

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO**

WILKER SOLIDADE DA SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS
DISTRITAIS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS (2003-2013): ENTRE O
PRESCRITO E O VIVIDO.**

Dourados-MS
2013

WILKER SOLIDADE DA SILVA

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS
DISTRITAIS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS (2003-2013): ENTRE O
PRESCRITO E O VIVIDO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em
Educação da Universidade Federal da Grande
Dourados na linha de História, Memória e
Sociedade, como cumprimento do processo de
avaliação do curso.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Eugênia Portela de
Siqueira Marques

Dourados-MS
2013

SUMÁRIO

1.0 - INTRODUÇÃO.....	04
2.0 - CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	08
2.1 Políticas Públicas e Movimentos Sociais.....	08
2.2 Movimentos sociais e educação no Brasil.....	10
3.0 - CAPÍTULO II – A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO.....	16
3.1 A Escola e as Mudanças Sociais.....	16
3.2 A legislação como resultado da ação política.....	17
3.3 Escola, currículo e diferença.....	20
4.0 - CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO.....	26
4.1 A diferença e contexto escolar.....	26
4.2 As relações étnico-raciais e as escolas distritais do município de Dourados/MS.....	29
5.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
6.0 - REFERÊNCIAS.....	52
7.0 - APÊNDICE.....	55

1.0 – INTRODUÇÃO.

As transformações sociais que convergiram no que hoje conhecemos como a “nação brasileira” se consagraram da mistura de diferentes grupos étnico-raciais que proporcionaram características próprias, com um mosaico de particularidades que desafiam a própria definição de nação¹.

Todavia, ao refletirmos sobre esse panorama social construtivo é fundamental não esquecermos que em um momento não muito distante do passado histórico brasileiro a negação dessa diversidade cultural² humana que a compõe fundamentou um longo período de escravidão, do qual as manipulações ideológicas, os julgamentos precipitados e sérias distorções culturais, comportamentais e educacionais resultam numa deficiência no processo de construção do conhecimento e da identidade negra e indígena no país.

Como reflexo das disparidades provocadas por esse período, temos hoje uma formação ideológica de pressões legítimas e anti-racistas, principalmente pelos movimentos organizados em instâncias sociais, sites em vários municípios e estados brasileiros, contribuindo para as reformulações de normas e leis, inclusive no que tange a regulação do sistema de ensino, materializando propostas e rompendo o silêncio em torno da questão étnica e racial nesse espaço.

Em contraposto, no cotidiano educacional, muitas pautas ainda enfrentam limitações para se efetivarem. Dentre elas podem-se destacar detalhes técnicos de execução, como por exemplo, a ausência de formação específica dos professores para educarem no cerne das relações étnico-raciais, sem promoverem a hierarquização de conhecimentos, culturas, crenças e etnias, pois apesar de negros e indígenas sofrerem preconceito e discriminação no ambiente escolar, essa realidade muitas vezes é ignorada, comprometendo a construção da identidade conforme estudos realizados por teóricos como Hall (2001), Marques (2004), Santomé (2005), Munanga (2005), Santos (2005), Gomes (2005), Backes (2006) e Spyer (1996).

¹ Nação pode ser entendida como sendo uma “sociedade natural de homens, na qual a unidade de território, de origem, de costumes e de língua e a comunhão de vida criaram a consciência social”.(MANCINI apud GUIMARÃES, 2005, p. 147)

² Diferença cultural é um processo de significação através da qual as afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campo de força, referência e aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2003, p.63).

Nesse sentido os aspectos desse cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os alunos negros e indígenas, e as ocorrências de tratamentos diferenciados, parafraseando Cavalleiro (2005, p.69), conduzem direta ou indiretamente a exclusão dessas crianças da escola, ou ainda, para aqueles que permanecem, a construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e *inferiorização* racial, efetivando assim uma herança cultural de pseudo-superioridade branca.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, assegura o direito à educação, a todos os cidadãos, independentemente de seu pertencimento racial, e o artigo 205 preconiza que a "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", afirmando que, no artigo 206, o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. E no que tange a valorização da diversidade cultural, o artigo 210 estabelece que: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

Entretanto, mesmo com a Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, as Leis não alcançaram a eficácia pretendida, isso considerando que em meados dos anos 2000 pouco se havia no Brasil sobre implementação de políticas que visam à Promoção da Igualdade Racial no cenário educacional.

Em nível internacional, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e todas as formas de Intolerância Conexa realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001 se tornou um marco no processo de efetivação da valorização étnico-racial, sendo este consagrado como um evento de fundamental importância nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo.

No Brasil, o marco do século XXI sobre o avanço da política educacional brasileira no que tange a questão étnico-racial foi à realização do ato público do então

presidente da República Federativa do Brasil em sancionar a lei 10.639/03³ e depois a lei complementar 11.645/08⁴, pois ambas tratam da inserção na educação brasileira da história dos verdadeiros protagonistas dela.

Bem como a legislação, o parecer 003/2004⁵ procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação à demanda da população afro-descendente e indígena no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros e índios, propondo nessa perspectiva, a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Parecer CNE/CP nº 03/2004)

Entendemos a partir da análise legislativa que, as orientações legais abrem novas perspectivas para o trabalho com os temas do preconceito, discriminação e racismo em sala de aula, assim como para a capacitação dos professores para lidarem com situações de discriminação direta ou indireta no ambiente escolar. Dessa forma, visando um estudo sobre a implementação da Lei 10.639/03 no estado de Mato Grosso do Sul, especificamente nos distritos do município de Dourados, com o objetivo de compreender como os sujeitos envolvidos no processo educativo (direção, professores) desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura histórica afro-brasileira para a construção da identidade da criança negra, buscando a desconstrução de ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias, é que pautamos o presente trabalho.

Buscar-se-á dessa forma identificar de que modo a prática pedagógica atende a diversidade étnico-racial; como as atividades pedagógicas contemplam a diferença negra e quais as formas de aceitação e de resistências ao preceito legal. Em suma, a

³ Este parecer estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm, acesso em 14 de Jul. de 2013.

⁴ Para conhecer a legislação na íntegra, visite: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm, acesso em 14 de Jul. de 2013.

⁵ O parecer, a resolução e o processo completo, você tem acesso pelo site: http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_diretriz.htm, acesso em 14 de Jul. de 2013.

pesquisa busca identificar como está sendo implementada essa política no aspecto da construção do currículo voltado para a diversidade étnico-racial, não do ponto de vista dos legisladores ou dos gestores das políticas públicas, mas a partir das experiências vividas nos espaços escolares, nas opiniões, valores, conceitos, idéias, preferências, concepções de professores e coordenadores pedagógicos que ocupam esses espaços.

Para tanto, a escrita do trabalho foi desenvolvida em três capítulos distintos: o primeiro composto por um breve contexto histórico das lutas dos movimentos sociais, reformas do estado e políticas afirmativas. No segundo capítulo será realizada uma explanação sobre as potencialidades da legislação bem como seu alcance, e por fim, como estudo de caso, apresentamos os resultados dos dados das escolas distritais do município de Dourados/MS.

2.0 - CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS.

2.1 Políticas Públicas e Movimentos Sociais.

A compreensão da história de uma sociedade é pautada no pressuposto de que ao se estudar a própria história, ou a constituição dela, se faz necessária uma visão externa do processo, este tendo como marca característica a não linearidade das ideias e a subjetiva temporal. Ao se estudar a formação mosaica de uma sociedade, o pesquisador busca não somente o visível na fonte documental, muitas vezes redigida pelo Estado, mas também os movimentos realizados pela massa social, esta que por vez constitui a própria idéia de Estado, e que na maioria das vezes se traduz em forma de políticas.

No cenário nacional brasileiro é notório, no que tange à definição de políticas, um desconhecimento de definição das Políticas, em sentido estrito, e o apelo à definição por enumeração de políticas específicas ligadas a problemas igualmente específicos, muitas vezes buscando sanar essa deficiência teórico-social, mas nem sempre de forma axiomática.

Para Gomes (2008, p.71) mais do que documentos oficiais, os planos, as leis, as diretrizes e as resoluções expressam não só resultados dos debates nacionais em torno da questão educacional, mas os principais rumos, concepções ideológicas, tensões, divergências e acordos políticos que visam orientar a elaboração e implementação das políticas públicas no país. Desse modo, e por compreendermos a própria Lei 10.639/03 como uma resultante de ações político-sociais, propomos uma breve discussão da definição de Políticas Públicas para compreensão da essência dessa lei no espaço escolar.

Políticas Públicas, no seu sentido nato, tem sua definição, de certa forma, intrínseca na tradução das políticas sociais, devendo ser entendida como uma “expressão da articulação entre epistemologia e política, subjetividade e objetividade, cotidiano e estrutura social” (DOURADO, 2010). As Políticas Sociais, nessa linha, segundo Santos (1987), podem ser definidas como toda política que ordene escolhas trágicas segundo um princípio de justiça consistente e coerente. Essa definição exprime ser a Política Social não como uma política entre outras, dotada de um atributo que a diferencia das demais, mas da mesma ordem lógica. Ela é, na realidade, uma política de ordem superior, meta-política, que justifica o ordenamento de quaisquer outras políticas,

o que equivale a dizer que justifica o ordenamento de escolhas trágicas. Para o autor a Política Social “intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade” (SANTOS, 1987).

Sua ascensão data do final do século XIX, a partir da emersão da chamada questão social, dispersando-se internacionalmente no século XX como resultado da consolidação da transição do capitalismo concorrencial para o monopolista (PAULO NETTO, 1992; BOSCHETTI, 2006). Nessa realidade, a atenção à questão social no cenário capitalista vai sendo pensada como uma forma de regular os conflitos com a intenção de obter a legitimação da ordem e o consenso social, dando respostas a algumas das reivindicações dos setores subalternos que possam colocar em perigo a ordem capitalista e a necessária coesão social.

Nos anos 1970, a beira de uma nova crise internacional do capitalismo, na esfera global aos poucos se instaura o que foi denominado de neoliberalismo, este baseado principalmente na redução do Estado no que diz respeito às políticas sociais; no progressivo detrimento dos direitos sociais, conseguidos no que concerne a modelos de proteção social das últimas décadas; e na desorganização dos trabalhadores.

Para Janete Luiza Leite (2011) essa década marca um giro importante no campo mundial, enquadrada pelo avanço da ofensiva neoliberal em duas das suas principais características: o desmonte da responsabilidade pública em relação às grandes problemáticas sociais e a proposta de Estado mínimo. Contudo, em todos os cantos do planeta com as mesmas referências, é notório que a ofensiva neoliberal exige a reconfiguração do Estado.

Para tanto, inicia um período de investida do pensamento conservador. O conservantismo consegue de tal forma maquiagem o real que o molda de uma irracionalidade pós-moderna, garantindo o fragmentário, o caótico, as novas “identidades sociais” e os “novos movimentos sociais” (LEITE, 2011). A conjugação destes elementos implica em uma nova sociabilidade, que se inicia com o redimensionamento da classe trabalhadora e envolve o aprofundamento da questão social.

Entretanto, não podemos cometer o erro de analisar as Políticas Sociais exclusivamente a partir de um referencial, seja ele Estado ou sociedade civil. Como resultante e não matéria prima, ela deve ser compreendida como uma relação, uma

mediação entre o Estado e a sociedade civil, depositários de uma dupla característica de coerção e consenso, de concessão e conquista (PASTORINI, 1997).

Tendo ciência disso, a interlocução de demandas sociais e as políticas podem ser adotadas como a tônica central de qualquer discussão sobre a Política Pública na ótica da Política Social. Nenhum governo pode alegar não ser competente quando existem problemáticas graves em questões que demandam políticas sociais. A legislação deve permitir e facilitar a atuação dos governos em todos aqueles casos em que a demanda social e a vontade política coincidam no confronto com objetivos que, teoricamente, ou sob inércia legal ou política, afetem as competências do Estado.

Nessa premissa, inserindo os conceitos de políticas na área da Educação, seja por políticas específicas, como as educacionais, ou não, entendemos aqui a Lei 10.639/03, como fruto de um processo de construções políticas, resultado das ações da sociedade brasileira para garantir as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal, de 1988, bem como as disposições transitórias da LDB de 1996. Sua aprovação significa um avanço da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso.

Tendo essa definição como ponto basilar, e nos pautando ao passo dos planos e metas estipulados pelo governo federal, legislações fixadas e suas normativas, situaremos na presente discussão a questão étnico-racial na redoma das políticas públicas, tendo a educação como propulsora de transformações político-sociais.

2.2 Movimentos Sociais e a Educação no Brasil.

Ao situar a educação como espaço de disputa, na qual as políticas educacionais, como as próprias políticas públicas, traduzem, historicamente, os embates sociais mais amplos, entre as classes sociais, os diferentes atores, as conjunturas políticas e entre outros agentes, traduzindo-se dentro da instituição escola, entendemos que a educação nacional deve ser tomada como referencial para a própria construção de uma identidade nacional, pois “a educação é nacional porque se assenta em diretrizes e bases nacionais (XXIV do artigo 22, da Constituição Federal de 1988) e cuja elaboração é da competência privativa da União” (CURY, 2006), cabendo dessa forma à sociedade civil exigir sua efetivação.

Para explanarmos sobre as questões étnico-raciais, dentro do que já foi dito sobre políticas sociais, voltamos ao Brasil dos anos de 1970, quando o regime militar começa a dar mostras de exaustão, propiciando o ressurgimento da sociedade civil, primeiramente a partir de militantes das Comunidades Eclesiais de Base, vinculadas à Igreja Católica, sensível às organizações de esquerda e sindicatos. Nesse contexto articula-se uma rede de movimentos populares urbanos que buscaram representar as mais diferentes reivindicações em espaços sociais, na qual se encontram, também, as organizações do Movimento Negro, culminando em 1978 na fundação do Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial⁶.

