

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO
SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS MUNICÍPIOS DE
NOVA IGUAÇU E MESQUITA**

FABIANE REGINA CHAVES PINTO DA SILVA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO
SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS MUNICÍPIOS DE
NOVA IGUAÇU E MESQUITA**

FABIANE REGINA CHAVES PINTO DA SILVA

Sob a orientação da Professora

Lucília Augusta Lino

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ

Outubro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e

Silva, Fabiane Regina Chaves Pinto da, 1981-
Educação das relações étnico-raciais: um estudo
sobre as políticas educacionais nos municípios de
Nova Iguaçu e Mesquita / Fabiane Regina Chaves Pinto
da Silva. - 2018.
95 f.

Orientadora: Lucília Augusta Lino.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

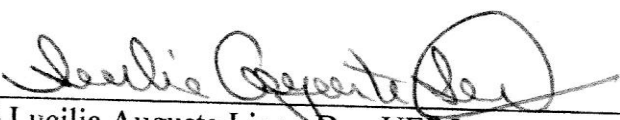
1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Políticas
Educacionais. 3. Escola. I. Lino, Lucília Augusta,
1960-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

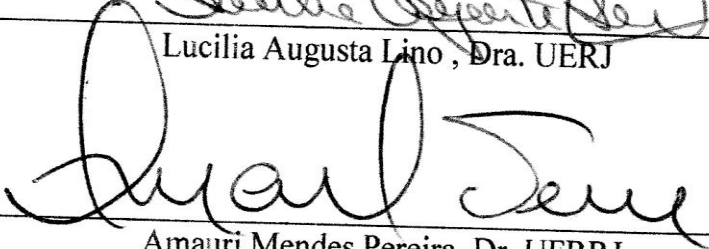
FABIANE REGINA CHAVES PINTO DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

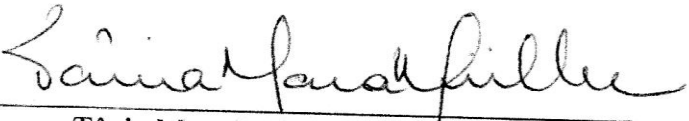
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/10/2018.



Lucilia Augusta Lino, Dra. UERJ



Amauri Mendes Pereira, Dr. UFRRJ



Tânia Mara Pedroso Muller, Dra. UFF

Dedico essa pesquisa a todos que trabalham
para fazer a educação brasileira melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças para chegar até o final e conseguir alcançar mais uma vitória.

Ao meu marido Alexandre Galdino pela compreensão nos momentos de ausência e por acompanhar de perto todas as minhas conquistas, me incentivando a nunca desistir.

Aos meus filhos, João Victor e Larissa, que são meus maiores presentes e que me motivam ainda mais a crescer.

À Professora Dr^a Lucília Augusta Lino, pela orientação e ajuda nesse trabalho.

Agradeço a todos os professores que ministraram aulas ao longo do curso. Aprendi muito com cada um de vocês!

Agradeço a banca de qualificação, nas pessoas dos professores Dr. Amauri Mendes Pereira e Dr. Alexandre do Nascimento, pelas contribuições ao projeto de pesquisa. Foi fundamental para terminar esse trabalho.

Agradeço à Samanta por toda ajuda disponibilizada.

Aos meus amigos de turma do mestrado. Para sempre em meu coração!

Agradeço a direção e aos professores das Escolas pesquisadas por ter me recebido e permitido a realização desta pesquisa.

Aos amigos que torceram para que esse objetivo fosse alcançado, agradeço por entenderem todos os meus momentos de ausências.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha vida e contribuíram para essa conquista.

Agradeço por ter conhecido cada um de vocês! Muito obrigada por tudo!

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela.

RESUMO

SILVA, Fabiane Regina Chaves Pinto da. **Educação das relações étnico-raciais: um estudo sobre as políticas educacionais nos municípios de Nova Iguaçu e Mesquita.** 2018, 95p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Esse trabalho tem como objetivo analisar as políticas e ações implementadas em dois municípios da Baixada Fluminense: Nova Iguaçu e Mesquita, considerando o que determina a LDBEN em seus artigos '26 A' e '79 B'. Assim, buscamos investigar de que forma essas Secretarias de Educação, enquanto responsáveis por organizar e integrar as políticas educacionais têm agido para que a legislação seja implementada nos municípios. Nesse estudo, escolhemos a pesquisa de natureza descritiva com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos entrevistas e questionários. Foram analisados também os textos legais decorrentes da Lei Federal nº. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e Africana - DCNERER e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, além de literaturas pertinentes a essa temática. Conclui-se que, atualmente existe um quadro ausente de ações voltadas para a temática das relações étnico-raciais por parte da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, diferente do que revelou a pesquisa com a Secretaria de Educação de Mesquita, que apresenta maiores ações em torno da temática. Contudo, nas escolas dessas redes, foi possível identificar professores mais engajados com a temática da educação das relações étnico-raciais, desenvolvendo ações no cotidiano escolar e possibilitando convivências positivas entre todos.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais, Políticas educacionais, Escola.

ABSTRACT

SILVA, Fabiane Regina Chaves Pinto da. **Education of ethnic-racial relations: a study on educational policies in the municipalities of Nova Iguaçu and Mesquita.** 2018, 95p. Dissertation (Master in Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Key words: This work aims at analyzing the policies and actions implemented in two municipalities of the Baixada Fluminense: Nova Iguaçu and Mesquita, considering what determines the LDBEN in its articles '26 A' and '79 B'. Thus, we seek to investigate how the Secretariats of Education, while responsible for organizing and integrating educational policies, have acted to ensure that legislation is implemented in the municipalities. In this study, we chose the research of a descriptive nature with a qualitative approach. For data collection we used the interview and the questionnaire. The legal texts deriving from Law no.10.639/03, the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture - DCNERER and the National Plan for the Implementation of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic and Race Relations for the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture, as well as literature pertinent to this theme. It is concluded that, currently, there is a lack of action on the issue of ethnic-racial relations by the Secretary of Education of Nova Iguaçu. In relation to the Secretary of Education of Mesquita, it presents major actions around the theme. However, in the schools surveyed, it is possible to find teachers more engaged in the education of ethnic-racial relations, developing actions in the daily school life, enabling positive coexistence among all.

Keywords: Ethnic-racial relations education, Educational policies, School

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Identificação e perfil das Professoras.....	54
Tabela 2: Comparativo das ações das Secretarias de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita voltadas para a temática da educação das relações étnico-raciais.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conhecimento da Lei 10.639/03	56
Gráfico 2: Conhecimento da DCNERER	56
Gráfico 3: Preparo para trabalhar com a legislação através das práticas diárias.....	60
Gráfico 4: Observações de práticas de racismo na escola	61
Gráfico 5: Realização de projetos relacionando a educação das relações étnico-raciais na escola.....	63
Gráfico 6: Participação de formação continuada no ano de 2017 promovido pela Secretaria de Educação	67
Gráfico 7: Participação de formação continuada nos anos anteriores promovidos pela Secretaria de Educação.....	68

LISTA DE SIGLAS

CCN – MA	Centro de Cultura Negra do Maranhão
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e Africana
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNB	Frente Negra Brasileira
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
IPCN	Instituto de Pesquisas e Culturas Negras
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial
PME	Plano Municipal de Educação
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade
SOE	Setor de Orientação Educacional
SOP	Setor de Orientação Pedagógica
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas da Igualdade Racial
TEM	Teatro Experimental do Negro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 MOVIMENTO NEGRO: CONQUISTAS POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS	7
1.1. Breve Histórico do Movimento Negro	7
1.1.1. Fase 1: Começando a organização	8
1.1.2. Fase 2: Resistindo através da cultura	11
1.1.3. Fase 3: Intervindo na política	12
1.1.4. Fase 4: Avançando nas conquistas	17
1.2. A Lei 10.639/03: percurso e implementação	19
2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	23
2.1. Instrumentos de Aplicação da Lei nº. 10.639/03	23
2.1.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e Africana	24
2.1.2. O Plano Nacional de Implementação das DCNERER	28
2.2. A escola e a Promoção de uma Educação Antirracista	35
2.3. Formação de Professores para o Trabalho com a Diversidade Étnico-Racial	41
3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OUVINDO OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	49
3.1. Os Caminhos Metodológicos	49
3.2. Os Locais da Pesquisa	50
3.2.1. A Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e a Escola Municipal A	51
3.2.2. A Secretaria de Educação de Mesquita e a Escola Municipal B	53
3.3. Participantes da Pesquisa	53
3.3.1. O perfil das professoras da rede municipal de educação de Mesquita e de Nova Iguaçu	54
3.3.2. O perfil das gerentes das Secretarias de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita	55
3.4. Análise dos Questionários Aplicados às professoras da Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita	56
3.4.1. Conhecimento e posicionamento das professoras em relação à Lei 10.639/03 e às DCNERER	56
3.4.2. Percepções da educação das relações étnico-raciais nas escolas	59
3.4.3. Percepções das professoras em relação às ações das Secretarias de Educação	66
3.4.4. Educação: O que as professoras têm a dizer sobre a educação das relações étnico-raciais	69
3.5. Análise das entrevistas realizadas na Secretaria de Educação de Nova Iguaçu e Mesquita	70
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	91
A - Instrumento de coleta de dados para os professores.	91
ANEXO A - Instrumento de coleta de dados para os professores.	92
ANEXO B - Roteiro para as entrevistas	95

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta a investigação realizada no Curso de Mestrado em Educação Agrícola (PPGEA) sobre a educação das relações étnico-raciais nos municípios de Nova Iguaçu e de Mesquita, mais especificamente, sobre como se efetiva a implementação da Lei nº. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e Africana (DCNERER) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

A motivação para este trabalho partiu de inquietações advindas de minha trajetória como professora, determinantes no processo de busca por aprimorar a minha formação. No centro das minhas preocupações formativas está a minha percepção sobre a importância do reconhecimento e valorização da contribuição histórica e cultural da população negra e do papel da escola no combate ao racismo e na superação das desigualdades socioeducacionais na construção da cidadania. Foi essa busca por aprimoramento e qualificação, portanto, que determinou minha inserção no Mestrado e a elaboração desta dissertação. Relato aqui, brevemente, minha trajetória, entendendo-a como um caminho para prosseguir nessa busca.

Nasci no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, e estudei em sua rede municipal de ensino. Formei-me professora aos dezenove anos de idade, através do curso Normal, realizado na E.M. Presidente Dutra em Seropédica. A experiência no magistério veio somente alguns anos depois. Sentindo a necessidade de dar continuidade aos estudos, cursei, entre os anos de 2008 e 2011, uma graduação em Licenciatura em História pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC). Foi apenas durante o último período da faculdade, no curso da disciplina obrigatória *História da África*, que tomei conhecimento da Lei nº.10.639/03¹, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

O contato com essa disciplina me ajudou a perceber o significado da omissão sobre a participação do negro na história brasileira. Em um olhar para os conteúdos presentes nos currículos escolares não foi difícil perceber que as abordagens sobre o povo negro se restringiam ao período da escravidão, com ilustrações desse povo junto a troncos, apanhando

¹ A Lei nº.10.639/03 alterou a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seus artigos '26 A' e '79 B', ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*, respectivamente.

ou trabalhando, confirmando uma representação marcada pela subalternidade e opressão. Não havia outros cenários, como em ambiente familiar e desenvolvendo outras atividades cotidianas, distanciando assim as pessoas negras do papel de agentes históricos para além do período de escravidão. Essa invisibilidade da população afrodescendente nos currículos e livros didáticos foi, portanto, minha primeira inquietação e que me motivou a querer pesquisar e escrever sobre o assunto.

Conclui a graduação, mas alguns questionamentos sobre a educação das relações étnico- raciais permaneceram sem respostas, pois percebia que havia ainda uma lacuna em minha formação que não possibilitou o entendimento de muitas das minhas questões e indagações.

Com a entrada no magistério, lecionando para as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, em diversas redes municipais de ensino, como Belford Roxo, Queimados, Itaguaí, São João de Meriti e Nova Iguaçu, pude perceber o quanto as crianças vivenciam práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar. Cabe ressaltar que tais práticas não são, muitas vezes, percebidas pelos profissionais da educação. Lembro-me de alguns casos nas citadas redes municipais de ensino, através de minha observação sobre o cotidiano uso de apelidos como “macaco”, “cabelo duro”, “nega maluca” e “preta feia”, feito pelos alunos. Essa prática era naturalizada, e que muitos professores não enxergavam como atos preconceituosos e discriminatórios, pois tais ações eram por eles entendidas como *brincadeiras e gozações*, distantes do objetivo de ferir ou humilhar as crianças.

Em busca de melhor entendimento e formação sobre as questões acima citadas, comecei a pesquisar pela internet cursos e palestras cujo conteúdo me ajudasse a compreender um pouco melhor a temática das relações étnico-raciais na escola. Foi quando me inscrevi para participar do *Encontro Transdisciplinar de Afrobrasilidades*, realizado em setembro de 2011, no Instituto Multidisciplinar² (IM/UFRRJ). Esse evento, formado por várias palestras sobre o enunciado pela Lei 10.639/03, focalizando a necessidade de lutas por uma educação antirracista, foi um marco na minha trajetória de formação, me motivando ainda mais. Nesse encontro, tive conhecimento do *Curso de Pós-Graduação-Lato Sensu em Diversidade Étnica e Educação Superior Brasileira*, que a UFRRJ estava organizando, no qual me inscrevi e fui selecionada. Aprendi muito com as aulas, com as temáticas trabalhadas e com a troca de experiências, significativas para mudar ainda mais o meu olhar sobre a questão racial no

² O Instituto Multidisciplinar (IM), é o campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) localizado em Nova Iguaçu.

cotidiano escolar. Neste curso pude iniciar minha atividade de pesquisa para elaborar o trabalho de monografia sobre a temática da educação das relações étnico-raciais

No ano de 2016, conheci o *Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola* (PPGEA) da UFRRJ, pelo qual me interessei muito, pois possuía uma proposta interdisciplinar e, assim, iniciei o curso de mestrado com o objetivo de dar continuidade à pesquisa iniciada com a monografia, desenvolvida na pós-graduação. O projeto inicial aprovado era intitulado “Educação das relações étnico- raciais: um estudo de caso em uma escola rural no município de Nova Iguaçu”, devido ao local que estava atuando naquele momento, mas que foi reformulado posteriormente, tornando-se a pesquisa, aqui relatada.

Atualmente, como professora da rede municipal de Nova Iguaçu, ainda percebo a ausência de ações para viabilizar a implantação de políticas públicas voltadas para uma educação antirracista.

Partimos do pressuposto que a escola é um lugar privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e preconceito, já que é nesse espaço que as pessoas convivem com diferentes origens étnico-raciais. Entretanto, é justamente nesse ambiente que vemos a ocorrência, de forma persistente, de atitudes preconceituosas e discriminadoras permeadas por uma concepção de ensino que oprime, silencia e nega a cultura e os saberes que os alunos trazem consigo, assim como não qualifica positivamente a sua origem.

Desse modo, ao chegar à escola, a criança acaba sendo obrigada a se enquadrar em um modelo de conhecimento e modos de vida já estabelecidos, e que reforça e reproduz, ao invés de superar, o papel de minoridade social e cultural que lhe foi destinado na hierarquia social, em um processo em que, como explicita Ana Kátia Alves Santos “aquele que está em posição de desvantagem ou desprestígio acaba se ajustando ou adquirindo o que antes era não-seu”. (SANTOS, 2006, p. 74).

O Brasil foi uma nação escravista por quase quatrocentos anos e a população negra era vista e tratada como inferior. Mesmo após a abolição da escravatura negra no Brasil, a população afrodescendente foi relegada a um papel subalterno, tendo negados seus direitos à cidadania e, assim, o direito à educação, sendo condenada ao fracasso escolar e a uma baixa escolaridade. Esse cenário começou a ser lentamente minimizado e, durante o processo de redemocratização do país, após 21 anos de ditadura civil-militar, o movimento negro toma corpo trazendo para a sociedade brasileira a questão da urgência da superação do racismo, sob a forma de uma legislação que criminaliza tais práticas. Nesse processo, temos como marcos

da garantia de direitos a todos, sem discriminação, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, a par da democratização do acesso à escolarização básica.

A mudança política no país, com as eleições de 2002, promoveu avanços, pois com o Governo Lula vimos, nos últimos anos, a adoção de algumas medidas em busca de uma educação antirracista, dentre elas, a promulgação da Lei nº. 10.639/03 resultado das lutas do movimento negro e de pesquisadores envolvidos com essa temática.

No entanto, sabemos que embora a Lei nº. 10.639/03 seja um avanço para a educação, sua implementação não é fácil, pois ela por si não consegue contemplar todas as ações necessárias para promover a igualdade, nem mesmo assegura um efetivo trabalho que atenda a uma educação das relações étnico-raciais. Cabe ainda destacar que a citada legislação faz parte do esforço do Governo Federal, durante o Governo Lula, de diminuir as enormes desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira, assim como práticas preconceituosas como o racismo, hoje considerado crime³. Portanto, o sucesso da implantação dos conteúdos presentes na Lei 10.639/03 depende de como, nos mais de cinco mil municípios brasileiros, esta legislação está sendo adotada.

Mesmo diante de todas essas ações visando a promoção da igualdade racial, crianças negras ainda vivenciam práticas discriminatórias nos espaços escolares, pois o sistema educacional ainda se pauta em uma ideologia eurocêntrica e branca.

Segundo José Geraldo Rocha (2014), a implementação de ações políticas visando a promoção da igualdade racial são ainda um grande desafio, pois vivemos uma falsa democracia, na qual o discurso utilizado pela classe dominante, “esconde a gritante realidade de desigualdades existentes entre negros e brancos”. (ROCHA, 2014, p. 53).

