, no limite das possibilidades de uma dissertação de mestrado. No entanto, observo que, para a continuidade das investigações que tenham como temática a educação das relações étnico-raciais e suas interfaces com as trajetórias escolares, muitos outros aspectos teóricos e metodológicos poderão vir a ser considerados. Ressalto aqui dois destes: o primeiro se relaciona às abordagens ao campo empírico, que enriqueceriam a produção dos dados. Ao inserir-se na escola, além de entrevistar os supervisores e solicitar aos alunos concluintes do Ensino Fundamental o preenchimento de questionários, seria extremamente interessante realizar uma etnografia, a fim de observar as experiências escolares vivenciadas pelos alunos que embasam as respostas dadas nos questionários. Outro aspecto que poderia ser pensado, na continuidade de um estudo que aborde os limites e as possibilidades de efetivação de uma educação das relações étnico-raciais é a aproximação com a Secretaria de Educação, cuja ação, ao longo desse estudo, foi apenas narrada pelos supervisores. Seria importante ouvir os integrantes da Secretaria a fim de analisar, a partir de seu olhar, as propostas de educação das relações étnico-raciais. Esses são alguns dos caminhos, entre tantos outros, que poderiam orientar pesquisas futuras e que, acredito, contribuiriam ainda mais para a qualificação da tão necessária reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan. – jun. 2008, p. 5 – 20.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AZEVEDO NETO, Leonardo Dourado de. **A Lei nº 10.639/2003: como a inclusão de conhecimento de raiz africana pode se dar acerca do ensino de matemática**, 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/culturaafricana/>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Movimento negro e democratização da educação. In: Torres, Artemis M. **Mato Grosso em Movimento**. Cuiabá: UFMT, 1994.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Educação escolar da população negra em São Paulo (1870-1920). In: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina, **Anais eletrônicos...** Londrina: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0970.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2016.

BICA, Alessandro Carvalho; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. Relatos de uma experiência: a (re) descoberta da memória e da Identidade na escola e suas interfaces na formação docente In: XI ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...**Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_32_13_501-7102-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2016.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH II**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. Presidência da República. **Mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 9 jan. 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/UNIAFRO/mod1/Disc3-Unidade10-UNIAFRO.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola - Unidade 10: para uma educação antirracista**. Brasília, DF, 2015.

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, Hamilton B. Limites do confronto racial e aspectos da experiência negra do Brasil. In: SADER, Emir (org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CECHINEL, Andre; FONTANA, Silva Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silva Salvador do. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n 1, jan/jun 2016.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro: uma identidade em construção**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**, Brasil. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos, 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. As estratégias de combate ao racismo, movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, p. 141-156, 1996.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007.

FARIA, Maria Cristina Brandão de; FERNANDES, Danubia de Andrade. Representação da identidade negra na telenovela brasileira. **E-Compós: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Belo Horizonte, v. 9, p. 1 – 15, ago. 2007.

FERNANDES, José Ricardo de Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25. n. 67, p. 378 – 388, 2005.

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, Brasil. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr. 2009.

FUHRMANN, Nadia. Luta por reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais. **Barbarói**, Santa Cruz, n. 38, p. 76-96. 2013.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

_____. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 727-744, jul./set. 2012.

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

GRIJÓ, Wesley Pereira; SOUSA, Adam Henrique Freire. **O negro na telenovela brasileira: a representação nas telenovelas da TV Globo na década de 2000**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34, 2-6 set. 2011, p. 1-16.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O que é o Ideb. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

JOHANN, Renata Finkler. **Na trama dos escravos de sua majestade**: o batismo e as redes de compadrio dos cativos da Real Feitoria do Linho Cânhamo (1788-1798). 2010. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n 94, jan./abr. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MENZ, Maximiliano M. Os escravos da Feitoria do Linho Cânhamo: trabalho, conflito e negociação. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 32, jan./ jun. 2005. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia32_pp139_158_FeitoriaLinho.pdf. Acesso em: 22 jun. 2016.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. **“Aqui são todos iguais!”**: uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro, Brasil. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, 2012.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dennis de. Mesmo com Nilma Gomes ministra da Cidadania, extinção da Seppir é retrocesso. In.: **Revista Fórum**, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/quilombo/2015/10/02/mesmo-com-nilma-gomes-ministra-da-cidadania-extincao-da-seppir-e-retrocesso/>>. Acesso em: 19 nov 2016.