Essa configuração do Movimento Negro representou uma nova fase de suas reivindicações, até então sem um alcance substancial. No cenário ideológico, passa-se a rejeitar o emprego da palavra negro, para com sua identificação, sob a alegação de que este termo generalizava todos os descendentes de africanos, recusando assim designações como “de cor”, “pretos”, “mulatos”, “pardos” ou “mestiços”. A partir disso, enquanto identificação étnica existisse antes de 1970, ele torna-se mais intensamente político e internacionalizado nesta década, pois avançando nessa perspectiva, defende-se o uso do conceito *afro-descendente*⁷ para a identificação dos grupos negros brasileiros. Essa designação conceitual se convergia com as preocupações com a categoria cultura, que passou a ser fundamental nas perspectivas educacionais (MARQUES, 2004 p. 21).

Na relação deste Movimento com o Estado, o seu potencial como indutor de demandas, acaba por ficar oculto no discurso das organizações, que destacam a autonomia e o caráter anti-Estado dos movimentos sociais, configurando uma relação de negação do Estado ditatorial e de oposição ao governo militar. Nas palavras de Leite (2011, p. 85) o Estado procurou garantir alguma legitimação pelo consenso passivo e passa a responder às reivindicações dos movimentos mediante a efetivação de políticas

⁶ Para Marques (2004), todas as mobilizações e lutas de afro-brasileiros concretizaram-se com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) contra a discriminação racial, que passou a pressionar o Estado para elaboração e implementação de políticas que incorporassem a questão racial e proporcionassem a diminuição das desigualdades raciais. A partir de então, os debates sobre o multiculturalismo intensificam-se, contemplando desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças, estas últimas consideradas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico (MARQUES, 2004 p. 20).

⁷ Afro-descendência é o reconhecimento de uma etnia de descendência africana. Esta etnia tem como base comum dos membros dos grupos as diversas etnias e nações de origens africanas e o desenvolvimento histórico destas nos limites condicionantes dos sistemas predominantes de escravismos criminosos e capitalismo racistas (CUNHA JR, 2001, p.11).

sociais nas áreas mais críticas – saúde, transporte, etc -, o que redundava na ampliação das demandas populares. Essas medidas, já no início da década de 1980, em função da crise econômica e das manifestações de ação direta, encontram um Estado incapaz de dar respostas rápidas aos anseios dos setores sociais atingidos pela recessão.

Para Leite (2011, p.03), no enfrentamento desses dilemas, a sociedade brasileira vai apurando a construção de um novo padrão de organização, que ganha um corpo político. Pessoas antes sem nenhuma participação política surgem em cena com uma disposição militante diferente daquela existente na lógica populista anterior: é fundado o Partido dos Trabalhadores (PT). Já no ano de 1983 é também criada a Central Única dos Trabalhadores (CUT), articulando as forças do novo sindicalismo.

No PT e na CUT, entidades construídas com participação e instrumentos da luta de classes, a geração de militantes negros oriunda lá dos anos 1970 encontra seu espaço para continuar desenvolvendo sua luta anti-racista, onde as questões trazidas pelos militantes negros eram vistas como mais uma das consequências da divisão da sociedade em classes sociais, inerente ao capitalismo e, desta forma, inseridas no que, desde o século XIX, conhece-se como questão social, como já mencionado.

Já no final da década de 1980 a mobilização política da população negra alcança espaços de participação política institucional por meio, primeiramente, dos Conselhos de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em São Paulo, e depois pelo fato da discriminação racial ter sido admitida, no interior do processo de elaboração da Constituição de 1988, tipificada como crime inafiançável e imprescritível (LEITE, 2011).

Em meados da década de 1990, foi realizada, em Brasília, a 1ª Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, movimento organizado este que nos primeiros anos dos anos 2000 culminou numa frenética mobilização, que terminou resultando na participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, 2001, conferência essa que hoje representa um marco para as lutas do movimento negro no século XXI, principalmente no que tange a educação.

Segundo Gomes (2010), o Movimento Negro, nessa realidade, reconhece que a educação não é a solução de todos os problemas sociais, mas ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribuindo na formação de quadros intelectuais e políticos, sendo constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros, além de ser

um direito constitucional de todos conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Diante da importância desta na formulação da subjetividade e da identidade individual torna-se evidente o elevado peso para a população negra e para a sociedade como um todo decorrente da intensidade e da estabilidade do padrão de desigualdade racial na educação, pois todas as pesquisas oficiais⁸ realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais, afirmando, em suma, que o enfrentamento da desigualdade racial brasileira solicita uma Política Pública Afirmativa⁹ que enfrente o desafio de integrar as perspectivas “universalistas” na construção de uma política educacional anti-racista orientada pelos valores da diversidade e o direito à diferença, e por vez engendrada na luta pela extinção da cultura da superioridade branca e valorização da diversidade étnico-racial.

É importante frisar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, se utiliza para expor que as relações tensas, devidos as diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática, e dessa forma, deve ser interpretada de forma diferente¹⁰.

Entretanto, mesmo com as transformações ocorridas no que tange a valorização dessa diversidade na educação, e até atingir o que conhecemos como Políticas Públicas ou Ações Afirmativas em efeito, muitos percalços se efetivaram. Hoje é de conhecimento geral, por exemplo, os debates acerca das referidas cotas, e assim como no passado, muitas coisas ainda necessitam de adaptação a realidade social brasileira. Contudo, não se pode negar o impacto dos movimentos sociais, com pretensão especial ao Movimento Negro, para com a efetivação das políticas públicas sociais, e educacionais, conforme expomos. Como consequência dessas transformações, o texto

⁸ Paulo Vinícius Baptista da Silva realiza uma revisão de literatura a cerca da discriminação racial e seus impactos na educação brasileira, disponível em http://www.neab.ufpr.br/Publicacoes/Educacao_e_desigualdades_raciais_no_Brasil.pdf, acesso em 20 de Ago. de 2013.

⁹ Política Pública Afirmativa, também conhecida como Ação Afirmativa é uma política voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego, visando ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, 2000).

¹⁰ Partimos da definição de grupo étnico à ótica do defendido por Cashmore (2000), que o define como sendo um fenômeno cultural, mesmo sendo baseado originalmente numa percepção comum e numa experiência de circunstâncias materiais desfavoráveis.

constitucional, no cerne dos seus objetivos fundamentais para a legislação maior da República Federativa do Brasil, defende que “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Título I, art. 1, IV) faz parte das ações incumbidas ao Estado, dentre os preceitos de igualdade e equidade para com toda a sociedade civil, uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (BRASIL, 1988).

A equidade aqui é entendida como:

o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é a possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002, p.05).

Adotando nova perspectiva, ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro, consciente ou não, questiona a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação destas políticas (GOMES, 2010): a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem tratamento apropriadamente igual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego historicamente marcados pela exclusão, desigualdade e discriminação.

Isto porque a política de ação afirmativa considera que o pertencimento a determinado grupo discriminado historicamente não é suficiente para que alguém seja beneficiado, e que devem ser levados em conta também critérios de mérito e qualificação. Essa política se diferencia de outras políticas de cunho semelhante por exigir que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência de uma discriminação étnica, racial e de gênero (MOEHLECKE, 2002).

Enfim, independente do nome dado às políticas pelas quais os movimentos passam a lutar, o consenso é que é nesse recorte histórico, político, social e cultural que os negros brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a chamada “identidade

negra”¹¹. Para Gomes (2005, p. 43) como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa, e no caso específico brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, porque se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

Nessa perspectiva nos resta apenas questionar: como a Legislação 10.639 de 2003, como política pública, atua na escola como célula individual do sistema? Quais suas potencialidades enquanto legislação educacional e seus reflexos no currículo escolar? Em posse desses questionamentos, passamos a segunda sessão desta discussão, pautando agora os avanços no campo educacional no que tange as questões étnico-raciais e suas potencialidades como parte da definição de ações afirmativas.

¹¹ Nilma Lino Gomes (2005) chama de “Identidade Negra” a identidade resultante de uma construção social, histórica, cultural e plural, implicada na construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p. 43)

3.0 - CAPÍTULO II - A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO.

3.1 – A escola e as mudanças sociais.

A educação escolar, tida como objeto de muitas pesquisas acadêmicas, define-se como um processo contínuo de educabilidade do ser humano, acontecendo, sobretudo, nas dependências da instituição escola. Instituição social, construída por sujeitos sócio-culturais, a escola é compreendida como espaço da diversidade para a formação de cidadãos no qual as práticas pedagógicas curriculares têm um papel fundamental para essa formação.

As práticas pedagógicas, nesse escopo, se identificam como ferramentas de efetivação de relações sociais diversas, ou mecanismo de minimização de atitudes relacionais perpetuadas. O que, à grosso modo, justifica a promulgação de uma legislação que preconize a alteração do currículo escolar em escala nacional.

Nessa perspectiva, para falarmos sobre a legislação educacional e o currículo escolar, recorreremos novamente à definição de Política Social, resultante de uma ação ampla da sociedade, também complexa, derivada de esforços coletivos, organizados e pactuados com o intuito de atender as necessidades sociais, e sendo esta regida por justiça social (PEREIRA, 2008, p.59), é transmitida como um conjunto de ações propícias e necessárias para o bem social coletivo, referência para a compreensão de qualquer legislação.

No bojo das mudanças de práticas à ótica legal, tendo como escopo a participação social e as políticas educacionais, Eloisa Hofling (2001) defende que a educação deve ser entendida como uma Política Pública de corte Social, sendo ela definida como pública por ser de responsabilidade do Estado, e social pela necessidade de proteção da sociedade pelo Estado, com vistas à diminuição de suas desigualdades estruturais.

Entretanto, a própria autora ressalta que mesmo sendo ela pública, sua implementação e manutenção ocorrem a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem diferentes organismos e agentes da sociedade a ela relacionada, extrapolando os limites de atuação do Estado, necessitando assim de outros atores sociais para se efetivar (ARANDA, 2008, p. 43), e não precisando ser necessariamente planejada somente pelos órgãos governamentais, uma vez que sua implantação e

manutenção dependem da participação dos sujeitos históricos que utilizam esses serviços.

Como caso específico e exemplo dessa característica, a Lei 10.639/03 contribuiu para o início de um processo que colocou sob rasura e questionou o modelo tradicional de ensino, cunhado e marcado pelo viés eurocêntrico. Política Pública de caráter universal, essa legislação é resultante de movimentos sociais partícipes da luta anti-racista na construção da democracia. Democracia esta que, pelo menos teoricamente, deve traduzir o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e equacionando de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade.

Isto porque, como expõe a pesquisadora Maurilena Chauí (2001), uma das possibilidades no sistema democrático é a luta pela constituição de novos direitos. Luta desenvolvida especialmente pelos grupos minimizados, excluídos e explorados, admite que pugnar por novos direitos tem um papel importante para a alteração do quadro de desigualdade real presente na sociedade. Para ela, “somente a idéia de igualdade de condições sustenta a idéia de criação e conservação dos direitos e estabelece o vínculo profundo entre democracia e justiça social” CHAUÍ (2001, p.11), a igualdade de condições está associada à crítica à igualdade formal, um dos princípios liberais que regem a sociedade atual. O desafio constitui-se na superação da igualdade formal para a igualdade real, um dos princípios do socialismo (CHAUÍ, 2001, p.14)

3.2 A legislação como resultante da ação política.

Como degrau para a efetiva democracia, a valorização da diversidade cultural vem ao encontro das antigas reivindicações dos movimentos sociais. O Movimento Negro, preocupado com as idéias de dissimulação da inferioridade dos negros, e da necessidade de resgatar a identidade e a história dos afro-brasileiros, tem colocado a questão da valorização cultural como uma de suas principais bandeiras desde final dos anos 70 do século XX.

Tais reivindicações são válidas na perspectiva de se derrubar um conjunto de idéias e lacunas que constituíram as bases ideológicas para a *racialização*¹² da força de trabalho. A omissão, por exemplo, no sistema educacional, das contribuições trazidas pelos africanos ao nosso país e a apresentação do continente africano a partir da visão dos colonizadores e não do negro, sem sombra de dúvidas, opera no sentido de construir a idéia da inferioridade do negro.

Sendo a educação uma das privações sociais dos cidadãos negros, estes passaram a reivindicá-la, e com o processo de massificação da educação a partir do século XIX no país, esta passou a receber todos os sujeitos sociais livres. As diferenças que antes existiam somente fora da escola perpassaram seus muros e atingiram seu interior: o preconceito racial chega ao ambiente escolar. Com o passar dos anos, a imagem desses sujeitos, concretizava-se como inferior. Identificada a deficiência, o discurso que antes era centrado no direito à educação, agora passa para a qualidade dessa educação.

Depois de anos de lutas e movimentos sociais¹³, na premissa educacional da esfera político nacional, tais reivindicações tem seus primeiros frutos somente no final da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a inserção das Cotas na educação superior¹⁴. O ápice destas reivindicações é atingido na gestão primeira do governo regido pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, conhecido popularmente como “Governo Lula”, quando é apresentada à população brasileira novas perspectiva de análise em relação aos esforços dos movimentos negros, principalmente no que diz respeito a políticas e ações específicas, que foram sendo desenvolvidas setorialmente e traduzidas de forma legal.