Diante desse quadro, questionamos de que forma as secretarias de educação, enquanto responsáveis por organizar e integrar as políticas educacionais, em nosso caso, nos termos da Lei nº. 10.639/03, podem agir para gerar efetivas mudanças? Quais ações têm sido planejadas para que cheguem ao chão da escola? Visando responder a essas perguntas, o trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo analisar as políticas e ações implementadas em dois municípios da Baixada Fluminense: Nova Iguaçu e Mesquita, considerando o que determina a supracitada lei e entendendo-a como parte de uma política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização da população negra. Para isso, nos apropriamos do conceito, ainda em construção, utilizado por Claudionor Renato da Silva e Edmundo Alves de Oliveira

³ A Lei 7.716/89, elaborada pelo Deputado Federal Luiz Alberto Caó, instituiu a criminalização do racismo no Brasil.

(2014), que definem as políticas públicas étnico-raciais como ações afirmativas oficializadas voltadas para a população negra, buscando “eliminar desigualdades e firmar o ideal de cidadania”. (SILVA; OLIVEIRA, 2014, p.03).

Para a viabilização dos objetivos propostos, adotamos uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, com o registro, análise, classificação e interpretação do que fora observado.

As Secretarias Municipais de Educação (SME) dos Municípios de Nova Iguaçu e de Mesquita, e duas escolas destas redes, são o campo de estudo deste trabalho de investigação. Os sujeitos de nossa pesquisa são as Gerentes responsáveis pelo trabalho da educação das relações étnico-raciais dessas secretarias de ensino e professoras da educação básica de uma escola de cada um desses municípios. O critério de seleção das escolas utilizado recaiu sobre aquelas que tivessem algum projeto em torno da Lei 10639/03.

Para a coleta de dados utilizamos (i) um questionário com perguntas abertas e fechadas direcionadas às docentes das duas escolas, uma em Nova Iguaçu, outra em Mesquita (ANEXO A); e (ii) uma entrevista semiestruturada feita com a Gerente do setor de Eventos, Projetos e Cultura Escolar do Município de Nova Iguaçu e com a Gerente do Setor da Diversidade do Município de Mesquita (ANEXO B).

A pesquisa fundamenta-se também nos textos legais decorrentes da Lei nº. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e Africana (DCNERER) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, além de literaturas pertinentes à essa temática.

O material bibliográfico utilizado, que constitui o referencial teórico da presente investigação, está dividido em três partes: a primeira e a segunda estão presentes no capítulo de número um e se referem, respectivamente, à contextualização histórica das conquistas políticas no campo, da luta contra o racismo e da afirmação da identidade da população negra, com destaque para a sua organização no movimento negro; e às conquistas políticas, educacionais e culturais no campo da educação das relações étnico-raciais; a terceira parte de nosso referencial está contida no segundo capítulo e se ocupa da análise da legislação sobre o ensino das relações étnico-raciais.

Essa dissertação está dividida em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo narramos um breve histórico das ações desenvolvidas pelo movimento negro até a sanção da Lei 10.639/03, um marco fundamental

para a instituição de uma educação das relações étnico-raciais na escola brasileira. Nesse capítulo, recorreremos a diversos autores, dentre os quais destacamos Amauri Mendes Pereira (2008), que trata da trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro, Petrônio Domingues (2007), que contribui com a história do Movimento Negro brasileiro e Sales Augusto dos Santos (2005; 2007), que discute a Lei 10.639/03 como fruto de lutas anti-racistas.

O segundo capítulo ocupa-se dos instrumentos de aplicação da Lei 10.639/03; da legislação que complementa a referida lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e Africana e o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira; da discussão sobre as Diretrizes curriculares; e tece algumas considerações sobre a escola e a educação das relações étnico-raciais, segundo autores do campo. Nos ajudaram no desenvolvimento dessa parte do trabalho, os estudos atuais referentes à educação das relações étnico-raciais de Ana Katia Alves dos Santos (2006), sobre o silenciamento da cultura afrodescendente no cenário escolar; de Nilma Lino Gomes (2001;2005;2008;2011;2017), sobre a questão racial na prática pedagógica e nas políticas educacionais; de Eliane Cavalleiro (2001), sobre as ações que garantam uma educação antirracista; e de Alexandre do Nascimento (2013), sobre a pedagogia da reeducação para as relações étnico-raciais.

No terceiro capítulo abordamos o levantamento dos Programas e ações no município de Nova Iguaçu, contextualizando a rede de ensino e a educação das relações étnico-raciais. É nesse capítulo que apresentamos os resultados da investigação propriamente dita, como os dados obtidos após a análise dos questionários e das entrevistas, além de traçar um estudo comparativo sobre as políticas de cada município em relação à implementação das ações enunciadas pela Lei 10.639/03, encetando o necessário diálogo com o referencial analisado nos capítulos anteriores.

Partimos do pressuposto de que a pesquisa sobre educação das relações étnico-raciais pode contribuir na construção de uma maior conscientização quanto à importância e necessidade de problematizar, discutir e superar práticas preconceituosas no ambiente escolar, visando a equalização das relações humanas, em um patamar de respeito à diversidade étnico-racial e de combate ao racismo.

1 MOVIMENTO NEGRO: CONQUISTAS POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico das ações desenvolvidas pelo movimento negro até a sanção da Lei 10.639/03, pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), com a inserção dos artigos ‘26 A’ e ‘79 B’, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Reunimos aqui, ainda que de forma breve, alguns fatos considerados centrais para nossa compreensão sobre a trajetória do movimento negro e os resultados de suas intervenções e reivindicações que culminaram em mudanças no campo das políticas públicas voltadas para a educação escolar.

1.1. Breve Histórico do Movimento Negro

Em primeiro lugar, e para melhor entendimento deste capítulo, julgamos importante conceituar o termo *movimento negro*, que de acordo com Nilma Lino Gomes (2017), é composto pelas mais diversas formas de organização e articulação de negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Esse conceito abarca os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos que objetivam a superação do racismo e da discriminação racial e a valorização e afirmação da história e cultura negras no Brasil.

O movimento negro para Petrônio Domingues (2007, p. 101) pode ser entendido como: “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizavam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político social e cultural”.

A importância e o papel do movimento negro para as políticas públicas étnico-raciais nos é apresentada por Domingues (2007), Gomes (2017), Monteiro (2010) e Santos (2007), que sistematizaram uma trajetória sobre a história do movimento negro brasileiro, reconstruindo marcos históricos importantes, onde é possível perceber a sua ação em busca da garantia dos direitos e a superação das desigualdades raciais.

Domingues (2007) divide essa trajetória em quatro fases que nos ajudam a compreender as ações do movimento negro ao longo da história. A primeira tem como marco temporal a Proclamação da República (1889) e se estende até o fim do Estado Novo (1937); A

segunda fase compreende o período entre 1945 e 1978, englobando a ditadura militar, antes da Abertura política. A terceira fase começa com o processo de Abertura política rumo a redemocratização (1979), engloba todo o período da República Nova (1985-1989) e se estende até o final do Governo FHC (2002); A fase quatro tem como referência os anos 2000, a partir da posse de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), até o Governo atual.

Para Gomes (2017), se não fosse o protagonismo e a ação do movimento negro, o conhecimento que temos hoje sobre a questão racial e africana não seria possível, tampouco a constituição e implementação de políticas de promoção da igualdade racial. Esse mesmo movimento trouxe para a cena pública questões de extrema relevância, tais como:

as discussões do racismo, da discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico- raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p. 17).

1.1.1. Fase 1: Começando a organização

É na busca por compreender o início das lutas, denúncias e reivindicações desse movimento, que, iniciando esta primeira fase, citamos dois marcos históricos considerados importantes e que marcaram o futuro dos negros brasileiros: a Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889.

Para Domingues (2007, p. 102), o sistema político construído na República não assegurou aos recém-libertos uma política pública de reparação, ao contrário, foram privados “do acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania”, destinando-os a uma minoridade social e a uma sub-cidadania.

A abolição dos escravos no Brasil não foi acompanhada de ações para promover a integração do negro a sociedade brasileiro mantendo se ao modo da produção estruturada, mantendo-se a população negra marginalizada do contexto econômico e social do país. Assim não houve significativa absorção da mão de obras do ex-escravos. Pelo contrário muitos perderam espaços de trabalho nas fazendas para imigrantes europeus o que possibilitou que tivesse meios próprios de sobrevivências.

O período que inaugurava a república 1889 apesar dos discursos republicanos de que todos eram cidadãos incluindo os negros, na prática a cidadania não era para todos. (GOMES, 2017, p.104).

Segundo Sales Augusto dos Santos (2005), os ex-escravos entenderam que a liberdade foi somente o primeiro passo e que era necessário lutar pela segunda abolição, tendo como estratégia seus próprios mecanismos. Nesse sentido, a ausência de uma ação política por parte do Estado, faz com que “os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis”. (SANTOS, 2005, p. 21)

Dessa forma, a população negra passou a ver na educação uma possibilidade de ascensão social, embora percebessem futuramente que a educação formal tinha - e ainda tem - um ensino eurocêntrico, que desqualifica o continente africano.

Para a mudança desse cenário de marginalização, setores mais esclarecidos das populações negras formaram movimentos de mobilização, “criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação”. (DOMINGUES, 2007, p. 103). Essas entidades atraíam um grande número de pessoas que buscavam por políticas de combate à discriminação através de suas reivindicações. Ahyas Siss (2009) menciona que:

Aos afro-brasileiros, ou seja, os descendentes de africanos nascidos no Brasil, portanto filhos da diáspora africana, sua exclusão do processo educacional escolarizado é histórica. Durante a vigência do regime escravocrata, poucos foram aqueles que defenderam a ideia de se fornecer uma instrução escolarizada, ainda que primária, aos escravizados, aos libertos e aos ingênuos. (SISS, 2009, p.17).

Para Luis Alberto Oliveira Gonçalves e Beatriz Gonçalves e Silva (2000), a situação educacional dos negros brasileiros foi alicerçada em dois eixos: a exclusão e o abandono. Segundo os autores, o descaso do governo em relação à educação impulsionou o engajamento de militantes do movimento negro pela busca de resoluções para essa questão que, é bom que frisemos, não é “exclusivamente dos negros, mas sim um problema nacional”. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 201).

Carolina Vianna Dantas (2012), afirma que setores a população negra não ficaram indiferente às ações excludentes do governo. Desde as primeiras décadas da República, devido à ausência de políticas públicas específicas para os recém-saídos do cativeiro, essa população procurou meios de reafirmar direitos e interesses: “eles reclamaram por melhores condições de trabalho e de vida, alimentação, moradia, higiene, salário, acesso a terras, por

igualdade de tratamento, espaços de atuação, visibilidade, reconhecimento e autonomia”. (DANTAS, 2012, p. 90,91).

Foi nesse contexto que surgiu a imprensa negra, como nos mostram Gomes (2017), Domingues (2007) e Monteiro (2010), em meados dos anos de 1920, divulgando notícias sobre a comunidade negra, procurando também dar visibilidade aos problemas que atingiam a população negra. Para Domingues (2007, p. 104), “a imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o ‘preconceito de cor’, como se dizia na época”.

Podemos afirmar que esses jornais expunham o abandono que a população negra sofria e, por seu caráter instrutivo e educacional, atuavam na conscientização da população, tornando-se, assim, um instrumento denunciador, forma de reivindicar uma educação que proporcionasse a integração do negro em sociedade.

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. (GOMES, 2017, p. 29).

Assim, essa imprensa assumiu um papel de luta frente à sociedade estabelecida, buscando mostrar a necessidade de conquistar espaços numa sociedade rigidamente hierarquizada e preconceituosa. (GOMES, 2017).

Uma entidade que se destaca nesse período, nessa breve historicização, é a Frente Negra Brasileira (FNB), que também denunciava a discriminação racial existente e buscava integrar os negros na vida social, política e cultural. Criada em 1931⁴, na cidade de São Paulo, e com reivindicações políticas mais deliberadas, tornou-se a maior organização do movimento social negro na primeira metade do século XX, atuando em vários estados brasileiros.

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral,

⁴ A FNB, surgiu em São Paulo, sendo considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, que tinha o mesmo objetivo de organização. (PEREIRA, 2011, p.28).

time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça. (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Para Rosana Batista Monteiro (2010), a FNB tinha uma preocupação com a educação dos negros e procurou iniciativas autônomas para a concretização dessa demanda, não esperando nenhuma ação do Estado. Os integrantes da FNB, ao contrário, nutriam um sentimento de desconfiança em relação ao Estado brasileiro, diretamente relacionado ao período da escravidão no Brasil, tendo em vista a criação, pelo governo da época, do que consideravam um “modelo de exploração do humano”; e ao período do pós-escravismo, o qual também não ofereceu condições para que a população negra atuasse em sua cidadania, com direitos iguais a todos os outros.

Essa associação era considerada uma articuladora dos saberes construídos no campo político. Ela protestava contra a discriminação racial e procurava colocar o negro para atuar em sociedade. Posteriormente, a FNB foi transformada em partido político, porém em 1937, com a instauração do Estado Novo, foi extinta, através do decreto assinado por Getúlio Vargas, que tornou ilegal os partidos políticos. Com o Estado Novo e a extinção da FNB termina a primeira fase do movimento negro.

1.1.2. Fase 2: Resistindo através da cultura

Na segunda fase do movimento negro no Brasil, a luta pela afirmação racial se deu no campo da cultura e da religiosidade de matriz africana. Nesse período surgiu o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, como o objetivo inicial de formar atores negros, mas acabou ampliando suas atividades. É Domingues (2007) quem explica essa atuação mais ampla e diversificada do TEN:

Publicou o jornal o Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. (DOMINGUES, 2007, p. 109)

Concordamos com Gomes (2017), que esses espaços que ofereceram atividades diversificadas, visando combater o racismo e lutar pela visibilidade dos negros e negras no

campo artístico, tinham como grande objetivo a conquista do direito à educação formal e gratuita para todas as crianças, sem distinção de qualquer natureza. (GOMES, 2017, p.30).

Para Amauri Pereira (2008), nenhum desses movimentos, apesar da conscientização, tinham o mesmo objetivo da FNB. O TEN se propunha a trabalhar apenas pela afirmação, dignidade e reconhecimento social da população negra por meio da educação cultura e arte e “não buscava decididamente mobilizar a massa”. (PEREIRA, A. M. 2008, p. 38).

Com o Golpe Militar de 1964, a luta política dos negros foi reprimida e colocada na clandestinidade. Seus militantes eram acusados pelo governo de criar problemas que não existiam no Brasil, como a questão do racismo, sendo então, como explicitam Tairane Ribeiro e Gabriel Ribeiro da Silva (2016), ameaçados de tirar a “paz social do país, por ser visto como um ponto de contestação da harmonia racial imposta e preservada fortemente pelo Estado”. (RIBEIRO; SILVA, 2016, p. 07).

No Brasil todo esse movimento histórico pós- abolição foi pressionado pela ditadura militar, instaurada em 1964. Nesse contexto as fortes marcas da repressão, com as perseguições, as formas organizativas e a cassação de direitos políticos, levaram a sair da cena pública não só a luta formal contra a discriminação racial, como também, as demandas dos outros movimentos sociais, embora os sujeitos que as defendiam continuarem agindo contra a vontade do Estado autoritário. (GOMES, 2011b, p.141).

A reorganização política do movimento negro em busca de uma pauta antirracista voltou a ocorrer somente no final dos anos de 1970⁵, quando começa a terceira fase do movimento negro, que passa a conquistar maior visibilidade e importância política.

1.1.3. Fase 3: Intervindo na política

A organização do movimento negro, em sua terceira fase histórica, começa a ser gestada nos últimos anos da ditadura militar no Brasil. Tendo como motivação a forte discriminação racial nesse período, inúmeras entidades negras se organizaram, e de forma inédita, criaram em junho de 1978, em São Paulo, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR)⁶, culminando em atos públicos de denúncias. Dentre essas

⁵ Entretanto, como nos mostra Domingues (2007), os negros não ficaram imóveis durante esse período, embora suas ações fossem fragmentadas e sem objetivos de enfrentamento com o atual regime, eles formaram o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), a imprensa negra renasce, mesmo que timidamente, o Grupo Palmares, o movimento Soul e o Instituto de Pesquisas e Culturas Negras (IPCN).

⁶ Conforme nos aponta Pereira (2008), em 1978, o MNU realizou sua primeira manifestação pública em frente ao Teatro Municipal de São Paulo em protesto à discriminação sofrida por quatro jovens negros impedidos de

denúncias, os preconceitos sofridos por atletas negros no Clube Pinheiros, fato noticiado pela imprensa paulista da época e a pedido dos próprios atletas; e o assassinato de um jovem militante negro. Até então, o movimento negro era representado por pequenos grupos, que a partir desse momento se unificaram, ampliando sua visibilidade. Posteriormente, o MUCDR teve seu nome alterado para Movimento Negro Unificado (MNU). De caráter nacional, o MNU tinha como principal bandeira “a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo”. (GOMES, 2017, p. 32). De acordo com Petrônio Domingues,

o nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolve-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Com o processo de redemocratização do país, nos anos 1980, o movimento negro, passou a intervir frequentemente no campo educacional. Para Gomes (2017), até essa década, o movimento possuía um discurso universalista, mas, com a passar do tempo, perceberam que tais políticas não atingiam a população negra. Passaram então a modificar seus discursos, em busca de uma política que atendesse aos interesses do povo negro.