ORIGENS do vinte de novembro. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/origens-do-vinte-de-novembro/>>. Acesso em: 26 maio 2016. Blog: Geledés: Instituto da Mulher Negra.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M (orgs). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010**:

Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio Janeiro: Garamond, 2010.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 25-38, 1993.

POPULAÇÃO por cor ou raça em São Leopoldo por bairros – Censo 2010. ObservaSinô - IHU, São Leopoldo. Disponível em: <<https://infogr.am/Popula-9298310831>>. Acesso em: 02 abr 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação. **Etapa I: leitura da cidade**. São Leopoldo, 2006. Disponível em:http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/download_anexo/Leitura%20Tecnica%201.pdf. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. **Histórico**. São Leopoldo, 2016a. Disponível em: <http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Cidade&template=conteudo&categoria=21&codigoCategoria=21&idConteudo=38&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO>. Acesso: 06 fev. 2016.

_____. **Dados gerais**. São Leopoldo, 2016b. Disponível em: <http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Cidade&template=conteudo&categoria=21&codigoCategoria=21&idConteudo=37&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO>. Acesso: 06 fev. 2016.

_____. **Secretaria Municipal de Educação**: Smed. São Leopoldo, 2016c. Disponível em: <http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Secretarias%20e%20Gabinetes&template=conteudo&categoria=1&codigoCategoria=1&idConteudo=27&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO>. Acesso: 06 fev. 2016.

_____. **Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social**. São Leopoldo, 2016d. Disponível em: <http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Secretarias%20e%20Gabinetes&template=conteudo&categoria=1&codigoCategoria=1&idConteudo=1413&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO>. Acesso em 6 fev. 2016.

RAHMEIER, Andrea Helena Petry; STRASBURG, Quênia Renee. **Memória escolar**: escolas municipais de São Leopoldo. São Leopoldo: CEBI, 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 11, n. 1, maio 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12300/14077>. Acesso em 22 jun. 2016.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros**, Florianópolis, v. 5, n. 11, jul./out. 2013, p. 55 – 82.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Senac, 2001.

SANTOS, Maximina Magda de França. A inserção de elementos das culturas africanas nas aulas de Matemática: possibilidades e limites. In: PESSANHA, Marcia Maria de Jesus; OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e currículo**. Rio de Janeiro: Penesb, UFF, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/Livro%20Relaes%20Raciais%20e%20Curruculo.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, DF, 2005.

SÃO LEOPOLDO. **Lei nº 6.616, de 18 de dezembro de 2006**. Torna obrigatória a inserção das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no sistema de ensino no âmbito do município de São Leopoldo, conforme estabelece a lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificada pela lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “dia nacional da consciência negra, regulamentado pelo parecer do Conselho Nacional de Educação/CP 3/2004. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2006/612/6116/lei-ordinaria-n-6116-2006-torna-obrigatorio-a-insercao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-no-sistema-de-ensino-no-ambito-do-municipio-de-sao-leopoldo-conforme-estabelece-a-lei-n-9394-96-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-modificada-pela-lei-10639-2003-que-torna-obrigatoria-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileiras-e-africanas-no-curriculo-oficial-da-educacao-basica-e-inclui-no-calendario-escolar-o-dia-20-de-novembro-como-dia-nacional-da-consciencia-negra-regulamentado-pelo-parecer-do-conselho-nacional-educacao-cp-3-2004>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

_____. **Lei nº 6.573, de 24 de março de 2008**. Estabelece o plano de cargos e carreiras dos trabalhadores em educação – docentes, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2008/657/6573/lei-ordinaria-n-6573-2008-estabelece-o-plano-de-cargos-e-carreiras-dos-trabalhadores-em-educacao-docentes-institui-o-respectivo-quadro-de-cargos-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/CEINC nº 009, aprovada em 29 de setembro de 2010**: dispõe sobre os procedimentos para o

desenvolvimento das diretrizes curriculares nacionais relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B6KAQ61pMY4wWk95ai1sQ3A1ZHM/edit>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo**. São Leopoldo: Smed, 2012.

_____. **Lei nº 8.291, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Leopoldo e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-leopoldo-rs>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

SEDREZ, Maria Luiza da Cunha. Pensando as políticas educacionais: a democratização como um processo co-construído, contínuo e aberto a reformulações – 2005 a 2007. In: RAHMEIER, Andrea Helena Petry; STRASBURG, Quênia Renee. **Memória escolar**: escolas municipais de São Leopoldo. São Leopoldo: CEBI, 2008.