Como exemplo, em 09 de janeiro de 2003 o Presidente havia sancionado a lei 10.639, de autoria da Deputada Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira. Segundo o texto, “o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

¹² Racialização é entendida aqui como uma política baseada na raça, que entroniza marcadores raciais como critérios de distribuição de direitos e estratégia de vida, podendo ser também interpretada como a imposição de uma identidade racial aos cidadãos pelo Estado brasileiro (Maggie & Fry, 2002, p.222)

¹³ Para saber mais sobre os cenários políticos e as nuances do Movimento Negro brasileiro, ver SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas. UNB: Brasília, 2007. (Tese de Doutorado)

¹⁴ O Projeto de Lei nº 73/99 reserva 50% das vagas das universidades públicas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, ou como bolsistas na rede privada, com uma cota destinada aos negros e indígenas, de acordo com o percentual destas populações aferido em cada unidade da Federação pelo IBGE (BRASIL, 1999).

nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil”. Discurso esse pautado na busca pela igualdade racial no prefácio social brasileiro, que resultou na inserção de estratégias para essa finalidade. Em maio do mesmo ano, é assinado o Decreto que institui um Grupo de Trabalho inter-ministerial com o objetivo de discutir o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que trata da regulamentação das terras de remanescentes de quilombo e concentra todas as etapas do processo em uma única instituição, a Fundação Cultural Palmares.

Citando o autor do Projeto de Resolução 520/2008, contra o Racismo, frente à Assembléia Parlamentar do Rio de Janeiro, o deputado Paulo Ramos defende que a definição de estratégias¹⁵ para alcançar maior igualdade racial no Brasil é um objetivo democrático e, por que não dizer, revolucionário, num país que reiteradamente convive com padrões de desigualdade cristalizados ou cuja elite simplesmente dilui o preconceito na aparente ausência de uma linha de cor no Brasil (BRASIL, 2008), se defendendo que a desigualdade, que é nossa marca de origem como nação, combinada à diversidade, exige novas e criativas soluções, citando a criação das cotas e as legislações como exemplos.

Esses projetos de ação são reflexos nas tomadas políticas da persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira quanto à falácia, tendo em vista que estas já experimentadas por gerações ao longo do último século, com o intento de que o crescimento econômico – ou a industrialização, a urbanização, o retorno à democracia, o ensino público universal, etc. – trariam iguais benefícios para negros e brancos no Brasil, nos mostrando, porém, uma realidade divergente da esperada.

Por este motivo, os movimentos em defesa das Cotas raciais e da Lei 10.639/03 buscam efetivar as ações estratégicas já pensadas para o cenário brasileiro através da mudança curricular da educação básica. Em especial a Lei 10.639/03 e suas respectivas formas de regulamentação, a resolução CNE/CP 01/2004 e o parecer CNE/CP 03/2004, vinculam-se à garantia do direito à educação, requalificando-a e incluindo nesta o direito à diferença. No entanto, a sua inserção como Política Pública em educação percorre um caminho tenso e complexo no Brasil, e não diferente no estado de Mato Grosso do Sul.

¹⁵ Estratégia pode ser entendida como o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (CERTEAU, 2007,p.117).

Contudo, “entre trancos e barrancos”, é possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva, por se tratar de políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra, reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta anti-racista, representa uma inflexão na educação brasileira.

O que se percebe é que a inserção da legislação no currículo escolar não significa o seu enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores. A Lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais, por exemplo (GOMES, 2012, p.25).

Uma das maiores pesquisadoras desse assunto, Nilma Lino Gomes (2008, p.25), afirma que para compreender os alcances da Lei 10.639/03, bem como seus desdobramentos legais, devemos nos pautar na avaliação da proporção de contribuição para a compreensão da diversidade étnico-racial não só no âmbito educacional, mas também como uma questão política que se ramifica no conjunto de padrões de poder, de trabalho, de conhecimento, de classificação e hierarquização social e racial em nossa sociedade.

Sendo assim, é necessário que alcemos nossos olhares para além das lutas que resultaram na legislação, mas sim nas mudanças que a legislação trouxe para sociedade, bem como os novos caminhos resultantes desta.

3.3- Escola, currículo e diferença.

Diante de uma sociedade multirracial e multicultural¹⁶, entendemos o Brasil como uma nação caracterizada por costumes e valores culturais distintos, no qual as

¹⁶ No Brasil as características do multicultural são traduzidas como o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a um grupo cultural; o destaque da herança cultural de cada um desses grupos, para que os demais possam apreciá-la e respeitá-la; a afirmação da equivalência dos vários grupos étnico-culturais de uma dada sociedade; a postulação (por vias legais ou não) do direito dos grupos sociais de manterem suas singularidades culturais e o enaltecimento da diversidade como característica positiva das sociedades modernas (SILVA, 1998, p. 112).

pesquisas desenvolvidas durante a formulação das legislações educacionais referendam o pressuposto de que a escola é um dos espaços onde mais se reproduz preconceitos e discriminação, inclusive racial.

O espaço escolar, pela sua própria estrutura, similar a social, reflete a organização da sociedade a qual esta é pertencente, sendo ela permeada pela complexidade das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Isso indica que este espaço é uma instituição onde os conflitos e as contradições ocorrem frequentemente, resultado das diferentes inter-relações dos sujeitos, estando presente no contexto escolar as práticas das desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais (MARQUES, 2004, p.62).

Essa afirmativa nos mostra que o trabalho escolar não comporta neutralidades absolutas, e se, por um lado, a promulgação da Lei se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não havendo como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. É de ciência geral a existência de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar.

Isso porque educação, constituindo-se como um dos principais mecanismos de transformação de pensamentos e posturas, centra na escola a busca por um ambiente estimulador de valores e hábitos que respeitem as características e diferenças de cada grupo sócio-cultural. Contudo, sabemos que essa não é a verdadeira face da escola. De acordo com Santana e Paim (2010), mesmo em um tempo multicultural e diversificado, predominam nas escolas ideias tradicionais e monoculturais.

Nesse viés, e pautadas na luta contra essa característica, as legislações que regem a temática das diversidades culturais propõem uma adequação curricular¹⁷ que assegure uma mudança paradigmática na realidade estrutural da cultura escolar, sendo ela teoricamente capaz de atender a diversidade étnico-racial (índios, negros, asiáticos, europeus), de credo e gênero.

¹⁷ Currículo entendido aqui como a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico de cada instituição escolar. Mais do que uma listagem de conteúdos e metodologias, o currículo é uma atividade produtiva, não apenas uma série de idéias e abstrações, mas produto de experiências concretas, é feito por sujeitos, por grupos, e abrange diferentes narrativas e posturas (GOMES, 2008, p.22)

A Lei 10.639/03, bem como outras com teor similar, entendidas como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial, étnica e social. Sua aplicabilidade resultou do desenvolver de planos de ação do Ministério da Educação, as secretarias de educação e as escolas na efetivação de políticas e práticas que garantam o trato com as temáticas relacionadas à saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero, raça e etnia.

A aplicabilidade de sua tomada é justamente a atualização do currículo escolar para com a diversidade cultural da nação brasileira, bem como o reconhecimento de uma identidade multicultural. Mas por que modificar o currículo?

Tomaz Tadeu da Silva, ao discutir o currículo como perpetuador de ideários em sua obra *“Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em sala de aula”* expõe que:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas instituídas como cânone, as de outras são desvalorizadas e proscritas, assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe, noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 1995, p. 195)

Identificar quais grupos sociais são priorizados nos currículos e quais são estereotipados¹⁸ é de suma importância para que se possa trabalhar a diversidade de forma positiva e conseqüentemente superar o trabalho e concepções românticas a cerca da diversidade, que por vezes permeias as práticas curriculares e metodológicas.

Dessa forma, uma das questões a ser analisada é a articulação da Lei com o conjunto de políticas de Estado voltadas para a diversidade étnico-racial no território nacional. É passível de se esperar que o Estado desenvolva práticas e ações direcionadas para a concretização e concatenação dos preceitos estipulados na Lei, em consonância com as mudanças nas estruturas curriculares escolar.

¹⁸ No campo das relações raciais e étnicas, um estereótipo é frequentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos (CASHMORE, 2000, p. 194).

Citamos, no caso específico do Ministério da Educação, que nos últimos anos foi visível a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no desenvolvimento de programas e ações voltados para a implementação da Lei 10.639/03, os quais se configuram como processos de gestão, cursos de formação continuada, distribuição de material paradidático e pesquisas tais como:

- a) Programa Diversidade na Universidade (2002 a 2007);
- b) Criação da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (2004);
- c) Fóruns Estaduais e Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial, a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – Cadara (a partir de 2005);
- d) Distribuição do Kit didático-pedagógico “A Cor da Cultura” para Secretarias de Educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (2005);
- e) Programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior- Uniafro (2005 a 2008);
- f) Curso Educação e Africanidades (2006);
- g) Oficina Cartográfica sobre Geografia Afrobrasileira e Africana (2005);
- h) Projeto Educadores pela Diversidade (2004/2005);
- i) Curso Educação e Relações Étnico-Raciais (2005);
- j) Pesquisa Nacional Diversidade nas Escolas (2006 a 2009);
- k) Pesquisa Nacional Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03 (2009);
- l) Participação na elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana – Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2009), dentre outros¹⁹.

No caso das secretarias estaduais e municipais de educação, em buscas aos sistemas integrados de dados, mensuramos que várias delas, pelo país, têm explorado ações de formação voltadas para a temática racial, tais como: cursos, seminários, organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de implementação da Lei, elaboração junto aos Conselhos Estaduais e

¹⁹ Ver ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. 2008. 256p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2008.

Municipais de Educação de diretrizes curriculares estaduais e municipais para implementação da Lei 10.639/03, mas seguindo os pressupostos de Gomes (2012, p.13), tudo ainda muito “suave”.

Como resultante dessas ações, no que tange a concretização conceitual através da adequação curricular nas escolas públicas e privadas brasileiras, para Nascimento (2003), a Lei trouxe as possibilidade de um novo ensino e de um novo conteúdo, novas metodologias e de novos objetivos de estudo, que cumpram o papel social de contribuir com a desconstrução de estereótipos e de práticas raciais pré-conceituosas. Com a Lei, vem à tona uma proposta de educação aberta à diversidade humana, atenta as desigualdades e disposta a construir novos parâmetros de cidadania e de relacionamento pessoal, profissional e científico, onde a diferença não seja percebida como alicerce da desigualdade.

Com enfoque especial pra a disciplina de História, Hernandes (2005) defende que a modificação curricular, por meio da legislação, não vem apenas para garantir ao negro o direito a educação, ou seu reconhecimento como parte da cultura brasileira, mas para desconstruir o estereótipo de inferioridade resignado aos afro-brasileiros e à África como um todo.

Esse novo olhar trata de contribuir para com a história nacional e para com a construção do conhecimento, em seu sentido amplo, obrigando a escola a trabalhar outras imagens, outros significados e símbolos referentes ao povo africano e seus descendentes, valorizando a oralidade, memória, crenças religiosas e manifestações culturais, visando sempre o rompimento com a imagem reducionista e forjada do modelo tradicional eurocêntrico.

A escola, a partir dessa atualização, propicia ao aluno a compreensão da sociedade e sua formação multifocal, constituída de pessoas que pertencem a grupos diferentes, os quais possuem características identitárias culturais e históricas próprias, mas que em conjunto compõem a sociedade brasileira, não havendo a necessidade de separar elementos que constituam hábitos de determinada denominação étnico ou racial.

Para além da disciplina de História, Santana e Paim (2010) expõem que questões mais direcionais, como hábitos alimentares e musicais, produção cultural e o vocabulário utilizado pelos negros quando chegaram ao Brasil e que de certa forma permaneceram entre os afro-brasileiros, se incorporando a nossa cultura, são fundamentais para o entendimento das múltiplas possibilidades de se trabalhar no ambiente escolar a multiculturalidade brasileira, servindo de base para ações diversas

dentro do ambiente escolar, tendo em vista que os próprios alunos são munidos de muitas dessas heranças. As possibilidades se multiplicaram, e a escola como um campo semeado, se torna cada vez mais propícia para o trato com as diversidades e a multiculturalidade.

No formal é isso, mas e na realidade da escola, será que tais perspectivas estão se efetivando? Os professores, bem como os gestores e alunos estão vivendo/percebendo essa realidade?

Buscando responder estes questionamentos e com base na teoria levantada, propomos a realização de uma reflexão analítica a cerca dos impactos no cenário educacional escolar sul-mato-grossense da Lei 10.639/03, por meio do estudo com escolas estaduais distritais do município de Dourados, conforme exposição que se segue.

4.0 - CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO.

4.1 - A diferença e o contexto escolar.

Com o objetivo de identificar como a Legislação para as relações étnico-raciais foram inseridas no espaço escolar, com especial atenção para as escolas distritais do município de Dourados/MS, adotamos para esta última parte da pesquisa a seguinte metodologia: mapeamos a região distrital do município de Dourados e realizamos uma leitura sobre sua composição institucional escolar, seu público e corpo docente; delimitamos quais seriam as escolas selecionadas para aplicação de questionário semi-estruturado através de uma sequência criterial que teve como base as semelhanças entre os espaços educacionais; características que partiam tanto do perfil docente e discente, por estes serem oriundos do próprio meio social-comunitário em que a escola está inserida, como das estruturas espaciais em que está se insere. Escolhemos para estudo de caso²⁰ duas escolas, uma escola no perímetro urbano-distrital (E.E.P.Getúlio Vargas) e uma do perímetro rural-distrital (E.E.São José); os questionários foram aplicados somente aos professores que atuam nas séries iniciais (de 1º à 4º ano) dessas escolas e em posse dos questionários, em anexo, já respondidos, optamos pelo método de análise-estrutural, no qual são separadas as questões que apresentam configuração teórica semelhante em blocos distintos, e a partir destes blocos, se monta as considerações resultantes.

A limitação espacial escolhida para pesquisa faz parte da malha distrital do território do município de Dourados. As áreas distritais estão distribuídas ao entorno do distrito sede, este que é referência de análise de quase todas as pesquisas acadêmicas desenvolvidas nas últimas décadas no município por deter a maior parte da rede institucional escolar, um expressivo adensamento demográfico e maior facilidade de acesso.