Amílcar Araújo Pereira (2011), nos mostra que diversas estratégias foram utilizadas dentro da educação pela população negra, apresentando a História do negro no Brasil. O autor nos mostra que alguns materiais didáticos foram produzidos por militantes e professores e utilizados estrategicamente para informar alunos, professores, militantes e a sociedade em geral. Desse trabalho destacamos, como exemplo, o de Maria Raimunda Araujo (Mundinha), presidenta do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN MA), que atuava diretamente nas escolas, dando palestras e também produzindo material didático⁷ sobre as histórias dos negros no Brasil. Essa estratégia de atuar no âmbito da educação foi muito utilizada por organizações negras em vários estados brasileiros. Nesse sentido, a produção de cartilhas serviu para informar não só alunos e professores nas escolas, mas os próprios militantes e a sociedade como um todo. Essas publicações tinham o objetivo primeiro de apresentar aspectos

entrar em um clube da capital paulista e à morte de um trabalhador negro torturado e morto pela polícia. Essa manifestação seria considerada o marco inicial do movimento negro contemporâneo.

⁷ Segundo Pereira (2011, p. 40), o material didático utilizado, foi uma Cartilha criada em 1980 por Maria Raimunda Araújo. Esse material didático inicialmente foi utilizado no Maranhão, Belo Horizonte e Minas Gerais. E posteriormente, se espalhou por vários estados brasileiros.

pouquíssimos conhecidos da história do Brasil, especialmente as histórias dos negros no Brasil. (PEREIRA, A.A., 2011)

Entretanto, essa visibilidade e a influência do movimento negro, “não significou que a questão racial tenha entrado plenamente na esfera pública ou na agenda política brasileira após o *boom* do movimento negro no início da década de 1980”. (SANTOS, 2007, p. 139).

Conforme Sales Augusto dos Santos (2007), a negação e o decorrente silenciamento da questão racial, ainda se constituíam uma realidade no país, pois ainda se acreditava no mito da democracia racial brasileira, sendo as denúncias de racismo consideradas uma invenção dos negros, minimizando assim, a discussão da desigualdade racial nas esferas públicas.

A despeito das fortes forças sociais e da correlação de forças contrárias à nova política racial dos Movimentos Sociais Negros, estes continuaram firmemente com a postura de denúncia contra o racismo e as desigualdades raciais, bem como negando a existência de uma suposta democracia racial no Brasil. Pensamos que o ápice desses movimentos, na década de 1980, tenha sido o centenário da abolição, em 1988. O governo brasileiro queria comemorá-lo com uma grande festa nacional e reafirmar a existência de uma suposta democracia racial no Brasil, onde negros (pretos e pardos), indígenas, amarelos e brancos viviam harmonicamente, sem distinção de obtenção de bônus e ônus sociais. Porém, os Movimentos Sociais Negros “colocaram água no chope” da festa da suposta harmonia racial. Mais do que isto, conseguiriam dar um “golpe de misericórdia” no mito da democracia racial. (SANTOS, 2007, p.140).

O ano de 1988 foi um período importante, pela celebração do centenário da abolição da escravidão brasileira e pela promulgação da nova Constituição. Ao longo da segunda metade da década de 80, foi intenso o debate pré-constituente, no qual o movimento negro e demais setores puderam propor ações sobre a questão racial. Na ocasião da construção da nova Constituição Federal Brasileira, o movimento negro brasileiro apresentou suas propostas no campo da educação, saúde, trabalho e outros. Segundo Santos (2007), em relação educação, o texto proposto pelo movimento negro se apresentava da seguinte forma:

VI – Sobre Educação:

- 1 – “O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º, 2º e 3º graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil.”;
- 2 – “A educação será gratuita, em todos os níveis, independentemente da idade do educando. Será obrigatória a nível de 1º e 2º graus.”;
- 3 – “A elaboração dos currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais.”;

4 – “A verba do Estado destinada à Educação corresponderá a 20% do Orçamento da União.”;

5 – Que seja alterada a redação do § 8º, do Artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.”

6 – “A ocupação dos cargos de direção e coordenação nas escolas públicas e de delegado de ensino, serão efetivadas mediante eleição, com a participação dos professores, alunos e pais de alunos.” (SANTOS, 2007, p.143).

Observemos que a inclusão nos currículos escolares do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil não fizeram parte do texto constitucional aprovado, mas foram inseridas posteriormente, pela Lei 10639/03 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), já no Governo Lula da Silva. Outra proposta, a obrigatoriedade do 2º grau, até hoje não foi alcançada, apenas a obrigatoriedade escolar foi estendida, a partir de 2016, até os 18 anos. Entretanto, a Constituição, foi um passo importante para a valorização da diversidade e para o combate dos atos de discriminação, como a criminalização do racismo⁸.

ora, se a criminalização destaca-se como um importante e insubstituível instrumento de combate aos atos de discriminação, ela não pode entretanto, se o único meio de enfrentamento na prática do racismo. A discriminação indireta dificilmente é possível é passível de punição legal. Dissimulada através de mecanismos aparentemente neutros, como, por exemplo, processos de seleção de mão- de-obra, onde diversos requisitos de qualificação são demandados, a discriminação indireta só se torna socialmente visível por meio de indicadores de desigualdades que apontam o desfavorecimento de um grupo étnico em relação a outro. O enfrentamento da discriminação indireta depende assim, de um lado, de ações específicas voltadas à “neutralização do efeito da desigualdade racial”, as chamadas ações afirmativas e de outro, de políticas de combate aos preconceitos, estereótipos, ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas racistas. (THEODORO, JACCOUD, 2005, pp. 112,113).

Em 1995, um grande evento se constituiu em marco histórico e contribuiu significativamente com o movimento negro, ao dar maior visibilidade à luta por igualdade racial a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo e pela Vida*, realizada em 20 de novembro de 1995, uma grande manifestação do movimento negro.

⁸ A Constituição vigente, teve incluída em 1989, a criminalização do racismo no Brasil pela aprovação da Lei 7.716/89, elaborada pelo então Deputado Federal Luiz Alberto Caó. (LIMA, 2010, p.78).

A *Marcha Zumbi dos Palmares* teve como tema central a homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, o símbolo da luta dos negros no Brasil, contra a escravidão. De acordo com Monteiro (2010), participaram dessa marcha trinta mil ativistas negros, vindos de vários lugares do país, tendo como destino o Congresso Nacional, e culminou em uma audiência com o Presidente da República, à época, Fernando Henrique Cardoso. Nesse encontro foi entregue um documento contendo várias reivindicações do movimento negro.

Segundo Paulo Vinicius Baptista da Silva, Rosa Amália Espejo Trigo e José Antonio Marçal (2013), o conteúdo do documento foi dividido em três partes e continha as seguintes reivindicações:

Na primeira, “Introdução”, destacam-se a afirmação de que o mito da democracia racial estava destruído, a exigência de “ações efetivas do Estado” e a declaração da “maioridade política” do movimento negro. Na segunda, “Diagnóstico”, apontam-se avanços (legislação e institucionais) e persistências de práticas racistas com determinantes na desigualdade de oportunidade e tratamento para as pessoas negras. Além disso, apresenta-se uma avaliação do racismo na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na segurança pública, nas relações exteriores e na consolidação da democracia. Na terceira parte, “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, apresenta-se proposta para os seguintes itens: democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra. No que diz respeito à educação, o documento traz seis propostas: (1) a exigência de garantia de uma “escola pública, gratuita e de boa qualidade”, (2) o monitoramento dos “livros didáticos, manuais escolares e programas educativos”, (3) a formação permanente de professores e de educadores para o trato da “diversidade racial”, (4) identificação das “práticas discriminatórias”, (5) eliminação do analfabetismo e (6) desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso” a curso profissionalizante e à universidade. (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013 p. 567).

A partir dessa mobilização, o governo reconheceu publicamente a existência do racismo no Brasil e a dívida com a população negra em relação à escravidão, entretanto, e em concordância com Monteiro (2010, p. 70), mesmo que os resultados sejam considerados positivos e reconhecidos, a discussão da temática racial ainda “continuará encontrando resistência na introdução de políticas voltadas a população negra”. Para a autora, tal resistência está ainda alicerçada na posição do movimento negro de “tornar raça como estruturante das relações raciais no Brasil e no racismo institucionalizado”. (MONTEIRO, 2010, p. 70).

Outro marco importante se deu em 2001, com a *III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*⁹, realizada em Durban, na África do Sul. Na Conferência foi apresentada a proposta de criação de um programa de cotas para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras, que gerou polêmica. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados. No Brasil, a chamada “Declaração de Durban” influenciou diversas áreas, entre elas, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que passou a utilizar o critério de autodeclaração de Cor/Raça em suas entrevistas.

O movimento negro, fortalecido em suas ações, avança colocando na agenda pública do país a questão racial. Tal temática também passou a ser utilizada como pauta nas campanhas eleitorais pelos candidatos à Presidência da República, em 2002, no Brasil. (SANTOS, 2007). Terminava a terceira fase do movimento negro, e tinha início a quarta fase, que se estende até o momento atual, onde diversas reivindicações históricas se tonam leis, garantindo direitos hoje ameaçados.

1.1.4. Fase 4: Avançando nas conquistas

O presidente eleito em 2002, Luís Inácio Lula da Silva, após tomar posse, sancionou a Lei 10.639/03, que alterou a Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, constituindo-se um marco nas leis educacionais ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na escola e, no mesmo ano, criou a Secretaria Especial de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR), então responsável por coordenar as ações de implementação das políticas públicas de Igualdade Racial, cumprindo ambas promessas feitas durante sua campanha eleitoral.

Tais ações são conquistas que resultaram de demandas e pressões do movimento negro junto ao novo governo em busca de mudanças na agenda da política brasileira. Gomes (2017) faz uma importante retrospectiva das ações concretas do Estado por meio de políticas públicas, como respostas às reivindicações do movimento negro em prol da melhoria da Educação do Brasil, a partir da eleição de Lula da Silva, assim esquematizadas:

⁹ Realizada entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, contou com a participação de 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e mais de 16 mil participantes. A delegação brasileira tinha 42 delegados e cinco assessores técnicos, sendo que a função de relatora geral da Conferência, foi ocupada por uma brasileira, Edna Roland, mulher, negra e ativista, que representou também as minorias vítimas de discriminação e intolerância.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das relações étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- brasileiro e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial entre as outras expressões da diversidade, no documento final da conferência nacional da educação Básica (CONEB), em 2008, e da Conferencia Nacional de Educação (CONAE), EM 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa , da questão étnico- racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federa, no dia 26 de abril de 2012; A sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades federais nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola- Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/ CEB 08 /12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12. 990, de 9 de junho de 2014 que reserva aos negros 20 % das vagas oferecidas no concurso público para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no Âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela união. (GOMES, 2017, p. 37).

Nesse sentido, as mudanças nos artigos ‘26 A’ e ‘79 B’ da LDBEN, através da Lei 10.639/ 03, juntamente com seus dispositivos legais como as DCNERER e o Plano Nacional da Educação de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana, foram transformadas em políticas públicas afirmativas alicerçadas na histórica luta e atuação do movimento negro, fazendo com que Estado brasileiro assumisse compromissos com a população negra e indígena, um marco legal importante, segundo Wilma de Nazaré Baia Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2015).

Cabe destacar nesse processo o papel central desempenhado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), por indicação do Movimento Negro, função que desempenhou de 2002 a 2006. Nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Entretanto, os avanços conquistados com os governos Lula (2002-2010) e Dilma (2011-2016), encontram-se sob ameaça, tendo em vista a série de retrocessos e desmontes das políticas públicas inclusivas, após o Golpe de 2016, que culminou com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff.

1.2. A Lei 10.639/03: percurso e implementação

Conforme vimos ao longo desse primeiro capítulo, a ação do movimento negro contribuiu significativamente para que o Estado brasileiro assumisse compromissos e iniciativas na formulação de políticas públicas que abarcassem as relações étnico-raciais. Segundo Gomes (2017), o movimento negro trouxe a público o debate sobre o racismo, indagando sobre as políticas públicas e seus compromissos em relação à superação das desigualdades raciais.

A eleição, em 2002, do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), alterou o cenário político nacional ao ampliar as expectativas de que os direitos sociais e civis garantidos pela Constituição Federal de 1988 finalmente seriam objeto de políticas públicas. Seu governo, marcado por um viés mais inclusivo e democratizante, implementou políticas com um olhar que contemplou a imensa diversidade do povo brasileiro, com destaque para a questão étnico-racial, contribuindo para a diminuição das enormes desigualdades sociais e econômicas da população.

Dentre essas políticas com recorte étnico racial e educacional, podemos destacar a promulgação da Lei 10.639/03¹⁰, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

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

Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art.79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003).

Cabe mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), antes das alterações, já trazia em seu texto a ideia de igualdade de tratamento e oportunidades, respeito à liberdade e

¹⁰ Esta Lei foi apresentada em 1999, é de autoria da Deputada e educadora Ester Grossi e do Deputado e ativista do Movimento Negro Ben-Hur Ferreira e foi sancionada em 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Em 2008, o artigo '26 A' da LDBEN foi alterado pela Lei 11.645 de 2008 ao incluir o estudo da história e cultura indígena. Sendo assim, as leis se complementam se configurando uma política afirmativa de Estado.

apreço à tolerância. Entretanto, as diversidades étnico-raciais, eram invisibilizadas em relação às demais diversidades, desconsiderando a origem da população brasileira.

A grande mudança ocorreu somente com a promulgação da Lei 10.639/03, com as já citadas modificações da LDBEN em seus artigos '26 A' e '79 B', que esboçava uma preocupação com a questão da valorização da contribuição das outras matrizes culturais para a formação de nosso país, como a indígena e africana. No primeiro artigo, é estabelecido que se torne obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio em escolas públicas, particulares e oficiais. No segundo, que o calendário escolar passa a incluir o dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*.

Essa mudança representa um capítulo importante na história do Brasil, pois reflete o potencial do movimento negro e pesquisadores envolvidos com a temática e estabelece uma política educacional de reparação diante da desigualdade racial, social, política, pedagógica para o sistema da educação brasileira. Isso porque, como vimos, inexistia um diálogo aberto para os estudantes negros a possibilidade de se identificarem de forma positiva nas pedagogias escolares.

Para Santos (2005), o Governo Federal, através da citada legislação, reconheceu a discriminação vivida pelos povos negros, buscando uma política nacional, para reverter o quadro do racismo ao qual os afrodescendentes foram - e são - submetidos durante séculos. Assim, essa legislação nasce como uma política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização da história dos povos que participaram da construção do Brasil, cujo principal objetivo é o enfrentamento de práticas racistas e preconceituosas no âmbito escolar.

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torna-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente, para sua implementação de fato". (SANTOS, 2005, p. 34).

Sabemos que a Lei n°. 10.639/03 propõe novos percursos para a sociedade brasileira, pois tem "o intuito de fazer com que as escolas resgatem o legado histórico do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil". (CASTRO, ABRAMOVAY, 2006, p. 323). Entretanto, ela por si, não é suficiente para a efetivação das devidas mudanças, apesar de constituir um inegável avanço. A lei nada mais é do que um compromisso com a igualdade formal, mas para ter a igualdade concreta é preciso ir mais longe, pois, não basta ter o formal -

a lei - se não conseguirmos migrar para o concreto, a efetiva mudança da realidade no cotidiano escolar.

Porém, para que esse direito se efetive, será necessário extrapolar a “letra da lei”, pois a existência dessa legislação, desvinculada de um processo formador dos diversos sujeitos responsáveis pela condução do trabalho pedagógico, poderá torná-la menos efetiva. Esse processo envolve mais alguns elementos: vontade política, financiamento, acompanhamento, avaliação e monitoramento das ações. (GOMES, OLIVEIRA e SOUZA, 2010, p. 70).

Conforme os autores, a legislação não dá respostas para todas as ações necessárias para promover a igualdade, nem assegura um efetivo trabalho que atenda a uma educação étnico-racial. Assim, e de acordo com Gomes (2011 a), é igualmente importante entendermos que a Lei 10.639/03, não é uma legislação específica voltada para a população negra, pois compõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, assim, deve ser implementada por todos os sistemas de ensino, público e privado, do país.

Santos (2005), ao fazer uma análise da legislação, nos mostra que o texto apresenta falhas e falta de compromisso, pois não estabelece metas para sua implementação:

A legislação federal, segundo o nosso entendimento é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores do ensino fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, a necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ ou cursos de graduação, especialmente os de Licenciaturas, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa Lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da história e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. (SANTOS, 2005, p. 33)

Para Wilma de Nazaré Baía Coelho e Raquel Amorim Santos (2015, p. 117), a Lei 10.639/03, contribuiu para inserir a questão racial e os direitos humanos no cerne da política curricular brasileira, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, nos projetos político-pedagógicos, nos planos de ensino, sem o que não é possível instituir formas efetivas e eficazes de combate às

desigualdades raciais, introduzidas no imaginário coletivo através da educação básica. As lacunas da legislação seriam sanadas com a edição de normativas como: a Resolução CNE/CP 001/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004, analisadas na próxima sessão.

Percebemos, assim, na análise da realidade, que a efetivação de práticas escolares eficazes visando a implementação das citadas mudanças na legislação, dependem, entretanto, da boa vontade das secretarias de educação, da escola e dos professores. Como explicitam Elielma Ayres Machado e Otair Fernandes, ainda encontramos muitas resistências à implantação da Lei 10.639/03, no cotidiano das escolas de educação básica e, mesmo com a criação de instrumentos legais, muitos profissionais ainda não compreendem o racismo presente na sociedade brasileira, pois “o próprio contexto de resistências à implementação da lei carrega consigo o racismo brasileiro associado à ideia mítica de uma democracia racial”. (MACHADO; FERNANDES, 2015, p. 168).

Neste cenário, vemos que muito foi conquistado, especialmente no plano legal, mas ainda há muito o que se avançar na efetivação concreta do combate ao racismo na escola e na sociedade brasileira, na realidade cotidiana da população afrodescendente no Brasil.

2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Após traçarmos um breve panorama do movimento negro no Brasil, suas lutas e conquistas ao longo do século XX, até a publicação da Lei 10.639/03, analisamos, neste segundo capítulo, os mecanismos propostos para a sua implementação.