SILVA, Edson. O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal**: reflexões curriculares, Brasil. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva; ARAÚJO, Débora Cristina de. Educação em Direitos Humanos e promoção da igualdade racial. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n.34, p. 483-505, set./dez. 2011.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antonio. Movimentos negros e direitos humanos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, ano 13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 24, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwilw_WixrzNAhWBg5AKHRz9C8UQFggeMAA&url=https%3A%2F%2Fperiodico>

s.ufsc.br%2Findex.php%2Fperspectiva%2Farticle%2Fdownload%2F1657%2F1405&v6u=https%3A%2F%2Fs-v6exp1-ds.metric.gstatic.com%2Fgen_204%3Fip%3D186.215.31.131%26ts%3D1466629900650310%26auth%3Dxactasm2zzcwtfelayv77ls344oramjn%26rndm%3D0.8564614855268662&v6s=2&v6t=40167&usg=AFQjCNFN0sql65sVFUz1URSgRWRtmHcFlw&sig2=Q3vvXuPa9oIOVSTCZSXi5w&bvm=bv.125221236,d.Y2I&cad=rja>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: José Sérgio Carvalho (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

VERRANGIA, Douglas; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705 – 718, 2010.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. Ser “moreno”, ser “negro”: memórias de experiências de racialização no litoral norte do Rio Grande do Sul no século XX. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 409 – 428, 2013.

**APÊNDICE A: MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA A PARTIR DAS
PALAVRAS “EDUCAÇÃO”, “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” E “ENSINO
FUNDAMENTAL”: DISSERTAÇÕES**

Autoria	Título	Ano	Instituição
Auxiliadora Maria Martins da Silva	Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências.	2005	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Fabiano Maranhão	Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais	2009	Universidade Federal de São Carlos
Erica Melanie Ribeiro Nunes	Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte	2010	Universidade Federal de Minas Gerais
Ana Paula Fernandes de Mendonça	Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção	2011	Universidade Federal de Viçosa
Juliana Regazoli	A educação para as relações étnico-raciais em espaço escolar em uma comunidade negra	2011	Universidade Federal de Santa Catarina
Luiz Gustavo Santos da Silva	Formação continuada de professores/as e relação étnico-raciais/ AFROUNEB: experiências narradas em Santo Antônio de Jesus/BA	2011	Universidade do Estado da Bahia
Deize Denize Ponciano	História e cultura afro-brasileiras no currículo de história do 6º ao 9º anos da Rede Oficial do Estado de São Paulo	2011	Universidade do Oeste Paulista
Jose Pedro Toniosso	Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da legislação à prática docente	2011	Centro Universitário Moura Lacerda
Renata Batista Garcia Fernandes	No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis	2011	Universidade Federal de Santa Catarina
Clovis Claudino Bento	Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais	2012	Universidade Federal de São Carlos
Luciana Guimaraes Nascimento	Aqui todos são iguais!: uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro	2012	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Wilson Queiroz	De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007	2012	Universidade Estadual de Campinas
Altair Caetano	O samba no ensino da geografia: reflexões para a implementação da lei nº 10.639/03 na perspectiva do multiculturalismo	2012	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Naiane Rufino Lopes	Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial	2012	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Maria Fernanda Luiz	Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)	2013	Universidade Federal de São Carlos
Francisco Thiago Silva	Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares	2014	Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE B: MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA A PARTIR DAS
PALAVRAS “EDUCAÇÃO”, “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” E “ENSINO
FUNDAMENTAL”: TESES**

Autoria	Título	Ano	Instituição
Elania de Oliveira	Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de Português: uma abordagem etnográfica interacional	2008	Universidade Federal de Minas Gerais
Fabiano Maranhão	Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais	2009	Universidade Federal de São Carlos
Maria Valéria Barbosa	Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão	2010	Universidade Estadual de São Paulo
Roseane Maria de Amorim	As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais em escola da Rede Municipal de Ensino do Recife.	2011	Universidade Federal de Pernambuco
Daniela Amaral Silva Freitas	Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?	2014	Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE C: MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA A PARTIR DAS
PALAVRAS “PERCEPÇÕES” E “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”:
DISSERTAÇÕES**

Autoria	Título	Ano	Instituição
Eliana Marques Ribeiro Cruz	Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades	2008	Universidade Federal de São Carlos
Ellen de Lima Souza	Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil	2012	Universidade Federal de São Carlos
Naiane Rufino Lopes	Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial	2012	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS UNISINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

1 – Como você avalia seu contato com a história e cultura dos povos africanos e do povo afro-brasileiro ao longo da sua trajetória escolar?