Nossa escolha pelos distritos se justifica pela ausência de pesquisas direcionadas para essas regiões populacionais e por almejarmos identificar a inserção da legislação

²⁰ O Estudo de Caso consiste num conjunto de dados que descreve uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação. (YOUNG, 1960, apud GIL, 1994, p.58).

das relações étnico-raciais numa região de composição populacional tão diversa, como é característica dos distritos. Dizemos isso porque a maior parte do público atendido por essas escolas, principalmente as escolas escolhidas como amostragem, são de crianças vindas de famílias com baixo poder aquisitivo, que compõem o que hoje denominam de Classe C, D e E²¹, e com pertencimento, através de análise fenotípica, dos variados grupos – brancos, pretos, japoneses e indígenas. O quadro docente é composto por profissionais que estudaram também em escolas distritais, durante toda sua vida escolar, ou parte dela, tendo moradia nas regiões que circundam a própria escola, o que proporciona ao ambiente escolar uma característica campesina, no que tange às relações interpessoais.

A escola situada no perímetro urbano-distrital é a Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas, localizada no distrito de Vila Vargas. Esta escola, fundada na década de 1960, atende à alunos das séries iniciais e ensino médio, contando no ano de 2013 com um total de 523 alunos regularmente matriculados, segundo a SED/MS. Destes 523 alunos, 303 fazem parte do Ensino Fundamental, sendo 176 das séries iniciais, nosso foco de pesquisa²². A escola adotada como referência para análise do perímetro rural-distrital é a Escola Estadual São José, no distrito de Indápolis. Esta escola atende apenas ao Ensino Fundamental, pois na mesma região há uma escola estadual que atende as séries finais do ensino fundamental e ao público do Ensino Médio. A Escola São José tem um total de 354 alunos, sendo 220 destes nos anos iniciais. Ambas escolas escolhidas se situam à sudeste do distrito sede do município de Dourados (SED/MS, 2013).

Como escopo de investigar a inserção da Lei 10.639/03 nas duas escolas selecionadas, aplicamos aos professores das séries iniciais um questionário estruturado contendo 20 (vinte) questões, todas com 3 (três) opções de resposta que seguem a ordem “sim”, “não”, “parcialmente” ou “sem opinião formada”.

A opção “Parcialmente”, é entendida como advérbio indicativo de algo “em parte”, ou “pouco”, e não a definição deste como sendo algo “favorável a uma parte em detrimento de outra”, como pode ser também interpretado na política. O item “sem

²¹ Para compreender melhor a definição classificatória das esferas sociais no país, ver “*Metodologias e Critérios empregados no Brasil para classificar os Estratos Sociais*”, realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/5253/5253_3.PDF, acesso em: 29 de nov. de 2013.

²² O quantitativo de alunos matriculados em todas os estratos de ensino nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul para o ano de 2013 está disponível no site: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=1386&show=2121>, acesso em : 19 de out. de 2013.

opção formada” é traduzido por nós como algo que não detêm relevância necessária para que o indivíduo se coloque a pensar a respeito: algo que não compõe seu cotidiano profissional, por exemplo.

O questionário foi composto pelas seguintes questões: 1. *Você conhece a lei que inseriu a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares (Lei Federal nº 10.639/03)?*; 2. *Você conhece o Parecer 003/2004 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?*; 3. *Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?*; 4. *Você considera que a Lei nº 10.639/03 é efetivamente implementada na escola em que você trabalha?*; 5. *Você tem conhecimento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais?*; 6. *Você considera que o Brasil é um país livre de discriminação sociocultural/étnico-racial?*; 7. *Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar?*; 8. *Você já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação no ambiente escolar?*; 9. *Você considera que a escola trata adequadamente as questões referentes à diversidade étnico-racial?*; 10. *Você considera que o preconceito e a discriminação étnico-racial existem, e que há a necessidade de desfazer estas situações no cotidiano escolar?*; 11. *Você considera que as diversas formas de discriminação e violência podem provocar impactos negativos na escola?*; 12. *Você trabalha os temas da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sua escola?*; 13. *Você tem acesso a materiais didáticos pedagógicos para trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena?*; 14. *Você participou de formação continuada na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais?*; 15. *Você tem o interesse em participar de formação continuada na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais?*; 16. *Existem na escola situações que envolvem relatos de preconceito e discriminação contra alunos, professores ou demais funcionários devido à cor de sua pele (negra)?*; 17. *Você considera que há preconceito e discriminação étnico-racial no Brasil?*; 18. *Você considera importante estudar temas relacionados a relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação de professores?*; 19. *Na biblioteca escolar existem livros de literatura juvenil e infanto-juvenil que apresentam personagens negros na condição de protagonistas?*; 20. *Você considera importante a data do dia 20 de novembro?*”.

Quando formulamos a sequência de aplicação dessas questões, as fizemos na ordem de pensamento teórico, estas foram divididas de maneira que proporcionasse ao entrevistado, à medida que respondia, repensar o questionado anteriormente. Para interpretá-las, adotamos o método de análise estrutural²³, este que parte da criação de blocos de respostas, do qual resultou no seguinte esquema: Bloco 01 (B1): questões 01; 02; 03; 04 e 05; Bloco 02 (B2): 06; 08; 10, 11, 17 e 18; Bloco 03 (B3): 07; 13; 16; 19 e 21; Bloco 04 (B4): 09; 14; 15 e 20.

Essa divisão em blocos possibilita a construção de, para quem se propõe a interpretar os dados, construir uma base cronológica de afeição da relação do indivíduo com o objeto pesquisado, e a relação deste com o ambiente escolar. Para isso, limitamos os objetivos em: B1 – conhecimento da legislação em pauta, sua configuração enquanto política pública e função no esteio da teoria educacional; B2 – compreensão do racismo e o preconceito enquanto reflexo social, seus impactos no cenário global e local (Escola); B3 – A relação do profissional com o preconizado pela legislação no exercício de sua função, seu interesse pelas abordagens que ela sugere e sua opinião sobre a temática defendida em pauta; B4 – A atuação da instituição no trato com a exigência legislativa, esta entendida enquanto facilitadora/agilizadora da ação docente.

4.2 - As relações étnico-raciais e as escolas distritais do município de Dourados/MS.

4.2.1 – Bloco 01 - Do conhecimento da legislação em pauta, sua configuração enquanto Política Pública e função no esteio da teoria educacional.

Num total de 26 questionários devolvidos²⁴, destes 04 foram de coordenadores pedagógicos, que também lecionam, e 22 de professores. Conforme suas respostas,

²³ O Método de análise estrutural é fundamentado no Método Exploratório, definido por Pinsonneault e Kraemer (1993), este que se propõe a fornecer descrições quantitativas de determinados aspectos da população-alvo da pesquisa, e a partir de questionário estruturado e pré-definido, permite levantar características e novas dimensões a respeito da população-alvo, bem como realizar uma descrição do objeto analisado, mapeando a distribuição de um fenômeno na população estudada, seja ela tomada como um todo ou dividida em subgrupos; e nas interdependências entre análises qualitativas e quantitativas, defendidas por Pasquali (1999).

²⁴ O total de professores alocados nas respectivas instituições escolares é de 34. Dos questionários aplicados apenas 28 foram devolvidos na íntegra, dois destes estavam sem preenchimento.

destes, 85% pertenciam do ponto de vista étnico-racial, ao grupo identificado como “preto/pardo”, 14% “brancos” e 1% “outros”. Ao arrolar os dados das fichas, um fato específico nos tomou maior atenção: alguns entrevistados grifaram a palavra “pardo” nas respostas dos questionários, isso porque as palavras “preto/pardo” estavam apresentadas num grupo único como opção²⁵. Eles buscaram, nesse ato, uma forma de identificação própria que os retiravam da classificação “preto”. Essa atitude nos rendeu muito, pois começamos a construir um perfil característico dos profissionais entrevistados, tentando compreender como pequenas ações, como essa, pode contribuir para que se entenda o espaço escolar, bem como o reflexo desses atores na sua prática cotidiana. O gráfico 01 demonstra o pertencimento étnico-racial dos profissionais entrevistados.

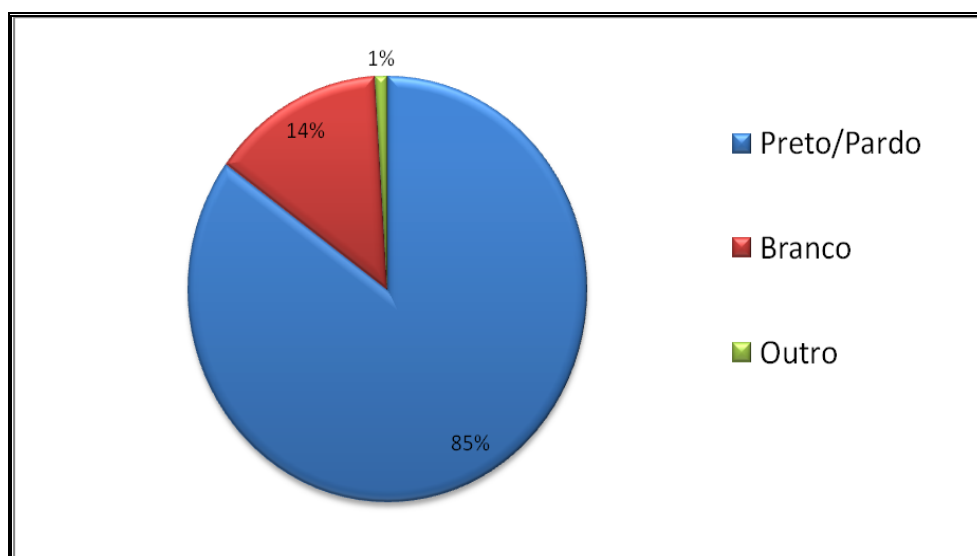


Gráfico 01. Pertencimento étnico-racial dos entrevistados.

Sabemos ser complexo demais, e por muito extensivo, buscar entender quais as vivências que resultam, para um indivíduo, na aceitação ou não de seus traços característicos e que o proporciona um pertencimento a um grupo específico. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a classificação de pretos e pardos é evidente em suas pesquisas, e entendemos que isso possa contribuir para essa ideia de “pardo”²⁶ ser considerado ou não uma categoria diversa, distinto de “preto”.

²⁵ Verificar questionário em anexo.

²⁶ Pelo Dicionário de Usos do Português no Brasil, Pardo é definido como qualificador de nome Humano pertencente à cor entre branco e preto (BORBA, 2002, p.1159)

Entretanto, mesmo com uma distinção nos seus formulários, o IBGE denomina de Negros²⁷ todas as pessoas classificadas como “preta” e “parda” nos seus Censos demográficos, isso, que para Santos (2002, p. 13) se justifica ao passo da necessidade de formação de um Grupo Racial Negro²⁸, pois as semelhanças estatísticas entre “preto” e “pardo” em termos de obtenção de direitos legais e legítimos são quase insignificantes, e ainda para ele, o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre essas duas categorias, como se imagina no senso comum.

É passível dizer que a opção “pardo” segue aí como uma herança nos formulários de pesquisa, ou como um reflexo da demanda social de auto-identificação, pois conforme os dados do próprio IBGE, ainda é grande a quantidade de pessoas que se auto declaram “pardo” quando do questionado sobre seu pertencimento étnico-racial²⁹.

Nessa perspectiva, autores como Novaes (1993), Munanga (1994), Marques (2004), Gomes (2005) e Souza (2012) debatem em seus trabalhos a questão da formação de identidade no indivíduo negro, defendendo o entendimento dessa identidade como fator fundamental e conceitual para os grupos sociais contemporâneos. Para eles, a identidade não se prende apenas ao nível cultural, mas se envolve em níveis sócio-políticos e históricos em cada sociedade, pois:

a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (MUNANGA, 1994, p. 177).

A constituição da identidade do indivíduo é una e múltipla (SOUZA, 2012 p. 137), simultaneamente, porque se trata de um processo dinâmico que reflete uma constante transformação em que o *eu* e o *outro* mantém uma interação dialética,

²⁷ Pelo Dicionário de Usos do Português no Brasil, Negro é definido como qualificador de nome Humano como àquele relativo à nação/raça, ou à etnia (BORBA, 2002, p.1086).

²⁸ O autor utiliza a expressão “necessidade da formação de um grupo racial negro” ao passo de que, pretos e pardos são de um lado, bem semelhantes, e, de outro lado, bem distantes ou desiguais quando comparados com a situação do grupo racial branco (SANTOS, 2002 p.13).

²⁹ Para entender e conhecer mais sobre os dados sobre Características Étnico-raciais no Brasil, bem como os critérios de caracterização ver os critérios adotados pelo IBGE. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_pdf.shtm, acesso em 08 de dez. de 2013.

responsável por organizar cada experiência pessoal que tem como representação de um mundo simbólico, ou seja, essa experiência se dá através de construções sobre o real. Mas isso já justifica o fato do reforço, por parte de alguns entrevistados, em ser identificados como “pardo” e não “negro”?

Essa característica é, por nós aferida ao passo que, segundo Cuche (2012) a identidade é sempre uma negociação entre uma “auto-identidade” – definida por si mesma e uma “hetero-identidade” – definida pelos outros. Essa auto-identidade será legitimada de forma positiva ou negativa, dependendo da situação relacional a que ela se submete. Dessa forma, entendendo que a sociedade, e não excluindo dela a escola, reforça uma *estigmatização* dos grupos que detêm características diferentes daquelas entendidas pelo grupo dominante como a melhor, ela proporciona um reconhecimento por parte do indivíduo de uma identidade diferente como negativa, desenvolvendo para si um auto-desprezo oculto, ou não, ligado a interiorização de uma imagem construída pelos outros.