Assim, para melhor compreensão das políticas públicas étnico-raciais, analisamos os seguintes instrumentos de aplicação da Lei 10.639/03: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Aqui tecemos também algumas considerações sobre a escola e a formação de professores para a educação das relações étnico raciais, segundo estudos de autores do campo.

2.1. Instrumentos de Aplicação da Lei nº. 10.639/03

Em primeiro lugar, torna-se necessário compreendermos que há reflexões necessárias ao trabalho proclamado pela Lei 10.639/03, assim, como nos alerta Gomes (2008, p. 85), a leitura dos instrumentos legais de aplicação, a saber as DCNERER e seu Plano de implementação, é algo importante, pois permite que os debates sejam ampliados e aprofundados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e o Plano Nacional de Implementação das DCNERER são dispositivos legais direcionados às instituições de ensino, às escolas e à sociedade como um todo, além de nos oferecer uma série de orientações para que o processo de implementação dos conteúdos enunciados pela referida lei seja satisfatório no que tange aos seus objetivos de reparação, reconhecimento e valorização da História e Cultura dos Afro-brasileiros.

Nesses documentos estão presentes os argumentos necessários para a reflexão da questão racial no Brasil e para os caminhos a serem trilhados rumo a mudanças significativas na educação brasileira.

2.1.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e Africana

Com a sanção da Lei 10.639/03, a discussão passou a caminhar para sua implementação no chão das escolas, como forma de garantir aos alunos o direito de conhecer a História e Cultura Afro-Brasileiros e Africana.

Para regulamentar a implementação da Lei 10.639, foi homologada, no ano de 2004, a Resolução CNE/CP 001/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiros e Africana (DCNERER) a serem implementadas pelas escolas públicas e privadas do país. Tais ações buscaram “orientar a execução das referidas determinações, colocou no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico- raciais” (SILVA, 2007, p.490).

O parecer CNE/CP/003/2004, destaca as reivindicações do movimento negro, apontando para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de uma política curricular, cujo objetivo é educar para as relações étnico-raciais, a partir do reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e de seus descendentes na construção da nação brasileira e do respeito e divulgação de sua cultura e história. Trata- se, sem dúvidas, de políticas de reparação pelos sérios danos que o racismo e as práticas de exclusão dos negros na sociedade vêm causando há cinco séculos.

É importante destacarmos que para a elaboração das DCNERER, o Conselho Nacional de Educação realizou uma ampla consulta pública sobre as questões étnico-raciais por meio de questionários que foram encaminhados aos militantes do movimento negro, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, aos professores envolvidos com a temática racial, aos pais de alunos e aos “cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade mais justa, independente de seu pertencimento racial” (BRASIL, 2004). Foram encaminhados aproximadamente mil questionários para adultos e crianças em diferentes níveis de escolarização. Essas respostas mostraram a importância de conhecer os problemas, a fim de serem traçadas orientações para uma educação das relações étnicos raciais. Sendo assim,

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas

oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe 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. (BRASIL, 2004).

Neste sentido, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 nos oferece como referência um conjunto de princípios sobre a questão racial e a educação: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e às discriminações. Apresenta, ainda, conteúdos a serem trabalhados pelo currículo nas diversas áreas do conhecimento.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana, conforme as disposições contidas no Parecer CNE/CP nº 03/2004 determina:

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

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

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004).

As universidades têm, portanto, um papel importante para que a Lei em questão seja posta em prática, através da capacitação teórica promovida aos profissionais da educação, acerca das novas diretrizes. Assim, é fundamental a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no que concerne ao estudo da África e dos africanos no Brasil, garantindo uma educação pautada no reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar da educação básica.

Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigado a negar suas

raízes Étnico-raciais, os grupos sociais a que pertencem, tampouco a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe sejam adversos. (BRASIL, 2004, p. 09).

Cabe destacar, que os textos oficiais voltados para a educação das relações étnico-raciais são conquistas decorrentes das reivindicações e propostas do movimento negro e de pesquisadores envolvidos com a temática. Esses documentos estabelecem a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais, e tal medida pode acarretar para o sistema educacional brasileiro mudanças significativas, pois provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, provocando que as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem e os objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas sejam repensados. (BRASIL, 2004, p.171).

Segundo o Artigo 2º das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

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

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

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004).

Tais orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, explicitados no Artigo 2º, visam “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004).

Sendo assim, a educação das relações étnico-raciais deve ser desencadeada através de processos educativos, que contemplem de forma positiva a história dos afro-brasileiros e dos africanos. Nesse sentido,

a educação das relações Étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos Étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira. (VERRANGIA, SILVA, 2010, p. 710).

O objetivo da educação das relações étnico-raciais, conforme nos afirma Gomes (2001), é formar cidadãos empenhados em “promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicorraciais e sociais”. (GOMES, 2001, p.13).

A legislação aponta para a necessidade de superação de uma educação dominadora, elitista e eurocêntrica, que durante anos negou a diversidade e excluiu os afro-brasileiros no processo educacional brasileiro. Ainda segundo Gomes (2001),

a demanda por uma educação escolar de qualidade e democrática está inclusa nessa história. Os diferentes grupos negros sempre lutaram pelo direito de ter um ensino digno para seus filhos e suas filhas (...) a escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade, é comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. (GOMES, 2001, p.86).

Sendo assim, educar para as relações étnico-raciais significa contemplar os diversos grupos, fazendo “a opção étnica pela igualdade de tratamento e de reconhecimento, pelo respeito às diferenças, pela multiplicidade e, pois, por uma educação democrática e cidadã”. (NASCIMENTO, 2008, p.49).

Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*, nos mostra que os saberes expressos nos documentos oficiais, como as já citadas DCNERER, são resultados dos saberes produzidos pelos negros ao longo de sua trajetória. A autora enumera três saberes que foram construídos e sistematizados nesses documentos: os *saberes identitários*, os *saberes políticos*, os *saberes*

estético-corpóreos.

Os *saberes identitários* estão diretamente ligados às visibilidades na cena pública da questão racial e da identidade negra, que por sua vez passa a ser tematizada de outro lugar e, assim, o “Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirma-se enquanto tal, é um posicionamento político e identitários que desconforta as elites e os poderes instituídos”. (GOMES, 2017, p. 70).

Em relação aos *saberes políticos*, a autora nos aponta que o campo do Direito começa a dar respostas concretas em relação a adoção de políticas públicas voltadas para a superação da desigualdade étnico-racial, pois essa questão:

passa a ocupar um outro lugar político no campo da produção do conhecimento e, aos poucos, as instituições de Ensino Superior começa a inserir História da África, Relações Étnico- raciais, e Diversidade, Gênero e Relações Étnico- raciais como disciplinas optativas, eletivas e obrigatórias nos currículos, demandando concursos públicos específico para essa área. (GOMES, 2017, p. 72).

E, por último, *Os Saberes estéticos - corpóreos*, aqueles ligados as questões da corporeidade e da estética negras”, importantes à afirmação da juventude negra quanto à sua identidade, bem como ao sentimento de orgulho de si, compreendendo que a estética do corpo e do cabelo são importantes símbolos de suas identidades. (GOMES, 2017, p. 75).

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais são, assim, políticas públicas de reconhecimento, que visam orientar uma prática educativa mais democrática, que valorize a diversidade e garanta a todos e todas o direito à cidadania. Hoje, quatorze anos após sua publicação, ainda constitui um desafio a sua implementação nas escolas públicas.

2.1.2. O Plano Nacional de Implementação das DCNERER

Com objetivo estabelecer metas e responsabilidades para a implementação das DCNERER, foi aprovado no ano de 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais. Tal medida foi decorrente da constatação de havia uma enorme dificuldade na implementação das DCNERER nas escolas brasileiras.

No ano de 2007, o Ministério da Educação - MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade - SECAD, realizou avaliações para tomar conhecimento da implementação das Diretrizes e, finda as avaliações, constataram que as DCNERER's precisavam “ganhar mais amplitude e escala, tendo em vista o crescimento geométrico da demanda por formação de profissionais da educação e de material didático voltado para a temática”. (BRASIL, 2009, p.25).

Diante desse quadro, o MEC, em parceria com a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -, realizou uma oficina de trabalho para avaliar a implementação da Lei nº 10.639/03. Essas discussões culminaram em um documento, entregue ao então Ministro da Educação Fernando Haddad, em dezembro do mesmo ano. Por sua vez, Haddad instituiu, por meio da Portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPIR, em maio do ano seguinte, o Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, que tinha como finalidade elaborar metas e estratégias nacionais que subsidiassem a construção de indicadores para implementação da Lei 10.639/2003” (BRASIL, 2008, s/p), como explicitado abaixo:

Art. 1º Grupo de Trabalho Interinstitucional com o objetivo de elaborar metas, propor estratégias e definir indicadores nacionais para implementação e acompanhamento da Lei 9394/1996, alterada nos seus artigos 26 A e 79 B pela Lei 10.639/2003. (BRASIL, 2008, s/p).

O GTI, coordenado por Eliane Cavalleiro, e com o apoio e respaldo de ativistas e pesquisadores negros, realizou então seis encontros¹¹ denominados *Diálogos Regionais*, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - SECAD/ MEC, nas cinco regiões do Brasil. Participaram desse encontro diversos atores envolvidos com a temática das relações étnico-raciais na educação, dentre eles, gestores municipais e estaduais dos sistemas de ensino, professores, pesquisadores, representantes dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e dos movimentos sociais negros e membros do próprio GT, que discutiram, analisaram metas, criaram estratégias a fim de superar os obstáculos regionais que impedem uma educação que leve em conta a diversidade étnico-racial no país. Segundo o próprio texto do *Plano*:

Deve ficar explícito que estamos aqui falando de processo de implementação da Lei, correspondendo a ações estruturantes que

¹¹ Realizados em seis capitais de estados localizados em cada uma das cinco regiões do país: Belém/PA; Cuiabá/MT; Vitória/ES; Curitiba/PR; São Luís/MA e Aracaju/SE, sendo duas na região Nordeste.

pretendemos que sejam orquestradas por esse Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolvê-las de forma equânime. (BRASIL, 2009, p. 26).

O *Plano* tem como meta, portanto, o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, entendendo ambas as legislações, como políticas afirmativas, cujo objetivo central é fazer com que as instituições educacionais, cumpram as determinações legais visando “enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária”. (BRASIL, 2009, p. 22). É importante destacar que o *Plano* foi elaborado como documento pedagógico, para orientar e balizar os sistemas de ensino e às instituições educacionais.

São seus objetivos específicos do Plano de implementação das DCNERER:

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.
- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. (BRASIL, 2009, p. 27,28).

O texto de apresentação do *Plano*, assinado pelos ministros, Fernando Haddad (MEC) e Edson Santos (SEPPPIR), nos mostra que a promulgação dos instrumentos legais como a Lei

nº10.639/03 e as DCNs, não foram suficientes para a disseminação nacional de uma política de promoção da igualdade racial na educação.

A Lei 10639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto às suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos deste documento (BRASIL, 2009, p. 02).

O *Plano* em questão apresenta em sua estrutura seis eixos estratégicos, cada um contendo um conjunto de metas e ações a serem desenvolvidos. São eles:

1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; e 6) Condições institucionais. (BRASIL, 2009, p. 28).

O primeiro eixo estratégico, denominado como *fortalecimento do marco legal*, pretende “transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC” (BRASIL, 2009, p.28). Além disso, visa a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 “no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2009, p.29).

Assim, é importante que os governos estaduais e municipais incluam em seus planos de Educação a educação das relações Étnico-raciais, criando metas que garantam o cumprimento da legislação citada. Sobre esse assunto, o texto do Plano de Implementação das DCNERER, nos mostra que uma das ações do sistema de ensino da educação brasileira, deve ser:

a) Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino e das metas deste Plano na revisão do atual Plano Nacional de Educação (2001-2011), na construção do futuro PNE (2012-2022), como também na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. (BRASIL, 2009, p. 31).

O Segundo eixo, *Política de formação inicial e continuada*, diz respeito à Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação sobre a temática étnico-racial, na qual, segundo o *Plano*, a formação

deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais (Parecer CNE/CP n. 03/2004). (BRASIL, 2009 p.29).

O objetivo é que o MEC, através de seus programas, possa estimular a implementação da Lei 10.639/03 através da formação inicial e continuada dos profissionais de educação, visando a construção de um ambiente escolar no qual o respeito à diversidade se faça presente.

O terceiro eixo, “Política de materiais didáticos e paradidáticos”, nos mostra a necessidades de produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos que abordem a temática das relações étnico-raciais. Segundo o documento:

Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afro-descendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações Etnicorraciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (Edital do PNLD, 2010). (BRASIL, 2009, p.39).

Os eixos dois *Política de formação inicial e continuada* e três, *Política de material didático e paradidático*, são considerados “as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação” (BRASIL, 2009, p. 29). Ainda segundo o texto do *Plano*, a revisão deverá pautar-se nas DCNERER.

Outra questão importante refere-se à estratégia do MEC de unir as Leis 10.639/03 e 11.645/08 às outras políticas educacionais de “Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares - PNBE”. (BRASIL, 2009, p.29).

O Eixo quatro, *Gestão democrática e mecanismos de participação social*, tem como objetivo o fortalecimento de processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para que as Leis 10.639/03 e 11.645/08, possam se tornar realidade no sistema educacional brasileiro. Movimentos de suma importância para garantir a concretização de políticas públicas de estado.

Já o eixo cinco, *Avaliação e Monitoramento*, estabelece a construção de metas de avaliações e acompanhamento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 pela União, Estados, DF e municípios, contribuindo para o aperfeiçoamento “das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação”. (BRASIL, 2009, p. 30).

O último eixo, *Condições Institucionais*, ocupa-se da implementação das propostas do *Plano*. Para isso, é necessário que haja financiamentos, investimentos e estratégias por parte das secretarias estaduais e municipais de educação.

O *Plano*, em consonância com as já citadas leis 10.639/03 e 11.645/08, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004, destaca também em seu texto, as principais ações para os sistemas de ensino, do âmbito federal, estadual e municipal; as atribuições aos Conselhos de Educação; as atribuições das Instituições de Ensino, dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudos, buscando apenas sistematizar as orientações contidas nestas legislações, em relação a implementação da educação para as relações étnico- raciais. (BRASIL, 2009).

Em relação às atribuições do sistema de ensino, focaremos, portanto, nas ações do governo municipal, que, de acordo com o Artigo 11 da LDBEN 9.394/96, tem, dentre suas incumbências em relação à educação:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Diante da legislação vigente, o Plano Nacional de Implementação das DCNERER, determina que os municípios, através de seus sistemas, cumpram a Resolução CNE/CP 01/2004. Lista também, as principais ações para o Sistema de Ensino Municipal, a saber:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
 - b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
 - c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
 - d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;
 - e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da Lei 11645/08;
 - f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.
 - g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, Etnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;
 - h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
 - i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial.
- (BRASIL, 2009, p.37,38).

A elaboração do Plano Nacional em questão, teve como meta o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 003/2004, entretanto, sabemos que para implementá-las, é necessário que haja a colaboração dos governos federal, estadual e municipal, que deverão colocar em prática as ações estabelecidas pelo *Plano*, de forma coerente com suas demandas locais. Outra questão desafiadora é assegurar o envolvimento do poder público, principalmente na formação de professores, pois ainda são poucos os profissionais que promovem uma educação pautada na diversidade e

muitas dessas ações ainda acontecem de forma isolada, ficando apenas para alguns a efetivação do compromisso com o que determina a LDBEN em seus artigos ‘26 A’ e ‘79 B’.

Esta investigação comprova as dificuldades de efetivar os compromissos exigidos pela legislação, visando o seu cumprimento nas instituições escolares, sem o que não será possível implantar uma educação antirracista.

2.2. A escola e a Promoção de uma Educação Antirracista

Ao longo da história, a busca por uma educação escolar democrática e inclusiva esteve presente nas reivindicações do movimento negro, que via na educação uma forma de transformação e ascensão social. Entretanto, a ampliação do acesso à escola não foi suficiente para romper com o racismo e a discriminação racial que prevalecem até hoje.

De acordo com Azoilda Loretto da Trindade (2008), historicamente a escola brasileira sempre esteve vinculada aos interesses das classes dominantes, que dela se utilizaram, para ministrar uma educação baseada em seus valores e padrões, considerados superiores e negando os valores e histórias da maioria da população, em especial da considerada afrodescendente. Ainda segundo a autora, “o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado, para quem, para que, quando, onde, tudo isso já está, de forma declarada e/ ou oculta, determinado pelo sistema”. (TRINDADE, 2008, p. 47).

É através do ensino que são difundidas as ideologias de dominação, negando aos alunos o conhecimento de sua história e seus modos de vida e selecionando a partir desse ponto “os valores que lhes interessam e/ou beneficiam como sendo válidos, verdadeiros, superiores e, se possível, os únicos, para assim, através dessas ideias que legitimam sua dominação, garantir a sua hegemonia na sociedade”. (TRINDADE, 2008, p. 46). Tais valores são pautados através de um discurso que se diz a favor da igualdade dentro do ambiente escolar, mas que, na prática, costuma silenciar diferenças.

Fica evidente que na escola ainda existe uma prática de negação do saber do outro, de silenciamento e discriminação. Práticas essas que estão permeadas por uma concepção de ensino que oprime, silencia e nega esses saberes.

A escola foi pensada e estruturada para uma criança cuja vida na escola não se choca, em termos de valores e expectativas, com a vida extra-escolar, para uma criança que tem quem a acompanhe nos estudos (deveres de casa), que tem casa, comida e roupa lavada, etc. Logo, a escola vai negar tudo o que difere desse seu ideal de hegemonia branca, ou considerar as diferenças como anomalias, anormalidades e, assim, tentar submeter ao seu jugo todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (TRINDADE, 2008, p. 48).