0 – Nunca tive contato 1 – Tive contato poucas vezes 2 – Tive contato muitas vezes

2 – Você recorda de ter conversado na escola sobre as imagens de negros apresentadas em novelas, revistas ou filmes?

0 – Nunca 1 – Poucas vezes 2 – Muitas vezes

3 – Você recorda de ter realizado alguma atividade envolvendo pessoas negras de fora da escola?

0 – Nunca 1 – Poucas vezes 2 – Muitas vezes

4 – Sobre os temas listados abaixo, assinale aqueles que você lembra de ter estudado.

- anciãos e griots como guardiões da memória histórica.
- ancestralidade e religiosidade africana.
- civilizações núbias e egípcias.
- reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe.
- o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos negros.
- o papel dos europeus, dos asiáticos e dos africanos no tráfico.
- ocupação colonial na perspectiva dos africanos.
- lutas pela independência política dos países africanos.
- ações em prol da união africana nos dias atuais, assim como o papel da União Africana.
- relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora.
- formação obrigatória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África.
- diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa e Ásia.
- acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

5 – O que você pensa sobre a participação da população negra na cultura e na história da sociedade brasileira?

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS E TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (aos pais ou responsáveis)

Meu nome é Cátia Silene Morera. Sou estudante do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Bihão, e estou realizando uma pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais em turmas concluintes do Ensino Fundamental de sua escola. O objetivo deste estudo é compreender como esses alunos concebem a educação das relações étnico-raciais a partir das suas experiências escolares e, com base nas concepções apresentadas, refletir sobre o alcance da legislação em âmbito local. Como justificativa para a realização desta pesquisa, apontamos a importância de ouvir os estudantes para melhor entendermos os alcances e limites das propostas desenvolvidas sobre esta temática na rede escolar do município.

A participação do/a aluno/a no estudo será por meio de respostas a questionário entregue nos meses de setembro e outubro, com data de devolução a ser combinada. Os dados serão utilizados somente para fins científicos e de estudo, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990) e na Resolução 466/12.

A identidade de seu/sua filho/a será preservada, pois não haverá divulgação de informações que possam identificar alunos ou escola. Sempre que julgar necessário, você ou seu/sua filho/a poderão solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail catalamorera@gmail.com e pelo telefone 51- 99527341. Você pode se recusar a autorizar a participação de seu/sua filho/a, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo. O/a estudante, de igual modo, pode recusar-se a participar ou desistir do estudo, caso esta seja sua vontade, sem prejuízo algum.

A participação de seu/sua filho/a será autorizada por meio da sua assinatura neste documento, em duas vias. Uma ficará com você, e a outra ficará comigo. Entretanto, a confirmação da participação somente se dará por meio da assinatura de seu/sua filho/a ao final do trecho intitulado "Termo de Assentimento", na página seguinte.

Nome do/a responsável: _____

Assinatura do/a responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa "A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS TREZE ANOS APÓS A APROVAÇÃO DA LEI 10.639/2003: estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental (Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS)", com base nos esclarecimentos recebidos.

Assinatura do/a estudante participante _____

São Leopoldo, ____ de _____ de 2016.

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 28/09/2016

APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTADO AOS SUPERVISORES ESCOLARES



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Assisimás de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS SUPERVISORAS ESCOLARES – TCLE

Meu nome é Cátia Silene Morera. Sou estudante do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Bihão, e estou realizando uma pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais em turmas concludentes do Ensino Fundamental de sua escola. O objetivo deste estudo é compreender como esses alunos concebem a educação das relações étnico-raciais a partir das suas experiências escolares e, com base nas concepções apresentadas, refletir sobre o alcance da legislação em âmbito local. Como justificativa para a realização desta pesquisa, apontamos a importância de ouvir os estudantes para melhor entendermos os alcances e limites das propostas desenvolvidas sobre esta temática na rede escolar do município de São Leopoldo.

Sua participação nesta pesquisa será por meio de entrevista com perguntas sobre suas impressões quanto aos limites e potencialidades da educação das relações étnico-raciais nas escolas. O local e o momento da entrevista serão previamente combinados, de acordo com suas disponibilidades. Você pode responder no todo ou em parte às questões da entrevista, podendo desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo.

Sua identidade será preservada, pois não haverá divulgação de informações que possam identificar você, seus alunos ou sua escola. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail catiamorera@gmail.com e pelo telefone 51- 99527341.

Este termo será assinado em duas vias: uma ficará com você e outra comigo.

São Leopoldo, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 28/09/2016