Essa postura, se no contexto do espaço escolar, corrobora com o defendido por Eliane Cavalleiro (2005 p.21), ao definir a escola como local de reproduções de preconceitos e opiniões pré-estabelecidas, onde o professor pode se traduzir como um agente de “perpétua repetição” de discursos preconceituosos e calcadas numa ideia pejorativa de que “ser” negro é símbolo de inferioridade, fortalecendo isso através do silêncio escolar³⁰, e o concretizando pelos rituais pedagógicos³¹.

Ao coletarmos as respostas obtidas no B1, identificamos um quantitativo de 50,5% dos entrevistados que conhece a Lei 10.639/03, as diretrizes curriculares, o parecer 03/2004, bem como a temática da educação das relações étnico-raciais. 6,1% destes entrevistados responderam não conhecer, e um total de 43,4% afirmaram conhecer parcialmente tais preceitos.

³⁰ Eliane Cavalleiro (2006, p.21) utiliza o termo “silêncio escolar” para discutir as dinâmicas das relações raciais que permitem a transmissão aos alunos de uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais a construção da identidade do indivíduo negro.

³¹ Para Gonçalves (1985, p.324) o “ritual pedagógico” é o funcionamento da formação pedagógica, na qual se expressam as práticas escolares que por sua vez expressam uma concepção de mundo. Esses rituais, por vezes, perpetuam ideias e práticas que podem fortalecer um discurso preconceituoso ou racista.

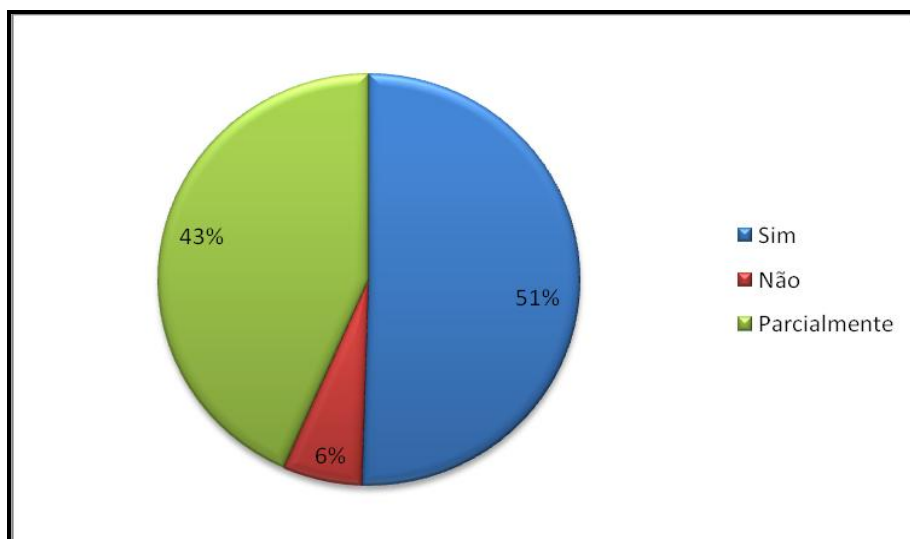


Gráfico 02. Conhecimento da Lei e suas bases legais.

Podemos observar que um valor significativo dos profissionais já teve contato com a lei, conhecem-na e estão de certa forma, contribuindo substancialmente para sua efetivação plena no espaço escolar institucional. Entretanto, ainda sim, esse quantitativo é no mínimo preocupante, pois quase o mesmo valor (49,5%) destes profissionais está indiferente a tal preceito. Falamos aqui de uma legislação Federal, e não de uma legislação qualquer, de um espaço qualquer da sociedade: estamos falando da educação e das Leis, Diretrizes e Bases que a regem. Isso evidencia que mesmo passados 10 anos da implementação da Lei, não “houve tempo” necessário para que alguns profissionais em educação compreendessem a importância da educação à ótica das relações étnico-raciais para o crescimento, como nação crítica, da sociedade brasileira.

Cabe salientar que os profissionais que serviram de amostragem para a pesquisa são profissionais da educação básica do ensino público estadual, e que todos possuem nível superior, licenciados e habilitados para o trabalho docente. Com ciência disso, nos questionamos então: será que existe aí uma falta de interesse pessoal para com a temática, ou são apenas reflexos do sistema de educação? Voltaremos nisso mais a frente.

4.2.2 – Bloco 02 – Da compreensão de racismo e preconceito enquanto reflexo social, seus impactos no cenário global e local (Escola).

Nessa seção, criamos uma nova divisão que se refere às questões 06 e 18, chamando-as de B2-1, 08 e 17, B2-2 e as questões 10 e 11 de B2-3. Isso porque, ao falar sobre o racismo, preconceito e discriminação racial, o questionamos de maneira global (B2-1), local (B2-2) e suas tangentes (B2-3).

Na questão 06 (Você considera que o Brasil é um país livre de discriminação sociocultural e étnico-racial?), obtivemos um total de 7,7% afirmativas de que o Brasil é um país livre de discriminação sociocultural e étnico-racial; 84,6% responderam o país não ser livre deste mal e 7,7% disseram “não ter uma opinião” formada sobre essa informação.

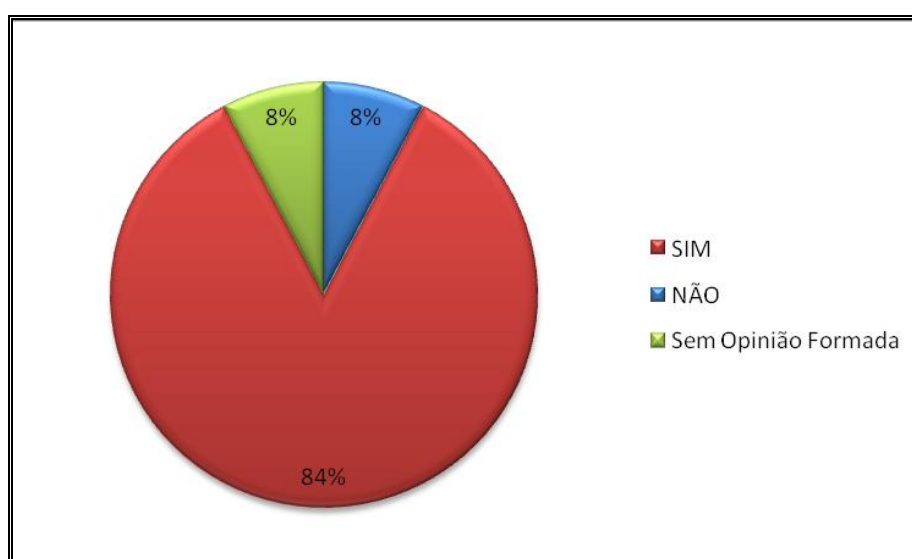


Gráfico 03. Existência de preconceito no Brasil.

Na questão 08 (Você considera que há preconceito e discriminação racial no Brasil?) as respostas foram unânimes: 100% dos entrevistados concordaram em “sim”, existem preconceito e discriminação racial no país. Entendes o porquê de dividirmos essas duas questões em um bloco distinto?

Somando as porcentagens divergentes de “sim”, temos um total de 15,4% dos profissionais da educação entrevistados que, ou acham que o país está livre de discriminação sociocultural e étnico-racial, ou nunca se puseram a refletir sobre e, num segundo momento, todos os entrevistados (100%) afirmam que existem sim no país formas de discriminação étnico-racial. Pensamos que essa discrepância de opinião é

advinda do uso do termo “sociocultural” na questão 06, pois ela pode ter contribuído para uma confusão na análise do questionado por parte do entrevistado. Será?³²

No B2-2, quando da discriminação ou preconceito racial no espaço escolar, ao questionar “Você já presenciou alguma atuação de preconceito ou discriminação racial no ambiente escolar?” (questão 8), 77% das respostas indicaram que “sim”, enquanto que quando a pergunta foi “Existem na escola situações que envolvam relatos de preconceito e discriminação contra alunos, professores ou demais funcionários devido à cor de sua pele (negra)?” (questão 17), 61,5% responderam que “não”, não existe esta realidade na escola; 15,3% informaram que “sim” e 23,2% “parcialmente”.

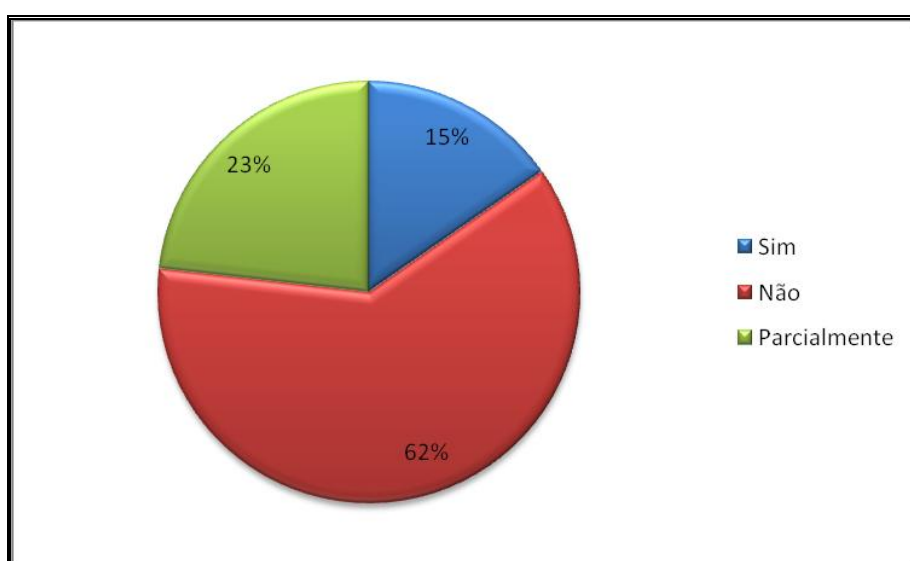


Gráfico 04. Relatos de discriminação racial no espaço escolar.

Identificamos a partir destes dados duas possibilidades de compreensão: A primeira diz respeito à definição de “preconceito e discriminação racial” exposto na pergunta 8: é possível que os sujeitos não tenham refletido sobre o real significado de discriminação racial, ou se o tenha, não consiga estabelecer um limiar entre a discriminação e suas diversas formas de representação, como moral, social, religiosa, de gênero e racial. Podemos refletir aqui sobre o que se considera no espaço de convívio social, profissional ou familiar, atitudes preconceituosas. Isso dito porque, quando da análise da questão 17, notamos que 61,5% dizem que não há relatos de discriminação racial na escola, seja para com alunos, professores ou demais funcionários. Como isso

³² Ver sobre Mito da Democracia Racial, capítulo II.

seria possível, se 77% destes mesmos sujeitos responderam já ter presenciado atitudes preconceituosas?

O segundo entendimento é a cerca da quantidade de pessoas que marcaram a opção “parcialmente” na interrogação 17, quando das situações de preconceito para com a cor da pele: ao todo foram 23,2%, e se entendermos o “parcialmente” à ótica do que definimos no início deste capítulo, tais pessoas presenciaram atitudes de preconceito ou discriminação racial, e as interpretam como “pequenas ações” ou “poucas coisas”. Será que existem na sociedade atual situações de preconceito parcial?

Ao colocarmos essa opção de resposta no questionário, pensávamos justamente nesse tipo de posicionamento: a camuflagem do preconceito. Essa camuflagem se dá a partir do momento em que o sujeito, como indivíduo social, começa a entender como normal algumas atitudes que denigrem a imagem de outro indivíduo ou grupo social, o que muitas vezes escamoteia atitudes de maior intensidade, que também são compreendidas à intento do camuflado e passa-se despercebido, mas que para outro, o ser passivo nesse processo, resulta na interferência de forma negativa em seu desempenho social, profissional e por vezes pessoal.

É importante salientar que a afirmação da identidade desses sujeitos que teve sua historicidade distorcida passa pela desconstrução de algumas concepções enraizadas em nossa sociedade, como mencionado: o mito da democracia racial, o “medo” de se tocar no assunto para não provocar o preconceito racial – como se ele não existisse; o racismo como somente um problema econômico e não também cultural; a existência do preconceito racial estar somente na escravidão (SOUZA 2012, p. 148). Se o professor buscar conhecimentos sobre essas concepções e sobre a ideologia que elas acarretam, perceberá a complexidade do tema, contribuindo para o desencadeamento do processo de afirmação de identidades e da cidadania do grupo negro, e não mais contribuirá para um engessamento dessa situação.

Finalizando este bloco, temos aqui um percentual de 38,5% dos entrevistados que dizem existir ou existir parcialmente a discriminação ou preconceito racial, e em paralelo com os 77% dos que disseram ter presenciado situação de preconceito, pomonos em situação de alerta: é evidente que o preconizado pela Educação das relações étnico-raciais ainda estão longe de atingir seu ápice.

Compreendermos, nessa ótica, a escola como o “espaço sociocultural”, defendido por Dayrel (1996). Este é profundamente marcada pelo tempo, espaço e cultura em que se insere, refletindo muitos padrões de comportamento, conflitos e

contradições que permeiam a sociedade em que vivemos, mas sendo, também, potencialmente, espaço para sua reinvenção. Dessa forma, tendo como meta a mudança de atitudes e, como resultante, da realidade social no viés das relações de diversidade, não é novidade dizer que os processos pedagógicos jamais são neutros e, por isso, devem ser sempre bem pensadas as relações que se estabelece no espaço escolar.