Trindade (2008), nos indica que a escola, consciente ou não, tem nas suas estruturas e práticas o controle e o disciplinamento dos alunos dentro dos espaços de aprendizagem, fato que compreende o controle da fala e, também, do corpo, estruturas assim esquematizadas pela autora:

Controle do espaço- A disposição das carteiras impede que os alunos se vejam de frente. O professor é o único que vê todos de frente, e o único que é visto de frente por todos. Ele tem o controle do todo, o poder de vigiar e punir; é a autoridade máxima, onisciente.

Controle da fala- O aluno só pode falar QUANDO e COMO o mestre mandar. A maneira de o aluno falar é negada, reprimida, silenciada. Falar “certo” é falar como fala a classe dominante. Ninguém lembra que todas as formas de falar são válidas e que não existe o falar certo ou errado. O critério que determina o que é falar certo/falar errado é dado em função de quem detém o poder.

Controle do corpo- A escola tenta controlar os corpos através dos modos de andar, de se locomover nos seus espaços, de pegar no talher, no lápis, de se sentar na cadeira; na padronização e uniformização das condutas. (TRINDADE, 2008, p.50).

Ainda de acordo com Trindade (2008), muitas crianças são vistas pela escola como não possuidoras de hábitos e valores considerados válidos e adequados, desconsiderando sua bagagem cultural. Em vista dessa negação, cabe à escola ensinar tais atitudes, já que desconsidera os valores que a criança traz como pertinentes. Esse movimento nos indica que ao fazer isso, esses espaços se esquecem de que as pessoas são diferentes e, por conseguinte, de que a ausência do trabalho com as diferenças, acaba por reproduzir um modelo que será aplicado a todos.

De acordo com Ana Katia Alves dos Santos (2006), a escola foi pensada e estruturada para crianças que tivessem uma “boa educação”, respeitassem suas normas, que se comprometessem com as atividades de aula e de casa, que demonstrassem interesse pelos conteúdos, que tivessem sempre limpas e arrumadas, com seus materiais em ordem, entre outros. Se assim, a escola vai contra tudo o que difere desse ideal, submetendo o seu jugo a todos os envolvidos. Desse modo, ao chegar à escola, a criança acaba sendo obrigada a se enquadrar em um modelo de conhecimento e modo de vida já estabelecido ou construído. (SANTOS, 2006, p. 74).

Para Machado e Fernandes (2014), a escola funciona como um campo de lutas carregando tensões e conflitos, “onde diferentes práticas políticas ideológicas se confrontam

em torno de projetos educacionais que visam à conservação do que está estabelecido ou buscam a transformação do seu próprio espaço”. (MACHADO, FERNANDES, 2014, p.170).

Diante de tal quadro, é importante frisarmos também que a escola não é a única instituição responsável pela educação das relações étnico-raciais, pois existem outros espaços nos quais a atenção a tais questões faz-se necessária. Vejamos, sobre esse aspecto, o que nos diz as DCNERER:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais e aos conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e o concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 06).

Nilma Lino Gomes (2001), em seu artigo *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*, apresenta uma preocupação em relação ao tratamento que a escola tem dado acerca da questão racial na prática pedagógica, nos projetos e na luta por uma sociedade mais justa e democrática, ações que buscam a garantia dos direitos de todos e todas à cidadania, que, por sua vez, deve ser trabalhada na escola, não somente para atender a demanda de uma legislação, mas mais do que isso, ser um meio para garantir a equidade social.

A autora ainda nos alerta para o fato de que a luta por uma escola de qualidade e democrática ao longo da história “não é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos (as)”, (GOMES, 2001, p. 86), visto que na escola os sujeitos não são todos iguais, havendo uma diversidade de raça, sexo idade, entre outros. Perceber essas diferenças é um caminho para a articulação entre educação, cidadania e raça. Dessa forma, aponta três caminhos necessários para a construção de uma educação que reconheça as diferenças raciais, são eles: a revisão dos valores e dos padrões considerados aceitáveis por todos/as dentro da instituição escolar; a articulação entre educação cidadania e raça; e caminhos que garantam na prática escolar a proibição do racismo. (GOMES, 2001)

Na primeira atitude, lembra a autora que a escola privilegia um modelo de ensino, professor e aluno a ser seguido., “um padrão que incorpore uma noção de homem, de mulher e de sujeito social”; outro fator mencionado é a superação do medo e/ ou desprezo à diversidade. Dessa forma, “tarefa de uma escola que se quer se cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial em sua prática”; por último, aponta alguns caminhos, para trabalhar a questão racial na prática escolar. Sendo assim, a escola precisa rever livros didáticos, cartazes, festas e “desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola”. (GOMES, 2001, p. 87 - 89).

Concordamos com Gomes (2001), que é necessário debater sobre a diversidade cultural e sobre o racismo no chão da escola, dando visibilidade para assuntos que muitas vezes são relegados no cotidiano escolar. Reiteramos aqui que encerramos questões importantes que deveriam ser discutidas quando utilizamos expressões como *somos todos iguais*.

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crença etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça (GOMES, 2001, p. 87).

Mesmo com todas as questões sobre os limites por vezes e historicamente postos pelo espaço escolar, esse ainda é um espaço privilegiado para o trabalho com a desconstrução de estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias, pois tem o potencial de impulsionar ações que visem a transformação da sociedade, promovendo o conhecimento através do contato com o outro. Assim, “O racismo deixa de ser um problema do discriminado para se tornar um problema de todos” (SANTOS, 2001, p.106). Nesse sentido, a manifestação do racismo passa a ser considerada como uma oportunidade de intervenção e ação educativa, na qual todas as crianças podem discutir sobre o assunto, e estabelecer novas relações sociais.

Para Ana Katia Alves dos Santos (2006), a escola precisa se transformar em um espaço de presença e solidariedade, ressignificando suas práticas ao considerar as diversidades tanto de seus alunos, quanto de nossa história, reconhecendo o outro em sua diferença e singularidade.

Para a efetivação de tais ações há, de acordo com Santos (2006), um longo e difícil caminho a ser percorrido para que a escola se transforme de cenários de representações, de negação e exclusões étnicas e raciais em espaços de presença e solidariedade. Para isso,

é preciso que a escola compreenda a criança afrodescendente enquanto sujeito que tem direito de possuir uma identidade, de manifestar as suas crenças, seus valores e hábitos, sua história. A escola precisa realizar um trabalho sensível e amoroso, a fim de ‘instituir’ essa ação solidária como fundamento de sua prática pedagógica. Solidariedade como ato amoroso e sócio político deve ser um dos fundamentos do processo de conhecer e da ação que ajuda a marcar a humanidade na tarefa docente. (SANTOS, 2006, p. 123).

Eliane Cavalleiro (2001), em sua pesquisa realizada no ambiente escolar, observa que em muitas escolas públicas a diversidade racial não costuma ser vista, nem apresentada como um aspecto importante para a formação dos alunos. Dessa forma, é na rotina diária que muitas vezes ocorre a “difusão de valores, crenças comportamento e atitudes de hostilidades em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão”, (CAVALLEIRO, 2001, p. 147), muitas vezes inconscientes, involuntárias e, importante frisar, naturalizadas.

A autora prossegue afirmando que é um senso comum acreditar que na escola todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. O que leva a esse pensamento é o fato de muitos professores não perceberem os conflitos raciais presentes nesse ambiente, assim como não enxergam as desigualdades sociais e econômicas que influenciam os resultados escolares e tornam a igualdade de oportunidades uma falácia.

Assim, precisamos atentar para o fato de que “aspectos do cotidiano escolar contribuem para que as crianças e adolescentes apreendam e cristalizem ideias racistas e práticas discriminatórias” (CAVALLEIRO, 2001, p. 152). Portanto, é importante que os educadores se comprometam com uma educação antirracista, já que,

no cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferentes. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanentemente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da

educação anti-racista é a igualdade entre os seres humanos. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Ainda segundo a autora, “a educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 149). A isso, somamos as seguintes contribuições de Gomes (2001) sobre os entendimentos necessários ao desenvolvimento das práticas de cidadania:

estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar, conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã. (GOMES, 2001, p. 91).

Para Alexandre do Nascimento (2013), a escola deve ter como principal preocupação “educar para a igualdade racial e o respeito à pluralidade”, fazendo escolhas curriculares e pedagógicas coerente com essa perspectiva. (NASCIMENTO, 2013, p. 23). Nesse sentido, garantir uma escola solidária, que assegure os direitos de todos, não depende exclusivamente da existência de uma legislação específica, mas, com o virmos, de práticas que superem desigualdades sociais e raciais. Cavalleiro (2001), enumera as seguintes características de uma educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Às já citadas concepções de Cavalleiro (2001) sobre /a ação pedagógica do professor pautada em uma educação antirracista, somamos as de Ramos (2017), ao nos mostrar que com a mudança da LDBEN em seus artigos ‘26 A’ e ‘79 B’, juntamente com seus dispositivos legais como as *Diretrizes* e o *Plano* para sua implementação, novos pressupostos são colocados para a escola, sendo o trabalho docente visto como essencial para efetivação da legislação. Para a autora, esse contexto legal vem produzindo atualmente um novo contexto educacional, em que as práticas pedagógicas têm se tornado presentes nas escolas.

Segundo as pesquisas de Tanise Muller Ramos (2017), já é possível verificar práticas voltadas para a seleção de materiais didáticos, a escolha de datas significativas a serem comemoradas, o material pedagógico exposto na escola onde a presença do negro esteja presente não de forma estereotipada, mas, por exemplo, em murais e cartazes de uso cotidiano nas escolas, como há muito é feito com figuras de pessoas brancas.

Portanto, acreditamos que a construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas para romper com o quadro de exclusão da população negra no sistema educacional, desencadeando práticas no cotidiano escolar que contemplem as necessidades de todos. Nessa perspectiva, é importante que os professores, através da rotina diária, garantam aos seus alunos e às suas alunas práticas pedagógicas antirracistas, possibilitando convivências positivas entre todos.

2.3. Formação de Professores para o Trabalho com a Diversidade Étnico-Racial

Com a demanda prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em seu artigo ‘26 A’, pelo Parecer do CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, documentos que ocupam-se da necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, muito se tem falado sobre a importância de formação inicial e continuada dos profissionais de educação. Os avanços na legislação, determina um investimento na formação dos professores para a sua implantação, visto que essa decisão política afetou diretamente os professores, pois são eles os “responsáveis” por colocar em prática o que determina tais legislações.

Para Wilma de Nazaré Baía Coelho e Tânia Mara Pedroso Müller (2013), as mudanças na legislação devem ser vistas como políticas públicas que se propõem a minimizar a problemática do racismo no ambiente escolar, não apenas como mera ação provisória de

governo, pois, para além disso, cabe a esse a responsabilidade do fornecimento de formação inicial e continuada aos professores. De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 03).

Nesse mesmo texto, constam determinações legais que compreendem os sistemas de ensino em âmbito federal, estadual e municipal. Segundo suas determinações, esses sistemas, bem como os estabelecimentos de Educação Básica nos diferentes níveis, em relação à formação dos profissionais de educação, precisam dispor de:

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL 2004, p.13).

O Plano Nacional de implementação das DCNs, em sua seção de número três, intitulada *Atribuições dos sistemas de ensino*, também estabelece ações para a formação dos professores, indicando a necessidade de investimentos para a preparação dos profissionais da educação para o trabalho com a temática étnico-racial. Assim, a formação tem como alvo criar dentro da escola um ambiente no qual a diversidade seja uma realidade, eliminando todas as formas de discriminação e devendo, assim:

- a) Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino. Incluir também as metas deste Plano na revisão

Plano Nacional de Educação (2001-2011), e no PNE (2012-2022), assim como na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação;

b) Criar Programas de Formação Continuada Presencial e a Distância de profissionais da educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com as seguintes características:

I - A estrutura curricular dos referidos programas de formação deverá ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004;

II - Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificações;

III - Os cursos de formação de professores (as) devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos projetos político-pedagógicos das escolas, assim como a preparação e análise do material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais. (BRASIL, 2009 p. 27).

Fernando César Ferreira Gouvêa, Luiz Fernandes de Oliveira e Sandra Regina Sales (2014, p. 19), nos explicam que tal legislação, “lança importantes desafios político-pedagógicos para todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais na Educação Básica, mas também para a formação de professores”, que vão além da simples normatização. Assim, a formação desse profissional deverá agregar novos conhecimentos e também novas mentalidades, passando a reconhecer a problemática do racismo na sociedade e valorizar o legado cultural dos povos africanos e seus descendentes.

Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Ademir Farias da Silva (2015), também trazem informações importantes sobre esse novo contexto educacional, produzido através do discurso da diversidade, se colocando para os docentes como desafios a serem enfrentados na contemporaneidade. Segundo os autores, o trabalho docente está intimamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, o que passa a exigir desse profissional novas capacidades para lidar com situações reais no chão da escola e, “para além do domínio de outras áreas de conhecimento, é necessária uma postura ética no exercício da profissão, tal postura tem sido exigida em todos os níveis de ensino”. (COELHO, SILVA, 2015, p.31, 32).

Para Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves e Silva (2011), a partir dos anos de 1990, com as mudanças no cenário político brasileiro, iniciam-se as tentativas de introduzir a temática da diversidade étnica e cultural na produção teórica para a formação de professores. Para as autoras, esse cenário começa a sofrer uma modificação com o aumento de pesquisas

e, também, pelo interesse de pesquisadores, professores e do mercado editorial brasileiro pela temática. (GOMES, SILVA, 2011)

Coelho e Silva (2015), nos apresentam em suas pesquisas que, a partir das décadas de 1970, 1980, 1990 e, principalmente a partir dos anos 2000, houve um legado para o campo educacional, sobretudo para a formação de professores, trazendo para a discussão temas com “diversidade, inclusão, gênero, etc.” Para as autoras, com a alteração na redação da LDBEN em 2003 e 2008,

debates tomaram amplas dimensões tanto na formação inicial de professores, quanto em outros níveis de formação *lato sensu* e *stricto sensu*. Na primeira dimensão por meio dos currículos e formação inicial e contínuo, publicações sobre a temática, etc... Na segunda, por intermédio das pesquisas oriundas do programa de pós-graduação com ampliação e criação de grupos e linha de pesquisas. (COELHO, SILVA, 2015, p. 30).

Para Wilma de Nazaré Baía Coelho e Raquel Amorim Santos (2015), muitas pesquisas durante esse período passam a demonstrar “a preocupação com os efeitos insalubres dos conteúdos racistas sobre a formação da identidade racial de grupos historicamente discriminados”, além de temas como a formação de professores para o trato da questão racial. (COELHO, SANTOS, 2015, p. 113).

Ainda segundo os autores, o contexto do século XXI trouxe para o cenário educacional conquistas relativas a políticas públicas, o que significou reconhecer diretrizes e práticas sobre a questão étnico-racial e fortalecer as tais políticas em âmbito nacional, bem como as de formação docente sobre o tema. (COELHO, SANTOS, 2015, p. 99, 100).

Sabemos que para o trabalho com os conteúdos de forma a contemplar a legislação é necessário que haja programas de formação inicial e continuada, pois a temática em questão demanda a desconstrução de muitos ensinamentos equivocados em torno do mito da democracia racial. Tal fato leva à indispensável correção de atitudes e posturas, mesmo que lentamente, propiciando aos docentes uma sólida formação para “não só compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las”. (BRASIL, 2004, p.08).

Diante do exposto, é preciso que os profissionais da educação dominem as questões requeridas pela atual LDBEN no que se refere a práticas escolares pautadas em uma educação das relações étnico-raciais, ações contidas no exercício cotidiano contra as práticas racistas, a

começar pelo chão da escola. Eliane Mimesse Prado e Lilian Elizabete da Silva de Fátima (2016), afirmam que tal formação é necessária, pois:

Muitos docentes só conhecem as histórias que são contadas nos livros didáticos, o negro escravo e a abolição da escravatura. Reproduzem a história a qual aprenderam enquanto estudantes e a transmitem na posição de docente, por saberem muito pouco ou quase nada sobre a África. Reproduzem pensamentos e estereótipos que veem sendo transmitidos ao longo dos anos. Os conceitos racistas foram internalizados e são transmitidos de forma inconsciente, tornando o principal desafio o de vencer seus próprios preconceitos e buscar o conhecimento necessário para sua qualificação. (PRADO, FÁTIMA, 2016, p.133).

É preciso entender que trabalhar com a temática racial não é uma tarefa simples no ambiente escolar, sendo necessário, como já dissemos, desconstruir no imaginário social ideias estereotipadas, como os apelidos naturalizados e representações inadequadas dos negros. Tais problemas apresentados no texto de introdução deste trabalho, também foram identificados durante a investigação, nos relatos dos sujeitos. Nesse sentido, além de desconstruir estereótipos, cabe ainda, promover o acesso a novas práticas pedagógicas que busquem uma educação que contemple positivamente todas as diversidades presentes no espaço escolar. Para os autores, é necessário também, “avaliar o currículo proposto pela escola, a fim de propor novas metodologias que possibilitem superar preconceitos e comportamentos discriminatórios tanto da comunidade escolar quanto dos alunos” (PRADO, FÁTIMA, 2016, p. 134).

Nilma Lino Gomes (2008), também defende que a legislação se constitui um desafio para os professores, visto que no Brasil, na maioria dos casos, as formações “são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade”, revelando inclusive, a imagem distorcida sobre o negro, dessensibilizando as questões positivas com relação ao povo negro e influenciando na maneira de enxergar as subjetividades. (GOMES, 2008, p. 74).