Partindo para o B2-3, a pergunta 10 “Você considera que o preconceito e a discriminação étnico-racial existem e que há a necessidade de desfazer essas situações no cotidiano escolar?” obteve um total de 84,6% de respostas “sim” e 15,4% de “sem opinião formada”. A questão 11 “Você considera que as diversas formas de discriminação e violência podem provocar impactos negativos na escola?” teve uma unanimidade de “sim” (100%). Essa variação entre dois questionamentos tão semelhantes nos remete a que conclusão? Primeiro, em quão perturbador é o fato de 84,6% dos profissionais na educação confirmarem a existência do racismo no cotidiano escolar, mas, se esses 84,6% afirmam sua existência, como é possível 23% (B2-2 – questão 8) não terem presenciados nenhuma situação de preconceito ou discriminação na escola? Pensamos em sequência que, como é possível que, se 100% dos profissionais acreditam que as formas de discriminação podem provocar impactos negativos na escola, 15,4% ainda não têm opinião formada sobre a discriminação étnico-racial no espaço escolar? O gráfico 05 a seguir demonstra essa realidade.

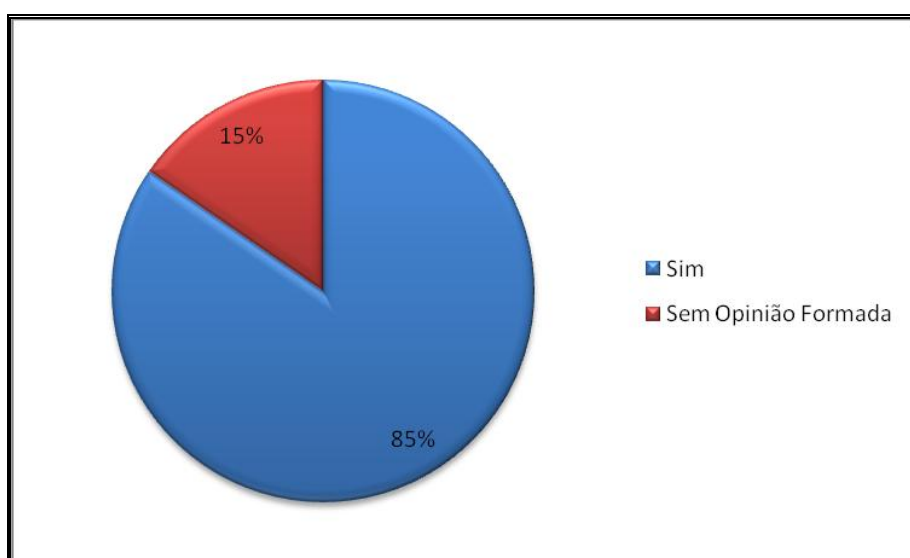


Gráfico 05. Existência de discriminação racial no espaço escolar.

Inferimos que ou os professores não se sentem confortáveis em falar dos percalços existentes no desenrolar da educação, ou por vezes, não identificam realmente

o que está se passando para além de sua disciplina. A primeira afirmativa nos parece ser mais plausível, pois, ao voltarmos no início do questionário quando da identificação do pertencimento étnico-racial, nos deparamos com alguma relutância em se identificar como “pardo” e/ou “negro”. Essa primeira experiência nos pôs a pensar em como o profissional da educação, seja ele professor ou coordenador pedagógico, se relaciona com as expressões de identidade cultural, étnico e/ou racial externo aos muros da escola, pois ele, bem como qualquer outro indivíduo é resultado de sua interação com o meio à qual está sujeito, e dessa forma, não pode ser analisado de maneira independente.

Dizemos isso porque, é fácil atribuir posicionamentos com base no que aferimos, mas isso se o fizermos de maneira leviana. Para que possamos compreender as discrepâncias existentes nas respostas dos educadores seria necessário um mapeamento com maiores minúcias, que desse aporte para uma análise social, cultural e individual do entrevistado. Não é o que propomos na presente pesquisa, mas partimos do entendimento que:

O racismo nos desgasta a todos nós, tanto às vítimas como os outros. As atitudes e a conduta racialmente discriminatórias estão profundamente enraizadas nas nossas instituições e na nossa constituição psíquica individual. Muitas vezes não percebemos a existência das idéias baseadas em raças e influências sutis e poderosas que estas exercem sobre nós. Como alguns já observaram corretamente, por meio de nossas políticas nacionais, e sobretudo de nossas ações e atitudes individuais, acabamos construindo raça todos os dias (THOMAS, 2000, p. 02).

E por isso, seguindo os escritos de Marques (2004, p. 16) é importante compreendermos que as práticas educativas que se pretendem iguais para todos, muitas vezes, acabam sendo discriminatórias, pois, dependendo da teoria, da prática apresentada, em rol do discurso da equidade, pode-se incorrer no erro da homogeneização, em respeito às diferenças. Não basta, portanto, reconhecer a diferença, mas também identificar se o próprio reconhecimento não se tornará instrumento a favor da hierarquização cultural, na qual a cultura do grupo social dominante passa a ser considerada superior, devendo conseqüentemente ser incorporada pelo grupo social dominado.

4.2.3 – Bloco 03 – Da relação do profissional com o preconizado pela legislação no exercício de sua função, seu interesse pelas abordagens que ela sugere e sua opinião sobre a temática defendida em pauta.

Chamamos de B3-1 o grupo das questões 07, 13 e 21 que interrogam respectivamente: “Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária para o currículo escolar?”; “Você trabalha os temas da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sua escola” e “Você considera importante a data de 20 de novembro?” Das respostas, tivemos 72% de respostas que afirmaram “sim”, trabalham e consideram a temática necessária para o currículo escolar, bem como o marco de 20 de novembro como dia da Consciência Negra. 13% afirmaram não trabalhar e tampouco ser importante a inserção dessa temática em seus planos de aula, bem como 15% preferiram responder “parcialmente” para o questionado. Conforme demonstramos no gráfico 06, a seguir:

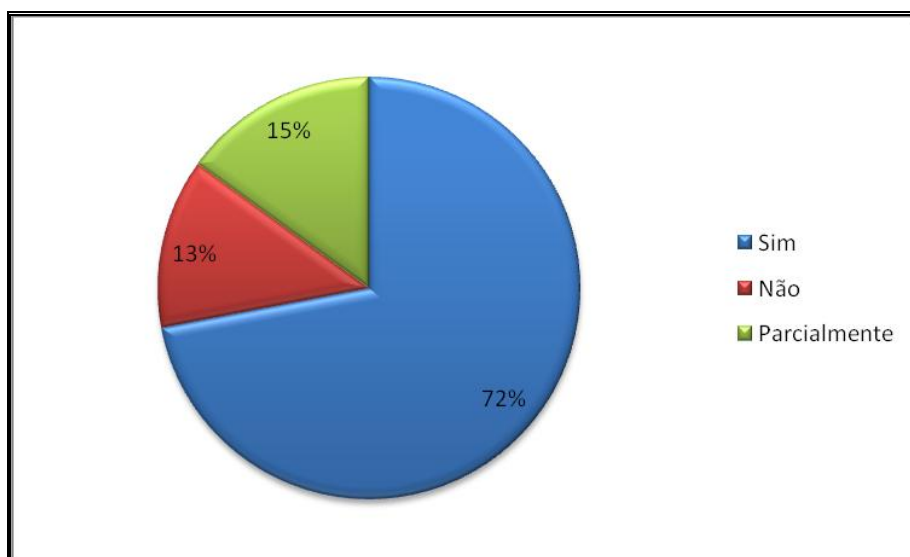


Gráfico 06. Interesse do profissional para com as questões étnico-raciais.

Apenas 50,7% do total de entrevistados afirmaram conhecer a legislação que efetiva a inserção da temática étnico-racial no currículo, mas 72% informam trabalhar tal temática em suas disciplinas, ou consideram-na necessária para o currículo. Será esse um “ato falho” ou existe um “fator externo” atuando sobre essa ação docente?

Chamamos de “ato falho” o fato de o professor não ter lido corretamente as perguntas, ou não lido de maneira alguma: essas são algumas nuances do trato com questionários. Quanto ao “fator externo”, o nomeamos assim para designar os livros

didáticos aplicados como ferramenta, suporte, base ou até mesmo “manual” para o trabalho docente. O livro didático tem desempenhado um papel importante para a efetivação do preconizado pela lei, pois ao apresentar a temática em seu conteúdo base, se faz necessário para o professor uma atualização para trabalhar com essa nova perspectiva. Esse mecanismo é suficiente para se ter uma educação voltada para as relações étnico-raciais de qualidade? Não podemos aferir isto, mas ousamos dizer que este já atua de forma positiva sobre o cenário educacional.

Se somarmos os que responderam “não” com as respostas “parcialmente”, temos um total de 28% de profissionais da educação que consideram não serem importantes as relações étnico-raciais no cenário educacional. Além dessa posição, ainda não trabalham em sala, infringindo assim a Lei e como consequência, prejudicando a aprendizagem necessária para o educando. Ou seja, não está atuando de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem, e ao mesmo tempo, contribuindo para o engessamento de pré-conceitos e da cultura de preconceito que já perpetua sobre a sociedade brasileira em geral.

No B3-2, temos as questões 16 “Você tem interesse em participar de formação continuada na perspectiva da educação das relações étnico-raciais?” e 19 “Você considera estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação de professores?” Destes, 81% disseram considerar importante ou terem interesse em participar de formação para professores que tenham como referencial teórico as relações étnico-raciais, em contrapartida, 19% afirmaram não terem interesse, nem considerar tal temática importante.

Afirmamos ser 81% um valor significativo para a inserção desse viés na escola, tendo em vista que em menos de dez anos tal temática nem era abordada, e se entendermos esses 19% como profissionais que se graduaram a mais de 10 anos e que não se atualizaram, estamos no caminho certo. E se ainda nos voltamos para o Bloco 3 (questão 07), quando do questionado sobre a importância da temática no currículo escolar, no qual 72% disseram considerar importante, os 81% dos que se interessam pela formação já representam um avanço em potencial para o trato com as relações étnico-raciais no cenário institucional.

Mas e os educadores que, além de não trabalharem em sala a temática, ainda não se interessam pela formação ou à consideram importante? Não ousamos tentar entender como se configura tal posicionamento, mas arriscamos dizer que a ignorância ainda é

um mal que permeia todos os campos, e o do conhecimento não é diferente. É válido lembrar que:

o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos e as diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2001, p. 08).

Dessa forma, a prática desses docentes apresenta-se ainda marcada por posições e aspectos legitimadores de uma monocultura que valoriza as mesmas caricaturas condicionantes da educação europeizada, convergindo assim na percepção negativa das possibilidades intelectuais do grupo negro, tendo ainda em decorrência dessa educação, uma conservação da ideia de inexistência do racismo no seu ambiente de trabalho, resultando no que pode ser entendido como violência simbólica³³ transcritas em suas práticas, e que tem como resultado a conservação de posições e posicionamentos que propiciam a discriminação.

Esta que, utiliza-se de veículos de manutenção que vão desde o currículo formal, como é o caso do verificado no fato de profissionais da educação não se posicionarem na mutação de suas práticas, e que resultam na exclusão de múltiplas e variadas maneiras de expressões culturais, passando pela linguagem não verbal, até chegarem, frequentemente, ao nível dos comportamentos e práticas explícitas (CANDAUI, 2003, p.24).

4.2.4 – Da atuação da instituição educacional no trato com a exigência legislativa.

Este bloco iniciamos com a questão 15 (chamado de B4-1) "Você participou de formação continuada na perspectiva da educação das relações étnico-raciais?", pois como as formações são externas a hierarquia da escola, não havia possibilidade de entendê-la como dependente da ação da escola.

³³ O termo violência simbólica é utilizado por Cavalleiro (2005, p.73) ao falar sobre as conseqüências dos professores com os alunos, e das relações dos alunos para com seus iguais, na ótica das relações étnico-raciais.

Apenas 31% dos profissionais em educação participaram de formação continuada relacionada a temática, os 69% restantes (somando-se os 61,5% que não participaram e os 7,5% que participaram “parcialmente”, tendo em vista que “parcialmente” e nada nesse momento é a mesma coisa).

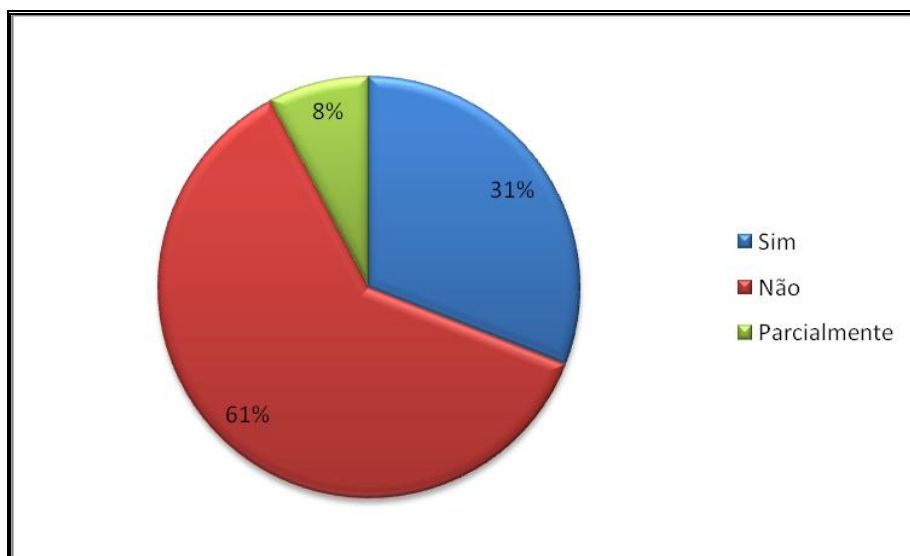


Gráfico 07. Participação em Curso de Formação sobre as relações étnico-raciais.

Deficiência do poder público, da escola em não manter os seus funcionários conectados com essas formações ou desinteresse dos mesmos quando este foi oferecido? Não sabemos. O que sabemos é que um número muito pequeno de profissionais realiza tais cursos, e isso não somente nessa escola, pois conforme autores da área³⁴ existem ainda hoje uma cultura de atitudes celulares, no qual o professor ou escola que se interessa pela discussão étnico-racial que vai atrás de capacitação, individual ou coletiva, corroborando com outros fatores que contribuem para o atraso e enfraquecimento do trabalho com a diversidade na escola.

Sobre isso Ana Lúcia Valente (2004), enfatiza que para enfrentar estes desafios se faz necessário a superação da dicotomia entre uma suposta questão social desvencilhada da questão racial no Brasil, pois em sua opinião a questão social brasileira só pode ser compreendida a luz do contexto racial, pois se trata de articular valores universais com as especificidades étnico-culturais (VALENTE, 2004, p.48).

³⁴ Para um panorama sobre as produções referente à Formação Docente para as relações étnico-raciais, ler “Formação Continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas” de Ana Canen e Gisele Xavier, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>, acesso em 05 de Dez. de 2013 às 10:20 horas.

Dessa forma, para a autora, a formação docente para o enfrentamento da questão racial na educação, não se resolve com capacitações de “final de semana”, pois esta precisa repensar as políticas sobre a “capilaridade” nas relações pedagógicas e uma mudança de olhar sobre o racismo nos espaços escolares. É necessário então pensar essa formação no contexto da problemática da formação em geral, superar o dualismo entre prática e teoria e politizar o debate, já que tal questão envolve relações de poder e conflitos históricos nas relações sociais brasileiras.

Traduzimos a partir desse discurso que tais análises para a escola, a prática pedagógica e sua relação com a temática racial, se transformam numa perspectiva de dúvida e incapacidade teórica/prática de enfrentar os conflitos iminentes nas discussões étnico-raciais e educação, sendo importante a partir daí salientar a necessidade de uma proposta pedagógica e didática que entoe um debate permanente entre os docentes, gestores e sociedade, num viés educativo conflitual, bem como numa formulação de políticas educacionais de formação inicial e continuada que possam dar vazão a interpretação da história com uma abordagem de construção de saberes, e não de reprodução.

Da questão 20 (B4-2) “Na biblioteca escolar existem livros de literatura juvenil e infanto-juvenil que apresentam personagens negros na condição de protagonistas?” tivemos 31% de “sim”, 15,3% “não” e 53,7% “parcialmente”.

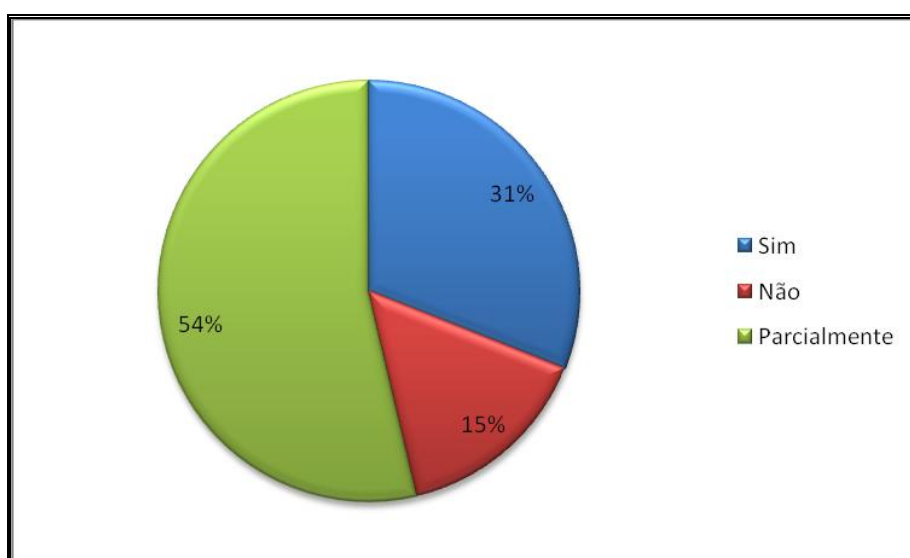


Gráfico 08. Livros com personagem negro como protagonista.

Resultado que explicita a fragilidade em que o trato com as relações étnico-raciais estão firmadas na escola, tendo em vista que a literatura pode ser identificada como ferramenta de grande valia para a afirmação dos preceitos que tais relações necessitam. Como referência para esta afirmativa, recorremos à Charlot (2000, p.112), quando da defesa de que “o caminho da leitura nos conduz, através dos livros, à liberdade, ao diálogo e à reflexão do “eu - do outro - do mundo””, levando-nos a compreender como os sujeitos educam-se para viverem as relações étnico-raciais e as implicações dessa educação para o ensino em suas múltiplas dimensões, incluindo-se as diversas áreas de conhecimento e todas as estratégias e instrumentos envolvidos no processo.

Nessa conjuntura, o processo reflexivo próprio das fases iniciais do ensino fundamental, principalmente, deve ocorrer em concomitância entre a formação psicológica destes e as transformações oriundas do meio social em que vivem. Nessa idade os valores, hábitos, crenças e costumes podem ser trabalhados, discutidos, avaliados, numa palavra, refletidos durante todo o processo de formação intelectual, cultural e sócio-educativo que tem na escola seu esteio condutor, pois:

Para além de uma função, a terapêutica, as narrativas voltadas para um leitor jovem apresentam o dinamismo das diferentes culturas humanas e o que imaginamos ser um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação. (LIMA apud MUNANGA, 2005, p.101)

Por isso expomos a deficiência à qual a escola está sujeita quando não inserem na sua composição bibliotecária, obras com temáticas relacionadas à dimensão cultural e étnico-racial, evidenciadas, por exemplo, no quantitativo de 69% que indicam a não existência de livros de literatura infanto-juvenil com protagonista negro na escola. Nesse cenário o caráter dos tipos de linguagem não pode ser, de forma alguma, desconsiderado, pois é por meio dele que o mundo se revela à criança, que são articuladas suas vivências e experiências, que sua visão de mundo vai tomando forma.

Em se tratando da questão dos negros no país, esta linguagem foi, e tem sido na maioria das vezes, pautada em estereótipos negativos construídos historicamente a respeito da população negra, trazendo embutida em seu cerne o ideário do modelo branco de raça.

Para que essa mudança de olhar se efetive, além da escola ter uma base bibliográfica temática, há também a necessidade de uma preparação constante, por parte do professor, no que diz respeito ao manuseio deste em relação às suas práticas adotadas em sala de aula. O domínio da técnica narrativa aliado à clareza oral facilita a leitura dessa literatura que possam trazer ao cotidiano escolar das crianças outras imagens, outros olhares e concepções sobre os grupos negros. Tal cuidado formativo contribui para a minimização de práticas racistas em sala de aula ou mesmo a perpetuação de preconceitos e discriminação entre crianças negras e não negras.

Ainda no conjunto do B4 (B4-3) temos as questões 09 “Você considera que a escola trata adequadamente as questões referentes à diversidade étnico-racial?”; 14 “Você tem acesso a materiais didáticos pedagógicos para trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”. Dos entrevistados, 38,4% responderam “sim”, a escola trata adequadamente as questões étnico-raciais, dispõe de biblioteca e matérias didático-pedagógicas para trabalharem o preconizado pela legislação. Porém, 25,6% disseram não ser real esse apoio da escola, e 36% alegaram existir apenas parcialmente essa cobertura física e didático-pedagógica, conforme demonstra o gráfico 09.

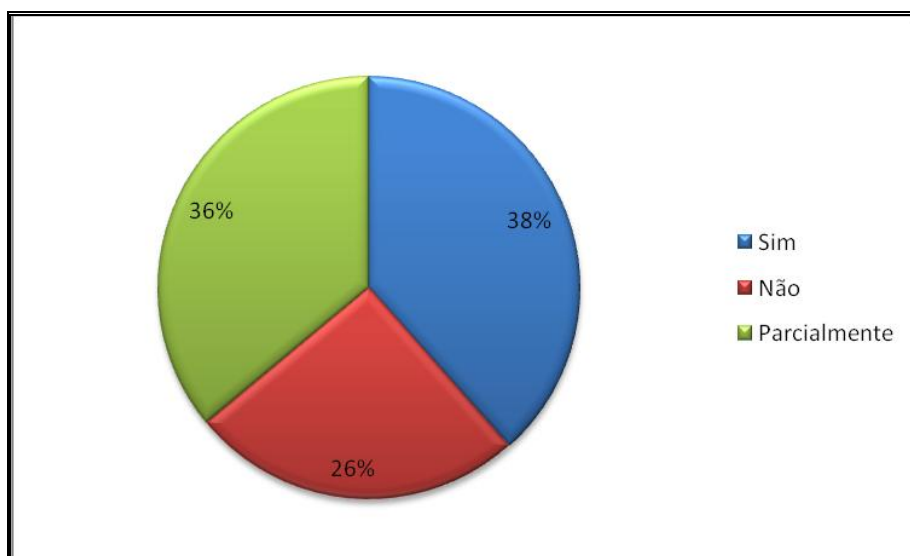


Gráfico 09. Trato das relações étnico-raciais por parte da escola

Recorrendo a uma visão Gramsciana da escola, a entendemos como uma instituição complexa que, de certa forma, torna-se objeto privilegiado em sua reflexão, e em sua potencialidade de formação de futuros dirigentes, de possibilidades de rupturas

com o senso comum e de elaboração de interpretações de mundo rigorosas à luz do acesso ao conhecimento erudito.

Nesse passo, o ensino da escola age no sentido de combater o que Gramsci entende por folclore: as superstições, as crendices e o próprio senso comum. O professor, nesse sentido, age como intelectual engajado na busca de superação das versões de mundo trazidas por crianças de diferentes frações de classes e pertencimento étnico-racial ou cultural (GRAMSCI, 1982, p. 141). Como é possível que o professor consiga ter a execução desse papel se a escola não oferece uma base sólida para tanto?

Apenas 38,4% das respostas evidenciaram que a escola está de acordo com o preconizado pela legislação, o que expõe outra deficiência que a legislação em si não consegue sanar: a da sua efetivação frente a vontade individual. É real no Brasil a ineficácia de leis que existem no papel, mas não se executam no país. Na educação não é diferente, isso por dependerem da aplicabilidade viabilizada pelo gestor responsável pela instituição, este que pode obedecer a interesses pessoais, políticos ou da própria instituição, que por vezes pode não contemplar temas tópicos, como as relações raciais ou de gênero. Em síntese:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (CAVALLEIRO, 2000, p. 35).

A escola sozinha não faz a diferença, até mesmo porque esta é subordinada a uma extensa relação organizacional, mas é passível dizer que aliadas a elaboração de políticas públicas eficazes, faz-se necessário que as escolas, os seus profissionais promovam um amplo movimento, tendo como horizonte a discussão e redimensionamento dos currículos, dos materiais pedagógicos com relação às etnias, a comunidade negra, incluindo ainda nas manifestações escolares, nas discussões as diversidades culturais e, principalmente, as questões referentes aos mesmos deveres e direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Como síntese dos quatro blocos analisados, elucidamos agora alguns apontamentos conclusivos: ainda é muito superficial o conhecimento teórico e prático das dinâmicas estabelecidas pela construção de uma legislação, representada pela Lei

10.639/03 no espaço escolar escolhido para pesquisa. Os professores conhecem a Lei (51%), seja por contato direto ou indireto, mas isso não significa que os mesmos a compreendem.

No que tange à compreensão do racismo e o preconceito enquanto reflexo social, seus impactos no cenário global e local, no caso a escola, percebemos que, assim como na sociedade, o racismo está oculto em pequenas ações que, entendidas pelos profissionais da educação como algo natural, engessam possibilidades de transformação. Não realizamos ainda um estudo específico sobre a composição étnico-racial das escolas, mas compreendemos que, ao passo das respostas que os professores e coordenadores nos propuseram, algo precisa ser mudado nas práticas pedagógicas, e mesmo havendo uma unanimidade na identificação do racismo no país, estes não conseguem discernir o que realmente é o racismo e qual sua relação com a ideia de preconceito, principalmente na prática docente.

Podemos identificar também a existência de um conformismo por parte de profissionais, pois o quantitativo das respostas “parcialmente” ou “sem opinião formada” foi muito alto, o que evidencia uma posição não reflexiva para com as problemáticas sociais, bem como com sua própria atividade profissional e sua vida pessoal, tendo em vista que a manutenção e compreensão das relações sociais e seus estratos, refletem diretamente no desempenho econômico/social/cultural de uma nação.

No que se refere as relações do profissional entrevistado com o preconizado pela legislação no exercício de sua função, seu interesse pelas abordagens que ela sugere e sua opinião sobre a temática defendida em pauta, aferimos que muitos educadores estão trabalhando a questão étnico-racial em sala de aula, mas nos colocamos a pensar sobre como isto está sendo feito. Tendo como referência o exposto no B4, onde se evidenciou que a escola pouco tem feito para com o trabalho com as relações de diversidade, qual será o método para o trato com a temática racial em sala? É muito provável que o trabalho em sala sobre a relação étnico-racial só tem sido feita pelo que o livro didático oferece, e como foi também identificado que na biblioteca da escola pouco se tem sobre personagens negros como protagonistas na literatura infanto-juvenil, o mecanismo do livro didático é o suporte quase majoritário, para não dizer único.

Alarmante também foi a quantidade de professores que disseram não desejarem realizar formação continuada no viés das relações étnico-raciais, pois isso expõe uma posição conservadora para com as atitudes de preconceitos. Conservadora no sentido de que, desejar permanecer no mesmo paradigma pode contribuir para que a quebra deste

seja impossibilitada, ou até mesmo, realizada de forma deturpada. Isso no entendimento de que o espaço escolar é um lugar em que vários atores se posicionam, e esse posicionamento reflete na formação social de indivíduos. Estes indivíduos, que de forma receptiva se embebedam das opiniões por eles recebidas, transmitem e consolidam tais opiniões.