Kabengele Munanga (2005) oferece concepções que complementam as de Gomes (2008) e as de Prados e Fátima (2016). Para o autor, durante a formação de cidadãos e de professores, não é fornecido o necessário preparo para lidar com os desafios que permeiam a problemática da convivência com a diversidade, fato que “compromete, sem dúvida, o objetivo fundamentais da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã”. (MUNANGA, 2005, p.15). Para o autor, somos parte de uma

educação eurocêntrica e, assim, acabamos por reproduzir, consciente ou inconscientemente, os preconceitos presentes na sociedade.

Não precisamos ser profetas para compreender 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 alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. (MUNANGA, 2005, p.16).

Diante de tal cenário, e para a sua tomada de consciência por parte dos profissionais da educação, entendemos a urgência de melhor qualificação desses profissionais, para que as mudanças no chão da escola possam se tornar uma realidade. Tais necessidades se dão também, e de acordo com Bernardete Angelina Gatti (2017, p.726), pelo fato de as escolas cada vez mais “recebem uma diversidade de segmentos sociais com expressões culturais próprias”, onde estão presentes:

a questão da diversidade de costumes, de religião, de concepções de vida, gosto musical, ritos, com a circulação das pessoas intensificada a partir de diversas territorialidades. (...) as diferenças, que passam a ser reconhecidas e consideradas. A luta pela manutenção de identidades étnico-culturais, das minorias diversas, por um espaço social, pelo reconhecimento e respeito às diferenças, a luta pelo meio ambiente, são fenômenos recentes na história humana. (GATTI, 2017, p. 724).

Assim, os professores precisam enfrentar esses desafios postos pela exigência de diferentes grupos que apontaram a necessidade de uma educação pautada no reconhecimento da diversidade, cabendo a estes, além da preparação, o comprometimento com suas práticas no sentido aqui defendido.

Sabemos que a formação de professores é um processo complexo, que inclui não somente as disciplinas cursadas durante o magistério, mas toda a vivência anterior, desde a educação básica, “em outras palavras, trata-se de um processo que tem de manter princípios éticos didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação e da fase em que seja desenvolvido”. (GOMES, SILVA, 2011, p. 12).

Tais complexidades, apontam para a necessidade de que o saber profissional do professor seja construído socialmente por meio de negociações de sentidos, percepções e visões de mundo com os pares que estabelecem relações cotidianas com o professor e vice-versa. (TARDIF, 2002).

De acordo com Antônio Nóvoa (1995), é importante que a formação dos docentes não seja construída por acumulação de informações e/ou diplomas, mas sim, pela criação de oportunidades que os propicie a reflexão sobre suas ações. Portanto, é necessário respeitar os saberes que trazem consigo, por meio de suas práticas, entendendo que esse profissional tem ‘voz’ e, também, propiciar um trabalho que o estimule na busca de mudanças significativas em sua prática docente, de forma contextualizada, responsável por seu próprio desenvolvimento profissional, possibilitando-o ser coautor das políticas educativas. É para que isso ocorra, que defendemos o investimento nos saberes docentes de forma que o profissional desenvolva seu potencial reflexivo, um dos pontos centrais da discussão sobre o tema das relações Étnico-raciais entrelaçadas com o campo da formação. Segundo Gomes e Silva (2011),

ao articular as questões levantadas por autores que privilegiam a relação entre a formação de professores, os saberes, os valores, a cultura e as histórias de vida, vemo-nos diante de um processo complexo que ultrapassam a simples questão curricular. É dentro dessa perspectiva e dessa postura política e profissional que a articulação entre formação de professores/ as e diversidade étnico cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores e educadoras. Ela diz respeito à identidade do professor e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação. (GOMES, SILVA, 2011, p. 13,14).

Gomes e Silva (2011) possuem concepções semelhantes às de Nóvoa (1995), ao nos apontar que o pensar sobre a formação dos profissionais da educação que vise olhares e ações para a diversidade não deve negligenciar a bagagem que eles trazem consigo. As autoras afirmam que muitos professores levam para suas práticas os conhecimentos, valores e competências adquiridos ainda em sua formação inicial e, muitas vezes, tais saberes estão permeados por uma visão eurocêntrica de superioridade branca, sendo necessário reconhecê-los para assim buscar novos e mais democráticos caminhos.

Assim, trabalhar com a temática da diversidade, requer uma nova concepção de educação e de formação, caminho necessário para (re)conhecer que as experiências desses

profissionais que, por vezes, orientam suas práticas pedagógicas, mais do que os conhecimentos vindos pela via institucional. Tal constatação, conforme nos apresenta Gomes e Silva (2011, p. 17), “representa uma alerta para que reduzamos as nossas análises educacionais somente à educação escolar, desconsiderando os processos culturais, sociais e políticos mais amplos, constituintes de toda a experiência humana”.

A partir do exposto nesse tópico, consideramos que é necessário refletir sobre a formação de professores de maneira que possam transformar as ações educacionais nas salas de aula, garantindo que demandas reais, embora complexas, resultem em mudanças no espaço escolar. Dessa forma, é possível reduzir cotidianamente os relatos de discriminação e exclusão gerados por práticas de ensino excludentes que por vezes não reconhecem os saberes de alunos. Considerando assim, e de acordo com os princípios defendidos pela legislação analisada, a educação como democrática e um dos bens sociais que permitem a superação das diferenças para além do espaço escolar.

Portanto, é importante que a formação para os profissionais de educação seja articulada com as demandas que se apresentam para a educação, exigindo uma postura política e profissional e uma tomada de posição dos professores, reconhecendo e valorizando as diferenças nas escolas brasileiras.

Os dados e resultados da investigação empreendida, descritos e analisados no capítulo a seguir, apontam para a centralidade da formação de professores na promoção de uma educação antirracista.

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OUVINDO OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

No presente capítulo, apresentamos e discutimos os resultados desta pesquisa, além de expor os caminhos metodológicos que foram utilizados para atender o seu objetivo de analisar as políticas e ações implementadas em dois municípios da Baixada Fluminense, Nova Iguaçu e Mesquita, considerando o que determina a Lei 10/639/03, entendendo-a, como parte de uma política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização da população negra.

3.1. Os Caminhos Metodológicos

Para o desenvolvimento deste estudo, de natureza descritiva com abordagem qualitativa, selecionamos nos dois municípios, locus da investigação, duas escolas que possuem projetos referentes à Lei 10639/03, para a coleta de dados. Maria Cecilia de Souza Minayo (2002) conceitua a pesquisa qualitativa como sendo aquela que trabalha com o universo de significados pautados na subjetividade, procedimento que inclui opiniões, valores e crenças dos indivíduos, possibilitando maior compreensão acerca da realidade construída na interação com o ambiente, como no caso estudado, o ambiente escolar. (MINAYO, 2002, p.22).

Antônio Carlos Gil (2008), classifica as pesquisas quanto aos objetivos em (i) exploratórias, (ii) descritivas e (iii) explicativas. Adotamos aqui a pesquisa descritiva, na qual os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Segundo o autor, “esse tipo de estudo trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade, sem manipulá-los. Observando e descrevendo a realidade dos fenômenos com outros fenômenos, assim como suas características.” (GIL, 1999, p.66).

Neste estudo usamos como instrumento para coleta de dados um questionário contendo questões fechadas e abertas (ANEXO A) e uma entrevista semiestruturada (ANEXO B). O questionário possibilita o alcance de uma maior quantidade de pessoas, em lugares diferentes, além de não expor os pesquisados, tendo uma maior liberdade para responder as perguntas. (GIL, 2008, p.112); já a entrevista, possibilita “a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam” (GIL, 2008, p.109). De uma forma mais dinâmica, além de permitir ao pesquisador liberdade de, para além das perguntas

previamente delimitadas, adicionar outras questões que forem importantes para recompor o contexto da entrevista.

Os questionários, com questões abertas e fechadas, foram aplicados para dezesseis (16) professores da educação básica, sendo oito na Escola Municipal A, localizada no Município de Nova Iguaçu e oito na Escola Municipal B, no município de Mesquita, as duas escolas selecionadas para esta investigação. Já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as duas (2) gerentes responsáveis pelo setor que desenvolve as ações para a diversidade nas Secretarias de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita.

As entrevistas com as gerentes das Secretarias de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita, foram realizadas no mês junho de 2017 e a aplicação dos questionários nas escolas pesquisadas ocorreu meses depois, em setembro do mesmo ano, após aprovação das secretarias municipais de educação dos municípios de Nova Iguaçu e de Mesquita.

Para a análise dos dados, utilizamos os conteúdos resultantes dos questionários e das entrevistas. Em um primeiro momento fizemos a transcrição das respostas dos questionários aplicados e das entrevistas gravadas; em seguida, foi feita uma leitura mais atenta do material, para ter uma ideia de um todo. A partir dessas ações iniciais, agrupamos as questões em temas, ação que nos permitiu uma análise mais profunda dos dados, comparando-os e articulando-os com a fundamentação teórica.

3.2. Os Locais da Pesquisa

A pesquisa foi realizada nos municípios de Nova Iguaçu e de Mesquita, ambos integram a Baixada Fluminense, região marcada pela carência de políticas públicas e que parte significativa da população tem sua atividade econômica na capital, Rio de Janeiro, sendo que ambos os municípios já foram considerados ‘cidade-dormitório’. O termo Baixada Fluminense passou a ser utilizado no final do século XIX, para designar a porção de terra que ficava em torno da baía da Guanabara, e que, hoje, altamente povoada, integra a Região Metropolitana. Segundo Silva (2017, p. 416), “a noção de Baixada Fluminense unifica o que as emancipações fragmentaram, já que a região no final do século XIX era um município rural e, ao longo do século XX, transformou-se em periferia urbana.”

Essa região começou a ser ocupada no século XVI, através do processo de colonização europeia. Segundo Alexandre dos Santos Marques (2006), a primeira área ocupada, está diretamente ligada à divisão das capitânicas hereditárias:

Os que atualmente identificamos como os municípios de Nova Iguaçu, São João de Meriti, Duque de Caxias, Japeri, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Mesquita, estavam dentro da mesma sesmaria, a de Iguassu. Esta foi doada a Brás Cubas, que não a ocupou, o que só ocorreu posteriormente com Cristóvão Monteiro e com a Ordem de São Bento do Brasil. Entre o final do século XVIII e todo o século XIX, existiam três vilas: a de Magé (1789), a de Iguaçu (1833) e a de Estrela (1846) e nelas estariam compreendidas a Baixada Fluminense e o Recôncavo. (MARQUES, 2006, p. 08).

Até 1940, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita, Queimados e Japeri, eram então considerados apenas um único município, o de Nova Iguaçu, abrangendo um território que representava 35% da atual região metropolitana do Rio de Janeiro, segundo Lúcia Silva (2017, p. 416). Em 1943, o município de Duque de Caxias é criado, seguido, em 1947, por Nilópolis e São João de Meriti, de acordo com Manoel Ricardo Simões (2006). Na década de 1990, no bojo do processo de emancipação de municípios que reivindicavam independência administrativa, e que se estendeu por todo o país, Nova Iguaçu teve novamente seu território desmembrado, dando origem a quatro (4) novos municípios: Queimados e Belford Roxo, em 1990, Japeri, em 1991 e Mesquita, em 1999.

Atualmente, o território de Nova Iguaçu ocupa uma área de 517,995 km², sendo considerado o maior município da Baixada em extensão territorial e, de acordo com os dados do IBGE, o segundo maior em população, estimada, em 2017, em 798.647 habitantes.

A história do município de Mesquita, como vimos, está diretamente ligada à de Nova Iguaçu. Simões (2007), menciona que a proximidade e a imprecisão dos limites entre as duas cidades “sempre foram um empecilho para a criação de uma identidade mesquitense”, o que dificultou o processo de emancipação da cidade, fazendo com que passasse por três plebiscitos e uma batalha judicial¹². (SIMÕES, 2007, p. 179). De acordo com o IBGE, o município corresponde uma área territorial de 41,471 km² e uma população estimada, no ano de 2017, em 171.280 habitantes.

Após essa breve contextualização histórica e geográfica se segue a apresentação das duas secretarias de educação e das escolas, que autorizaram a realização da pesquisa.

3.2.1. A Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e a Escola Municipal A

¹² Ver mais em *A cidade estilhaçada*, tese de doutorado de Simões (2007).

Nova Iguaçu tem um Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 4.504 de 23 de Junho de 2015, para o decênio 2015-2025, e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED-NI) possui uma legislação própria e atualizada que regulamenta o sistema de ensino, em suas diversas instâncias, através das seguintes Resoluções: Res. SEMED 002/15 de 23 de Janeiro de 2015, que dispõe sobre o regimento escolar do Município de Nova Iguaçu; Res. SEMED Nº 001/2016 de 20 de Abril de 2016, que dispõe sobre o regimento interno da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências; Res. SEMED Nº 09 de 24 de Agosto de 2017, que regulamenta o processo consultivo para a indicação de diretores gerais e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede pública do sistema municipal de ensino do município de Nova Iguaçu e a Res. SEMED Nº 11 de 18 de Outubro de 2017, que estabelece a estrutura para o funcionamento das unidades escolares da rede municipal de ensino.

Segundo seu regimento interno (Res. SEMED Nº 001/2016), em seu Art. 7º, a Secretaria de Educação possui uma estrutura institucional para o funcionamento das ações técnico-administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com os marcos legais que definem as políticas educacionais.

Nesta investigação nos atemos à execução programática - setor pedagógico -, na qual está inserida a subsecretaria de ensino, que no desempenho das atividades, objetiva “propor, formular, implementar, coordenar, supervisionar e avaliar a execução de políticas educacionais, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996”. Dentre outras atribuições, a Subsecretaria de ensino da SEMED de Nova Iguaçu, deve ainda, coordenar e monitorar as ações do setores, que estão sobre sua responsabilidade, a saber: Superintendência da Educação Infantil, Setor de Horário Integral, Coordenação do Ensino Fundamental, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, Setor de Orientação Pedagógica (SOP) , Setor de Orientação Educacional (SOE), Coordenação de Educação Especial/Inclusiva e Coordenação de Monitoramento e Controle (Supervisão Escolar).

O Setor responsável pelas ações que envolvem o trabalho como a Lei 10.639/03, recorte de nosso trabalho, é a gerência de Eventos, Projetos e Cultura Escolar.

O sistema municipal de educação de Nova Iguaçu possui 135 escolas, atendendo 61.375 alunos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Dessas 135 escolas, 12 estão nomeadas como escolas do campo.

A Escola Municipal A, está localizada bairro Jardim Pernambuco, no município de Nova Iguaçu. A unidade atende 333 alunos distribuídos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A Escola possui vinte e nove funcionários, dos quais onze são regentes de turma.

3.2.2. A Secretaria de Educação de Mesquita e a Escola Municipal B

A Secretaria Municipal de Educação em Mesquita (SEMED) foi regulamentada pelo Decreto nº 763/2009 e tem por princípio determinante a efetivação de políticas públicas educacionais que busquem garantir uma escola de qualidade. Como órgão gestor, é responsável também por viabilizar políticas educacionais, em nível local, de acordo com a necessidade dos diversos grupos sociais do município de Mesquita.

Segundo o regimento interno, a Secretaria de Educação possui uma estrutura institucional para o desempenho de suas atividades, sendo composta por vários departamentos, tais como: Departamento de Gestão Democrática, Legislação e Normas; Departamento Pedagógico; Departamento de Administração; Setor de Assistência ao Educando; Setor de Manutenção de Informática, programação e arte visual; e Setor de Projetos Especiais.

O departamento que é responsável pelas ações que envolvem o trabalho como a Lei 10.639/03 é o Departamento Pedagógico, composto por um setor de formação continuada, onde há uma pessoa responsável para o desenvolvimento de ações voltadas para a diversidade. É importante mencionar que, além desse espaço, o município de Mesquita possui uma Secretaria da Diversidade e uma Coordenação para Relações Étnico-Raciais.

A rede municipal de educação de Mesquita é composta por 40 escolas, atendendo 13.358 alunos, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens de Adultos. Na rede municipal de Mesquita a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas de seu sistema educativo¹³.

3.3. Participantes da Pesquisa

Para o desenvolvimento da investigação e coleta de dados, aplicamos dezesseis questionários a professoras das redes municipais de ensino de Nova Iguaçu e de Mesquita,

¹³ Informações retiradas do site da Prefeitura Municipal de Mesquita: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semmed/>

oito em cada escola e entrevistamos as Gerentes das secretarias municipais de educação dos respectivos municípios, então responsáveis pelo trabalho com a Lei 10.639/03, como detalhamos nos tópicos a seguir.

3.3.1. O perfil das professoras da rede municipal de educação de Mesquita e de Nova Iguaçu

Participaram dessa pesquisa oito professores da Escola Municipal A, situada em Nova Iguaçu, e oito professores da Escola Municipal B, situada no município de Mesquita, totalizando uma amostra de 16 professoras.

Foi pedido que elas respondessem as perguntas abertas e fechadas contidas no questionário (ANEXO A), de acordo com o objetivo da pesquisa. No intuito de que as professoras tivessem mais confiança e liberdade para respondê-lo, sem medo de serem identificadas, garantimos a utilização de nomes fictícios, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1: Identificação e perfil das Professoras

	Identificação	Auto identificação em relação à cor	Formação	Ano de formação	Tempo de atuação no magistério
Escola Municipal A (Nova Iguaçu)	Ana (N.I)	Branco	Pedagogia	2002	-
	Bianca (N.I)	Pardo	Pedagogia	1992	-
	Camila (N.I)	Preto	Pedagogia	1985	+ 10 anos
	Daiane (N.I)	Preto	Direito	2011	-
	Elaine (N.I)	Branco	Educação Física	2016	5 anos
	Fátima (N.I)	Branco	Pedagogia	2002	17 anos
	Gabriela (N.I)	Preto	Curso Normal	1976	-
	Helena (N.I)	Preto	Matemática	2016	21 anos
Escola Municipal B (Mesquita)	Amanda (M)	Preto	Pedagogia	-	23 anos
	Beatriz (M)	Branco	Pedagogia	-	12 anos
	Catia (M)	Branco	Pedagogia	-	11 anos
	Dandara (M)	Preto	Pedagogia	-	-
	Érica (M)	Preto	Curso Normal	-	-
	Fabírcia (M)	Branco	Pedagogia	-	-
	Geovana (M)	Branco	-	-	-
	Janice (M)	Preto	Pedagogia	-	-

Fonte: Questionário de pesquisa (ANEXO A)

Das professoras que compuseram a amostra, dez têm formação de Nível Superior em Pedagogia, uma em Direito, uma em Licenciatura em Educação Física, uma em Licenciatura em Matemática, uma tem formação em nível médio na modalidade Normal e uma não

mencionou sua formação no questionário aplicado. Assim, a maioria possui nível superior com formação na área de Pedagogia.