A maioria dos entrevistados não dão conta da complexidade posta pela diferença étnico-racial e esporadicamente contempla a diversidade étnico-racial no seu trabalho docente. Os resultados apontam para os desafios epistemológicos e práticos posto a formação docente, pois essas legislações requerem paradigmas outros para se pensar a diferença étnica, ou continuará reforçando os processos coloniais e relações de poder e saber vigentes na prática docente.

Existe, no entanto, um empecilho a ser enfrentado ao se pensar no currículo, a questão da diversidade cultural: fazer com que não se torne uma ameaça à preservação da própria identidade seja da cultura europeia/colonizadora ou dos povos colonizados, neste caso, indígenas e africanos. Logo, a hibridização de saberes das diversas culturas deve levar em consideração os aspectos culturais, sociais e econômicas de cada sociedade.

Dessa forma, se um professor não deseja realizar um curso de formação na temática da Lei 10.639/03, só pode significar que ele não identifica a presença da diferença étnico-racial, tampouco a necessidade de repensar sobre as características dessa diferença na formação social. E como consequência de sua ação, pode contribuir para a construção de outros indivíduos que irão carregar essa mesma posição, tornando assim mais difícil a luta pela igualdade e equidade étnico-racial e a educação democrática e antirracista.

Por fim, é papel da gestão escolar o trato com a exigência legislativa, pois se entendemos a escola enquanto facilitadora/agilizadora da ação docente, ela pode também se traduzir como uma barreira para o bom desempenho dessa ação, pois quando ela não disponibiliza ferramentas necessárias para o desenvolver de sua função básica, ela está impondo limites para a potencialidade, não do professor, mas também do aluno, que não irá render em toda sua potencialidade devido a ausência de elo entre o mundo do conhecimento científico de qualidade e o seu.

5.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, pesquisas com instituições escolares nos proporcionam sempre um olhar crítico sobre a realidade social. A sensibilidade do pesquisador para com as nuances que envolvem o processo de construção de teorias, ou mesmo de discussão a cerca desta, determinará, em muitos casos, a predisposição à aceitação, ou a rejeição, de posições conclusivas sobre uma temática. Como resultado do contato com as produções acadêmicas e com a realidade no espaço escolar, no caso da presente pesquisa, defendemos que a Instituição Escola está permeada pelas lógicas estruturais das relações sociais e raciais desenvolvidas pela sociedade, e que os envolvidos no processo de escolarização apresentam, em sua maioria, um pensamento orientado e influenciado por essas estruturas.

Para adotarmos este posicionamento, delineamos um caminho para a escrita que seguiram três capítulos. Na primeira, discutimos a cerca da transformação social à ótica das políticas sociais, e constatamos que as disputas por posições nesse cenário se traduziram como o combustível propulsor dos avanços nas políticas públicas, e tais avanços proporcionaram a expansão de possibilidade no cerne das lutas sociais, envolvendo as temáticas étnicas, raciais, de credo e gênero em diferentes instâncias e espaços.

A escola foi o espaço escolhido para nossa observação, e dela, discutida no segundo capítulo, propomos, à leitura da legislação para a educação representada pelo parecer 003/2004 e Lei 10.639/03, que a escola tem um papel importante para cumprir no debate étnico-racial, não sozinha, centrando na ação docente uma possibilidade de efetivação do almejado, e no currículo e nas práticas pedagógicas uma ferramenta de ação, que pode proporcionar a este espaço um manancial de possibilidades para novas transformações, dentre elas, a constituição de significados e identidades.

No último capítulo, do contato com duas escolas distritais do município de Dourados/MS, imputamos que, mesmo que as legislações, as normativas governamentais, bem como os programas direcionados à questão da diversidade atuem de forma preponderante no cenário educacional, ainda sim isso não será suficiente se não houver uma massificação de ações, principalmente no que se refere a capacitação profissional, e uma conscientização social docente. Social, porque como foi percebido na análise dos questionários, que alguns educadores ainda não têm consciência da

importância de sua ação para com as transformações sociais, ousando manter-se distante da realidade que adentra o espaço institucional escolar.

E, àqueles que se tem o conhecimento e buscam agir de forma a contribuir para a construção de uma nação crítica, vê-se sem ferramentas de apoio. Ferramentas aqui entendidas como o apoio da instituição escola, e base crítica para com o trabalho frente a questões tão atuais como a diversidade cultural. Isso porque defendemos que não importa somente conhecer um conceito, é necessário que saiba como utilizá-lo em sua prática e tenha como o fazer, pois a partir do momento que o educador se dispõe a trabalhar a questão étnico-racial numa escola de educação básica e só tem como base o seu livro didático, sem nenhum suporte teórico-metodológico, sem nenhuma capacitação crítico-constructiva, não se pode esperar que os resultados tenham a dimensão que a Lei potencializa.

A legislação em si não faz uma mudança, e o fato de os professores não participarem de formação para com o desenvolvimento dessas mudanças em sala, são no mínimo, características de que o poder externo à escola centraliza no livro didático a responsabilidade da ação em si. Assim, como é possível trabalhar a alteridade, o autoconhecimento ou qualquer outra forma de valorização de identidade se não há base na escola para isso? Como o educador conseguirá identificar alguma forma de discriminação racial, e trabalhar isso em classe para sua erradicação, se também a pratica?

Entendemos também que a ação docente sozinha não consegue lutar contra o que está enraizado nos jardins da sociedade. É ciência que a academia hoje, através de pesquisas e trabalhos relacionados, almeja uma transformação social em todas as esferas, mas devemos nos ater no ideário de que, somente através da teoria não se pode alcançar os objetivos elencados. A escola é um espaço propício para que se discutam as diferentes culturas, sociais e raciais, mas para tanto é fundamental que se construa um caminho, e este se faz com a abrangência totalitária da sociedade, da qual se faz essencial uma visão minimalista de todos os entraves que o indivíduo, seja este coletivo ou não, possa por contra o caminhar dessas transformações.

Nesse entendimento defendemos a possibilidade de debates permanentes entre os docentes à premissa de sua ação, bem como a aplicabilidade real de formações continuadas nessa perspectiva, pois, num processo educativo de trocas e inter-relações de conhecimentos, se converge um modelo pedagógico, no qual os professores podem exercitar novas sociabilidades étnico-raciais e novas posturas nas suas subjetividades.

Entretanto, os gargalos para uma transformação na ação docente vão mais além, pois a questão curricular se desdobra na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e contínua, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes, pois de outra forma, continuaremos numa perspectiva de dúvida e incapacidades teóricas e práticas de enfrentar os conflitos iminentes das discussões étnico-raciais na educação.

Existe hoje uma necessidade indubitável de se incluir nos currículos e nas práticas pedagógicas as diferenças culturais de cada povo, cada raça e etnia para dar sentido e tornar possível a discussão da diferença étnico-racial no cotidiano escolar, tornando as diferenças uma possibilidade de respeito e diálogo com as diversas identidades presentes cotidianamente na sala de aula, e fora dela.

O que percebemos é que a realidade nas escolas distritais, assim como de muitas outras no cenário nacional expostas por produções acadêmicas, não mantém um contato significativo entre o Formal, regido de pela legislação, normativas e pareceres, e o Real, identificado como o cotidiano e o currículo escolar. Deste modo, almejamos que esta pesquisa possa contribuir para o re-pensar sobre o cenário educacional à ótica das relações étnico-raciais, e servir de base para novas pesquisas no espaço educacional do Estado de Mato Grosso do Sul.

6.0 - REFERÊNCIAS

- BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. *Política social – fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado 1988.
- _____. *Lei 10639/2003*. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- _____. *Lei 11645/2008*. Diário Oficial da União de 10 de março de 2008.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005. 35p.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BORBA, F. S. *Dicionário de usos do Português no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CANDAU, V. M. (coord.). *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHARLOT, B. *Da Relação Com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- CERTEAU, M. de, “A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer”. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CUNHA JUNIOR, H. Educação popular afro-brasileira. In: LIMA, I; ROMÃO, J. ;(Org). *Série Pensamento Negro em Educação n.º. 05*. SC: Editora Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1997.
- CURY, C. R. J. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N.S.C. *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p. 113-129.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2.ed. Bauru: Edusc, 2002.
- DAYREL, J. (org). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DOURADO, L. F. (org.) *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- _____. (Org.). *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturas de uma política*. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOMES, N. L. et al. *Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. *Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil*. Belo Horizonte: *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, ENDIPE, 2010(no prelo).

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES, Campinas, SP, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso)

32622001000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 Fevereiro de 2014.

GONÇALVES, L. A. O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. 1985, 209 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 1985.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 8.ed. Rio de Janeiro; Ed. Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

LEITE, J. L. Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor. *Universidade e Sociedade*. Brasília: Andes-SN, n. 41, p. 165-173, 2008.

_____. *Política de cotas no Brasil: política social?*. Rev. Katálysis,

Florianópolis, v.14, n.1, 2011. Acesso em 06 Fevereiro 2014.

MAGGIE, Y; FRY, P. *O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras*. Enfoque: Revista Eletrônica, 1, 1, 2002.

MARQUES, E.P.S. *A pluralidade cultural e a proposta Pedagógica na escola - um estudo Comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de Remanescentes de quilombos*. UCBD: Campo Grande, 2004.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p.197-218, nov. 2002.

MUNANGA, K. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Negritude, usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

PAULO NETTO, J. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992.

PASQUALI, L. (1999). Testes referentes a constructo: teoria e modelo de construção. In L. Pasquali (Org.), *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração* (pp. 37-71). Brasília: LabPAM; IBAPP.

PASTORINI, A. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria ‘concessão-conquista’. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, v. 18, n. 53, p. 80-101, 1997.

PINSONNEAULT, A. KRAEMER, K.L. Survey research methodology in management information systems: na assessment. *Journal of Management Information Systems*, v.10, n.2, Autumn, p. 75-105. Apud: HOPPEN, N. *Um guia para a avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação*. Read, edição 3, vol. 2, nº 2, Nov. 1996.

ROCHA, L. C. P. *Políticas Afirmativas e Educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. UFPR: Curitiba, 2008. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, W. G. “A trágica Condição da Política Social”. In: ABRANCHES, S., _____. COMIMBRA, M. *Política Social e a Questão da Pobreza*, Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

- SANTOS, S. *Ações Afirmativas ou a utopia possível: o perfil dos professores e dos pós-graduandos e a opinião destes sobre ações afirmativas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UNB*. Relatório Final de pesquisa. Brasília: Anped/2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.
- SILVA, P. B. G. & BARBOSA, L. M. A. (organizadoras), *O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1995.
- SOUZA, M. E.V. Educação étnicorracial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, C; LINS, M. R. F.; COSTA, R. C. R. *Relações étnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.629*. Quartet; Faperj: Rio de Janeiro, 2012.
- SPOSATI, A. Mapa da exclusão/ inclusão social. In: *Políticas públicas: proteção e emancipação*. www.comciencia.br, 2002. Acessado em 28/04/2013.
- THOMAS, F. A. *Para além do racismo: abraçando um futuro independente*. Estados Unidos: Southern Education Founation, 2000.
- VALENTE, A.L. E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1996.

7.0 - APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LINHA DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E SOCIEDADE.

PESQUISA – Políticas Públicas para a Educação das Relações Étnico-raciais
TEMA GERAL: Possibilidade abertas pela Lei 10.639/03 na Rede de Ensino
Distrital de Dourados/MS.

COORDENAÇÃO: Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Identificação (não por nome)

I – Função: _____

II - Qual é a sua definição quanto ao seu pertencimento do ponto de vista étnico-racial??

() Branco (a) () Negro (a)/ Pardo (a) () Indígena (a) () Outra:

Questionário

1. Você conhece a lei que inseriu a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares (Lei Federal nº 10.639/03)?

- Sim Não Parcialmente

2. Você conhece o Parecer 003/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnicos-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- Sim Não Parcialmente

3. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- Sim Não Parcialmente

4. Você considera que a Lei nº 10.639/03 é efetivamente implementada na escola em que você trabalha?

- Sim Não Parcialmente

5. Você tem conhecimento sobre a Educação das Relações Étnico- Raciais?

- Sim Não Parcialmente

6. Você considera que o Brasil é um país livre de discriminação sociocultural/étnico-racial?

- Sim Não Sem opinião formada.

7. Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar?

- Sim
- Não
- Sem opinião formada

8. Você já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação no ambiente escolar?

- Sim
- Não
- Sem opinião formada

9. Você considera que a escola trata adequadamente as questões referentes à diversidade étnico-racial?

- Sim
- Não
- Sem opinião formada

10. Você considera que o preconceito e a discriminação étnico-racial existem, e que há a necessidade de desfazer estas situações no cotidiano escolar?

- Sim
- Não
- Sem opinião formada

11. Você considera que as diversas formas de discriminação e violência podem provocar impactos negativos na escola?

- Sim
- Não
- Sem opinião formada

13. Você trabalha os temas da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sua escola?

- Sim
- Não
- Parcialmente

14. Você tem acesso a materiais didáticos pedagógicos para trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena?

- Sim
- Não
- Parcialmente

15. Você participou de formação continuada na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais?

- Sim
- Não
- Parcialmente

16. Você tem o interesse em participar de formação continuada na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais?

- Sim
- Não

17. Existem na escola situações que envolvem relatos de preconceito e discriminação contra alunos, professores ou demais funcionários devido à cor de sua pele (negra)?

- Sim
- Não
- Parcialmente

18. Você considera que há preconceito e discriminação étnico-racial no Brasil?

- Sim
- Não

19. Você considera importante estudar temas relacionados a relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação de professores?

- Sim
- Não
- Sem opinião formada

20. Na biblioteca escolar existem livros de literatura juvenil e infanto-juvenil que apresentam personagens negros na condição de protagonistas?

- Sim
- Não
- Parcialmente

21. Você considera importante a data do dia 20 de novembro?

- Sim
- Não
- Sem opinião formada