No que tange ao ano de formação, varia entre 1976 e 2016. A idade das docentes varia entre trinta e quatro e sessenta e um anos, o que denota que são professoras mais maduras. Com relação ao tempo de magistério, vemos que das 7 (sete) professoras que responderam a questão, a maioria é composta por professoras experientes, com mais de 10 anos de magistério, sendo que apenas uma tem menos (5 anos) e as demais professoras não mencionaram seus tempos de atuação no magistério. Com relação à cor, sete (7) se autodeclararam como brancas, oito (8) como pretas e uma (1) como parda.

3.3.2. O perfil das gerentes das Secretarias de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita

Participaram dessa etapa da pesquisa, cujo instrumento de investigação foi uma entrevista (ANEXO B), uma gerente da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, aqui identificada como G1- N.I; e uma gerente da Secretaria Municipal de Mesquita, identificada como G2 - M.

A Gerente do Município de Nova Iguaçu¹⁴ é professora com formação de Licenciatura em Letras - Português - Inglês. Em relação à cor, se autodeclara branca. No momento da entrevista, estava há apenas três meses responsável pelo setor, embora já fizesse parte da equipe há alguns anos. Gerencia em torno de trinta a quatro projetos, porém, segundo a gerente, nenhum voltado diretamente para a educação das relações étnico-raciais.

Já a Gerente do município de Mesquita tem formação em Pedagogia e História e cursa o Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ). Em relação à cor, se autodeclara negra. A mesma também é nova no setor, estando, à época da entrevista, há apenas cinco meses como responsável pelo trabalho com a temática das diversidades dentro da Secretaria de Educação. Ela também atuou como diretora escolar na própria rede de ensino, sendo convidada no início do ano de 2017 para fazer parte da equipe técnica pedagógica, trabalhado com a temática da diversidade, onde desenvolve formações continuadas visando o cumprimento da lei 10.639/03, modificada pela 11.645/08 e também a questão de gênero.

Cabe esclarecer, que devido a mudança da administração municipal, nos dois municípios, devido as eleições ocorridas em 2016, as secretarias de educação passaram por

¹⁴ Cabe mencionar que no ano de 2018 a Gerente não se encontra mais na função que exercia.

recomposição dos cargos de direção e, provavelmente, por isso as gerentes ocupavam as funções em recentemente.

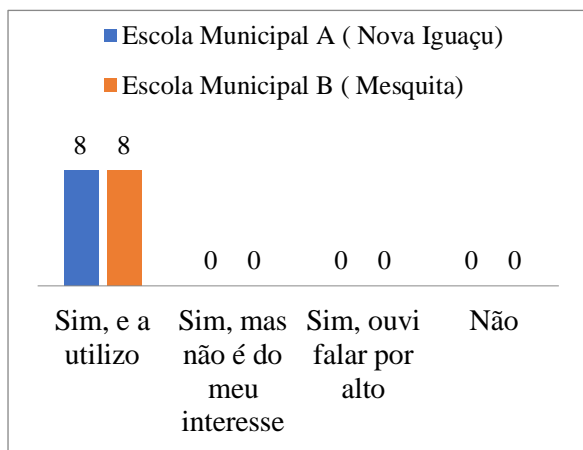
3.4. Análise dos Questionários Aplicados às professoras da Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita

Para melhor análise do questionário (ANEXO A) aplicado às professoras, o dividimos em quatro blocos: o primeiro com questões relacionadas ao conhecimento e posicionamento das docentes em relação à Lei 10.639/03 e as DCNERER; no segundo, buscamos suas percepções acerca da educação das relações étnico-raciais na escola; no terceiro, procuramos conhecer as ações realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação em relação às questões étnico-raciais; e no quarto há apenas uma pergunta, que busca saber o que as professoras têm a dizer sobre a educação das relações étnico-raciais.

3.4.1. Conhecimento e posicionamento das professoras em relação à Lei 10.639/03 e às DCNERER

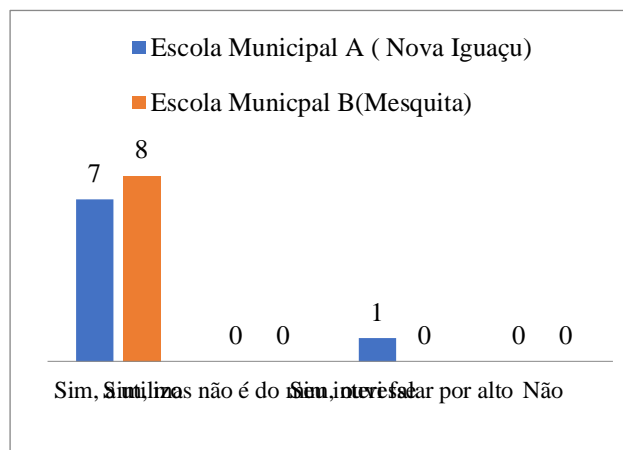
Nessa parte, buscamos conhecer o posicionamento das professoras em relação à Lei 10.639/03 e as DCNERER. Tanto as professoras da escola pesquisada no município de Nova Iguaçu, quanto as professoras da escola pesquisada no município de Mesquita, afirmaram conhecer o proposto pela lei em questão e que os aborda em sala de aula. Sobre as DCNERER, apenas uma professora declarou não ter muito conhecimento, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Conhecimento da Lei 10.639/03



Fonte: Questionário de pesquisa, questão nº 1.

Gráfico 2: Conhecimento das DCNERER



Fonte: Questionário de pesquisa, questão nº 3

Sobre o posicionamento das professoras em relação às legislações acima citadas¹⁵, foi possível observar que dentre as dezesseis respostas, nove mencionaram a palavra **importante** (grifo nosso) ao fazer referência à temática demandada pela lei em questão. Para as docentes a lei é importante para o trabalho de reconhecimento das identidades e o fortalecimento da autoestima dos alunos e seu empoderamento, para a valorização da cultura e do legado afro-brasileiro, conforme podemos observar nos relatos abaixo:

É de grande **importância** à implementação da lei, para fortalecer a autoestima dos alunos a partir do reconhecimento de suas identidades, bem como a valorização de todo o legado que os povos negros africanos nos deixaram.

(Helena - NI)

A lei é **importante** para trabalhar o reconhecimento das identidades das nossas crianças. (Gabriela- N I)

A lei é de suma **importância** para o trabalho de identidade com as crianças. (Amanda-M)

A lei é muito **importante**, nos mostra a urgência de trabalhar a história e a cultura afro-brasileira. (Dandara-M)

Foi um grande passo dado para resgatar a cultura. Ela é **importante** e deu início a palavra de ordem no momento: empoderamento. (Elaine- N I).

A importância do trabalho com a legislação na escola também desponta nas falas das professoras, como forma de promoção da democracia e do respeito à diversidade, superando estigmas e preconceitos:

Temos que respeitar todos na escola, independente da cor, religiões, sexo e idade. A lei é **importante** para convivência harmoniosa, para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática onde todos têm direitos e deveres. (Daiane -N I)

É uma lei **importante**, pois visa valorizar uma cultura e seus costumes, dando sua devida importância e afastando certos estigmas, possibilitando reflexões e debates. (Beatriz- M)

Acho muito **importante** a implementação da lei. É mais que necessário desconstruir toda aquela história sobre os negros, sobre a cultura e também os preconceitos construídos. É primordial valorizar a identidade negra dos nossos alunos. (Fátima-NI).

¹⁵ Questão dois do questionário de pesquisa.

As demais professoras também se posicionaram em relação à Lei 10.639/03 ao utilizar expressões marcantes como: “a **obrigatoriedade** da lei” (Janice - M); o “**conhecimento** da história e cultura afro-brasileira e Africana” (Érica - M); a “**mudança** no currículo” (Bianca - NI), e também a “necessidade de se **construir** na escola uma identidade positiva nas crianças negra”. (Fabrícia -M).

Ao fazer uma análise dessas narrativas, percebemos que há um entendimento das professoras quanto à necessidade de uma educação que aborde de maneira positiva a história e a cultura afro-brasileiras e africanas no ambiente escolar, contribuindo assim para a identidade das crianças negras. Na maioria dos relatos, elas fazem referência à legislação, considerando-a importante, para a contribuição com a “autoestima”, “identidade” e “valorização da cultura”. A esse respeito, Santos (2001) menciona que,

é tarefa da escola fazer com que a história seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper com o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmo. (SANTOS, 2001, p.107).

Para isso, é necessário desconstruir uma educação eurocêntrica, que por tanto tempo silenciou e negou a cultura dos afrodescendentes e indígenas. Entretanto, e conforme nos aponta Silva (2010, p. 41), “não se trata de abolir as origens europeias da quais todos somos tributários”, ao contrário, é função da escola questionar paradigmas eurocêtricos que marginalizaram e desqualificaram a história e a cultura afro-brasileira e africana, construindo dentro do ambiente escolar novos significados que contribuam para o enegrecimento da educação, onde cada sujeito se sinta acolhido e integrado.

Outras questões que aparecem demarcadas nos relatos de duas professoras é a questão do racismo e o preconceito, demonstrando a existência de um problema racial no cotidiano escolar, conforme mencionado abaixo:

A lei traz a conscientização necessária a nossa sociedade diante de situações de racismo **tão presente na escola**. Construindo a valorização do indivíduo independente de sua cor e origem. (Ana-NI).

É mais que necessário desconstruir toda aquela história sobre os negros, sobre a cultura e também os **preconceitos ainda presentes no espaço escolar**. É primordial valorizar a identidade negra dos nossos alunos. (Camila - NI).

A esse respeito, Cavalleiro (2001, p.147), nos alerta que é nas relações diárias do cotidiano escolar que ocorrem atitudes e comportamentos de hostilidade aos alunos negros. Cabe à escola trazer essas situações de discriminação racial para a discussão, contribuindo para que o racismo deixe de ser um problema apenas para o discriminado e passe a se tornar um problema de todos, constituindo então uma oportunidade de conhecimento, onde juntos discutem e elaboram novas relações, impactando positivamente a sociedade.

Embora o reconhecimento da Lei 10.639/03 por parte da escola seja importante, sabemos que a lei por si não garante que os conteúdos por ela enunciados sejam de fato objeto de estudo e promotores de debate, isto é, postos em prática. Dessa forma, garantir que uma escola seja igual para todos e “respeite a particularidade do povo negro, não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal”. (GOMES, 2001, p. 89). Ainda segundo a autora,

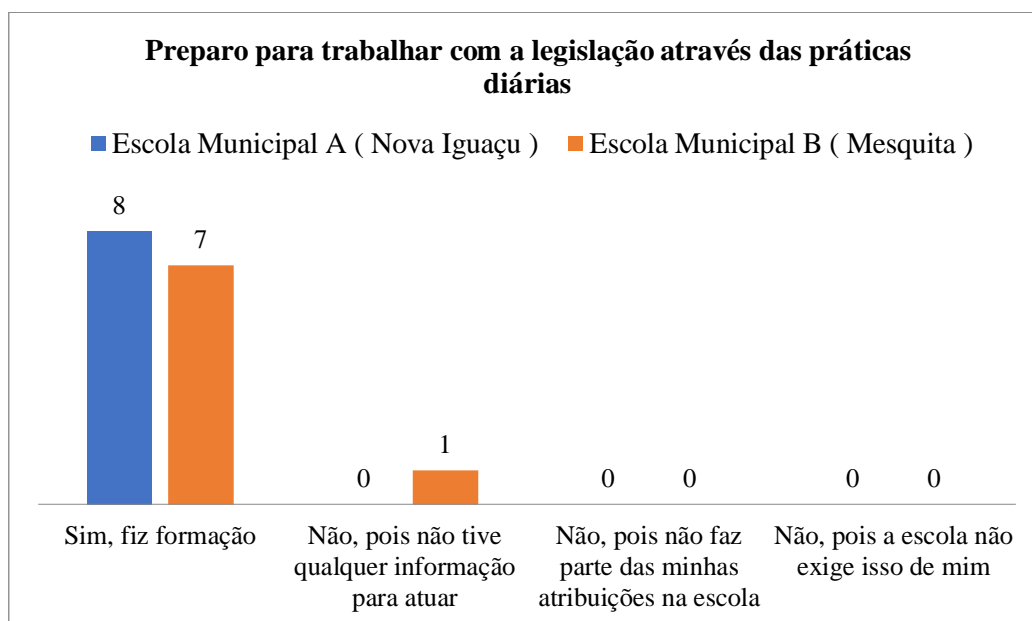
por mais avançado que uma lei possa ser, é na dinâmica social no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o preceito legal possa nos parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial. (GOMES, 2001, p. 89).

Não basta, portanto, apenas o reconhecimento da obrigatoriedade da lei, mas sua efetiva prática, no dia-a-dia nas escolas, através do reconhecimento e atitudes frente a práticas de racismos e preconceito. Vemos assim, no decorrer das análises, que o fato das professoras declararem ter conhecimento sobre a legislação não necessariamente implica na sua aplicação efetiva na escola, pois para tal é necessário que haja uma formação específica e projetos que promovam a educação das relações étnico-raciais.

3.4.2. Percepções da educação das relações étnico-raciais nas escolas

Nessa parte do trabalho apontamos percepções sobre as ações da escola voltadas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Assim, perguntamos se as professoras se sentiam preparadas para trabalhar com a temática instituída pela legislação e se consideravam-se esclarecidas em relação às DCNERER em suas práticas diárias. Constatamos que das dezesseis professoras, apenas uma respondeu não estar preparada, por não ter formação na área, conforme veremos no gráfico que segue:

Gráfico 3: Preparo para trabalhar com a legislação através das práticas diárias



Fonte: questionário de pesquisa, questão nº 4

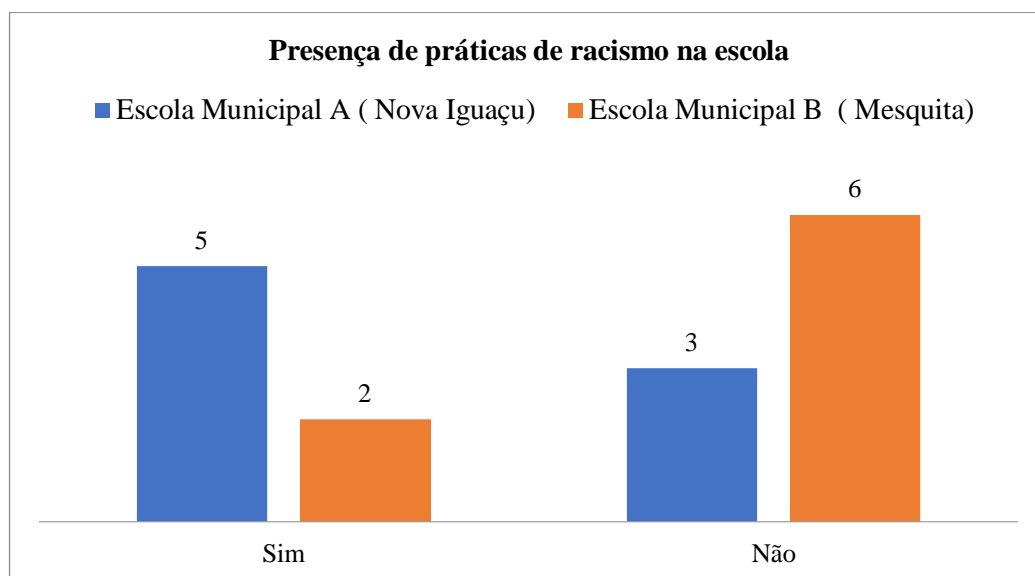
É importante mencionar também que nessa questão todas as professoras da escola pesquisada no município de Nova Iguaçu afirmaram que fizeram formações e ademais possuem uma sensibilidade para trabalhar a temática.

De acordo com o Parecer CNE/ CP 003/2004, a capacitação do professor é de suma importância, entretanto para além da formação, são necessários também profissionais “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas”. (BRASIL, 2004, p.08).

Santos (2006), também faz referência à sensibilidade que a escola e os professores devem assumir para que o cenário de exclusão se transforme em espaço de presença e solidariedade, através de um ato amoroso e sócio-político, que deve pautar toda a ação docente. (SANTOS, 2006, p.123).

Dando prosseguimento, a coleta de informações, perguntamos se já haviam presenciado alguma atitude preconceituosa em relação ao racismo no espaço escolar. Sete professoras afirmaram que sim e nove mencionaram não ter percebido tais atitudes, conforme nos mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Observações de práticas de racismo na escola



Fonte: questionário de pesquisa, questão nº 5

Em relação às nove professoras que mencionaram não ter percebido atitudes preconceituosas no ambiente escolar, uma análise a respeito se faz necessária, pois segundo Cavalleiro (2001), muitos profissionais não percebem os conflitos raciais nas práticas discriminatórias e preconceituosas entre os alunos, sendo necessário um olhar mais atento por parte do educador para essas situações.

No que diz respeito ao posicionamento tomado com relação às atitudes preconceituosas em sala de aula¹⁶, apenas quatro professoras da escola pesquisada no município de Nova Iguaçu responderam ao questionário, relatando suas ações.

No início do ano muitos alunos chegam com aquelas “brincadeiras” macaco, cabelo duro... Conversamos e o comportamento muda e de alguma forma eles tomam consciência. (Fátima-NI)

O aluno respondeu em uma atividade não gostar dos negros, pois eles eram sujos. O interessante que o próprio aluno não era branco, ou seja, negava a sua própria cor. Trabalhamos com ele e a turma junto sobre a questão da identidade. (Camila - NI).

O aluno desvalorizando o outro por questões relacionadas à sua cor de pele e estrutura capilar. A professora não deixou passar e conversou com toda a turma no pátio da escola, onde a prioridade foi à valorização das diferenças, compreender que somos diferentes. (Elaine - NI).

Geralmente ocorre no início do ano letivo. E são brincadeiras de cunho racista, mas estou sempre conversando com a turma a respeito. (Helena - NI)

¹⁶ Questão seis do questionário de pesquisa.

Pudemos ainda observar através dos relatos das professoras dessa escola que a maioria das ações citadas, refere-se à discussão da problemática da discriminação e do preconceito racial no ambiente escolar. Há, segundo suas respostas, um movimento de ação frente às práticas do racismo manifestadas em ambiente escolar.

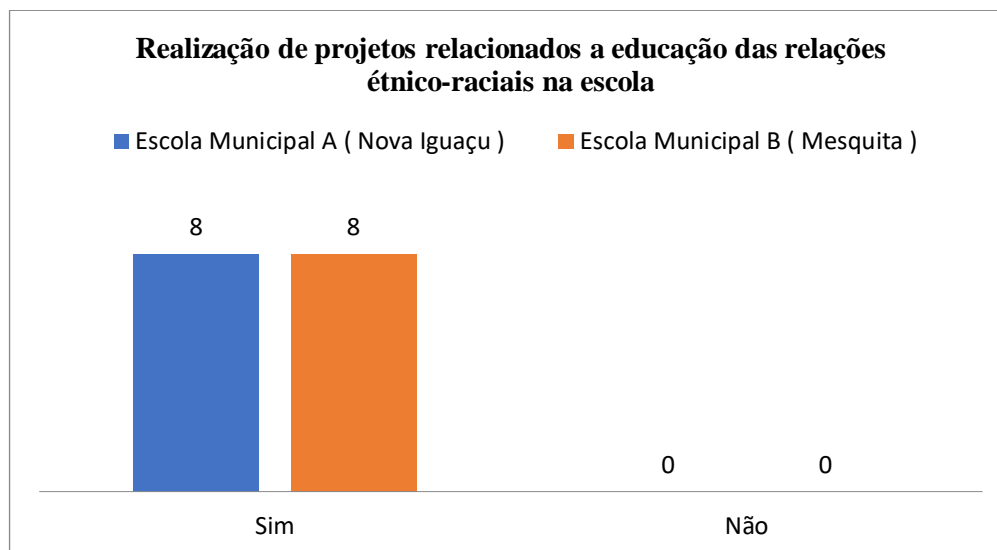
A esse respeito, Cavalleiro (2001) nos indica ser essa uma atitude correta tomada por parte dos docentes, pois indica para a criança que discrimina que há uma “punição” pelos seus atos. Por outro lado, a ausência de iniciativas contribui para manter o quadro de discriminação e o silêncio. Assim chamar a turma para conversar, favorece a troca de ideias, amplia a capacidade de reflexão a respeito dessa questão e pode romper com questões que antes ficavam camufladas. Ainda segundo a autora,

toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, visto que são resultantes das relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo é levado a entender a sua atitude como negativa. É imperativa a interferência dos educadores.

Professores e professoras que realizam educação antirracista têm como meta levar para o espaço escolar a discussão sobre as desigualdades na sociedade. Discutem os problemas sociais e as diferentes proporções em que atingem os diversos grupos raciais, mostrando as vantagens e as desvantagens de pertencer a determinado grupo racial. (CAVALLEIRO, 2001, p.157-158).

Dando continuidade, buscamos conhecer quais atividades e projetos as escolas pesquisadas desenvolveram relacionados a temática das relações étnico-raciais (Questão 8 do questionário de pesquisa). Todas as professoras afirmaram a existência de tais projetos, conforme nos mostra o gráfico número 5:

Gráfico 5: Realização de projetos relacionando a educação das relações étnico-raciais na escola



Fonte: Questionário de pesquisa, questão nº 8.

No município de Mesquita, cinco professoras da escola pesquisada mencionaram um único projeto, intitulado “África começa em mim”, de iniciativa da própria unidade escolar.

As professoras da escola pesquisada no município de Nova Iguaçu também citaram os nomes dos projetos e trabalhos voltados para a educação das relações étnico-raciais nas suas escolas, a saber: “Oficina de dança e percussão”, “Oficina de literatura com a temática”, “Projeto João do vale”, “Dia da Consciencia Negra” e “Projetos culturais envolvendo música, teatro e exposições”. Algumas professoras ainda complementam, mostrando o período que eles ocorrem na escola, conforme veremos abaixo:

Trabalhamos a temática durante todo o ano e separamos alguns trabalhos e materias para a apresentar na culminância. Nesse dia temos as oficinas direcionadas. (Fátima - NI).

A temática e desenvolvida ao longo do ano letivo e no final tem uam culminância onde são apresentadas as praticas desenvolvidas. (Helena - NI)

O trabalho é feito na escola é contínuo, trabalhamos o tema acima citado de diversas formas, durante todo o ano letivo. (Elaine - NI)

Com relação aos relatos acima, as atividades sobre a temática das relações étnico-raciais são trabalhadas durante todo o ano letivo. Entretanto, Gomes (2001) nos alerta que o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana não deve ficar restrita somente às danças, às músicas e às datas comemorativas, sendo, portanto, preciso que as contribuições dessa cultura sejam apresentadas em sua totalidade. (GOMES, 2001, p.89). A autora explica:

O mundo africano recriado no Brasil é belo e cheio de sabedoria. Nele, tanto o homem quanto a mulher são vistos na sua totalidade e não como fragmentos. Nesse modo de ser e de ver a existências e o mundo, as várias dimensões do ser humano são destacados: a racional, a ética, a estética, a corpórea, a espiritual, a ecológica, a política etc... Construídas ao longo do acontecer humano e nos diferentes ciclos de vida. (GOMES, 2001, p. 94).

Sobre tais projetos¹⁷, as professoras mencionaram que eles refletem de maneira positiva na vida dos alunos, pois “eles se sentem mais valorizados, se reconhecem como importantes no processo de formação do Brasil e ficam mais empoderados sobre essa questão” (Elaine - NI). Em relação à contribuição para a identidade positiva das crianças, uma professora mencionou que “os alunos tornam-se mais seguros quanto ao reconhecimento de suas identidades” (Helena - NI). Outra professora conta que com os projetos “é possível ver os alunos colorindo a si mesmo como negro, mas ainda há muito o que fazer”. (Amanda - M). A esse respeito, Silva (2009), nos explica que,

a valorização da diversidade étnico-racial é base para que negros/as assumam seu pertencimento étnico-racial, assim como para que os/as brancos/as possam refletir sobre sua própria identidade. Pensar, assumir, questionar e ter orgulho do pertencimento envolve processos educativos distintos daqueles que orientam sua negação e sentimentos de superioridade/inferioridade, frequentemente vividos nos bancos escolares. Envolve também refletir sobre a história das relações étnico-raciais e do sistema escolar, procurando nela encontrar as bases da negação/afirmação da diversidade. (SILVA, 2009, p.36).

Perguntamos também sobre o apoio, incentivo e a autonomia para a realização do trabalho com essas temáticas, por parte da direção e da equipe pedagógica¹⁸. Todas as professoras mencionaram receber incentivo e apoio de tais setores, com destaque para a disponibilização de materiais, conforme podemos ver abaixo:

Assim que comecei a trabalhar nesta escola me foram apresentados alguns materiais pela direção, pois era novidade para mim. (Elaine - NI).

A cultura africana faz parte do currículo implementado em nossa escola e a direção sempre nos ajuda com materiais. (Helena - NI)

Tenho todo o incentivo da direção que me ajuda. Até porque a temática faz parte do currículo de nossos alunos e eles têm cultura afro como materiais (Fátima-NI).

Sim, somos apoiados e incentivados pela direção escolar. através de materiais criados por ela” (Camila - NI).

¹⁷ Questão nove do questionário de pesquisa.

¹⁸ Questão dez do questionário de pesquisa.

Sim, com explicações e alguns materiais que a própria diretora leva (Gabriela -NI).

Somos apoiados e incentivados pela direção escolar. Ela e a orientadora nos ajudam muito, sempre levam alguma sugestão. (Daiane - NI)

Sim, a cultura africana faz parte do currículo implementado em nossa escola e a direção sempre leva algum material, às vezes uma literatura. (Ana - NI)

A equipe diretiva da escola oferece todo o suporte necessário para desenvolver trabalhos que abordam esse tema. (Beatriz -M).

Cabe destacar, a resposta de duas professoras, que trazem a questão da autonomia do professor e a ‘escuta’ da direção para as sugestões por parte dos professores, assim, como a escassez de verbas.

Sim, tenho autonomia para trabalhar com esta temática em minha sala de aula, pois além de cumprir a lei atendo as demandas identitárias da minha clientela predominantemente negra. Tanto a direção como a equipe pedagógica sempre houve minhas sugestões. (Amanda - M)

Há autonomia e incentivo pela direção que nos ajuda com materiais. Porém nos falta mais verba para aproximar o trabalho pedagógico à realidade. (Bianca - NI)

Segundo Gomes e Silva (2011), em muitos lugares o trabalho com a temática é fruto da ação dos sujeitos comprometidos que lutam pelo tratamento democrático e igualitário das diferenças. Como vimos nos relatos acima, todas as oito professoras do município de Nova Iguaçu que responderam ao nosso questionário mencionaram que a própria direção cria materiais didáticos para que a temática seja trabalhada na escola, além de já a terem implementado no currículo, por iniciativa da própria unidade escolar.

Em relação à inclusão da temática no currículo, embora saibamos que é uma determinação da legislação, na maioria dos casos ela é negligenciada e silenciada. Entretanto, quando o vemos como um instrumento que pode contribuir para desmistificação de práticas discriminatórias ou da suposta inferioridade dos afrodescendentes, ao mesmo tempo em que pode contribuir para veicular a cultura dos povos africanos de forma frequente, mostrando seu valor e sua importância, estamos caminhando para a direção certa.

Perguntamos também sobre os maiores desafios enfrentados na escola para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais¹⁹. Das dezesseis professoras, somente dez narraram suas dificuldades. Algumas problematizam o ambiente familiar:

Primeiro deve-se fazer um trabalho com os pais. (Daiane - NI)

¹⁹ Questão onze do questionário de pesquisa.

A desconstrução de certos estigmas construídos no ambiente familiar, que acabam por perpetuar o preconceito. (Beatriz - M)

O maior desafio é trabalhar a família dos alunos (Bianca - NI)

Outras professoras apontam como desafio a postura de colegas:

O maior desafio é convencer o colega que não vê importância nessas ações. A questão do material melhorou muito, temos muitas fontes para pesquisar. (Fátima - NI)

Alguns professores ainda não percebem a importância da temática (Helena - NI)

Uma das professoras participantes aponta como desafio o próprio trabalho com os alunos e a persistência do racismo:

Desenvolver nos alunos a conscientização e valorização da cultura africana ponto primordial para o seu desenvolvimento dentro da sociedade, fazer-lo entender e valorizar sua origem. (Ana - NI)

O maior desafio ainda é o preconceito, o desrespeito e a desvalorização. (Camila - NI)

A necessidade formação para os professores é uma demanda e um desafio recorrente:

Formação continuada com maior oferta de oficinas com atividades totalmente práticas para trocarmos conhecimentos. As atividades que temos para trabalhar foram ofertadas pela equipe pedagógica da escola ou buscadas por pesquisas próprias, não há material específico. (Elaine - NI)

Poderia ter formação para caminhar com mais segurança. (Gabriela - NI)

A branquitude como sistema de opressão e que se julga universal e a falta de formação por parte de professores. Mas tenho que admitir, que nem a educação redime, muda a consciência de alguns racistas (Amanda - M)

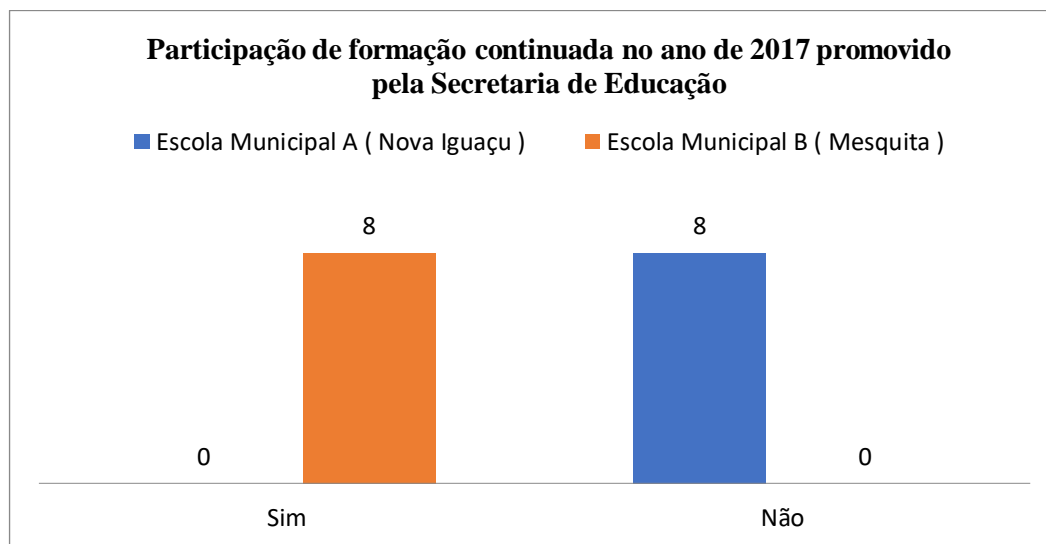
Em síntese, as professoras mencionaram as seguintes dificuldades: a família do aluno, como estimuladoras dos preconceitos; o fato de alguns profissionais ainda não perceberem a importância da temática; e a necessidade de formação continuada para o tal trabalho.

3.4.3. Percepções das professoras em relação às ações das Secretarias de Educação

Nessa parte, buscamos conhecer as percepções das professoras em relação às ações das Secretarias Municipais de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Assim, perguntamos às professoras se elas haviam participado de alguma formação continuada durante o ano de 2017 sobre a educação das

relações étnico-raciais promovidas pelas Secretarias de Educação de seus respectivos municípios.

Gráfico 6: Participação de formação continuada no ano de 2017 promovido pela SME



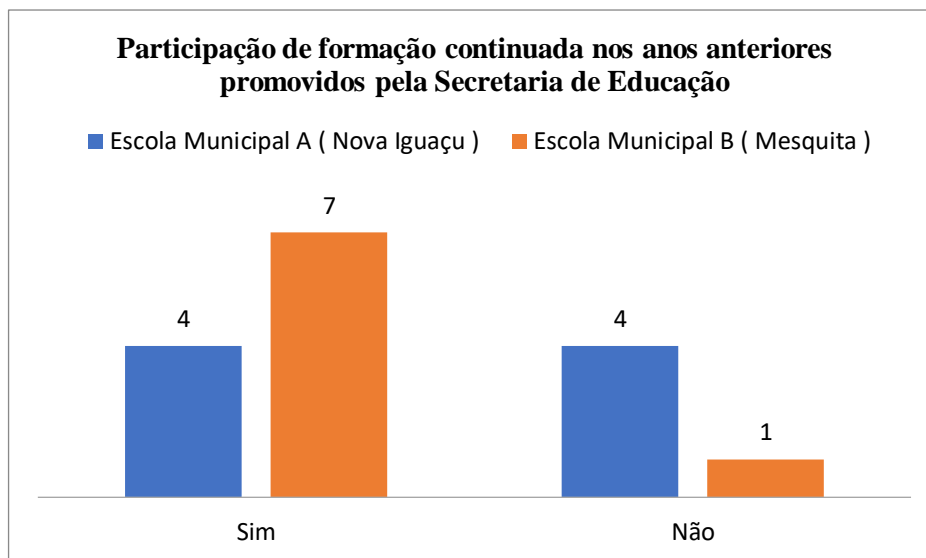
Fonte: Questionário de pesquisa, questão nº12.

De acordo com o gráfico, as professoras da escola pesquisada em Nova Iguaçu, informaram que no decorrente ano não participaram de nenhuma formação continuada. Em relação às professoras da escola pesquisada em Mesquita, todas afirmaram ter participado de formação no ano de 2017 e uma professora nos relatou²⁰: “na minha escola foi realizado uma oficina no 1º bimestre com o nome *a diversidade visita a sua escola* onde, recebemos sugestões de material didático e literário para trabalhar com a diversidade racial em sala de aula”. (Amanda-M). Indicando, assim, que houve ação por parte da Secretaria de Educação em Mesquita para as questões trazidas pela Lei 10.639/03.

Sobre a realização de formação continuada sobre a temática da educação das relações étnico-raciais nos anos anteriores promovido pelas Secretarias de Educação, das dezesseis professoras, onze afirmaram ter participado de encontros que abordaram a temática, conforme o gráfico abaixo.

²⁰ Questão treze do questionário de pesquisa.

Gráfico 7: Participação de formação continuada nos anos anteriores promovidos pela Secretaria de Educação



Fonte: questionário de pesquisa, questão nº 14.

Das que afirmaram terem participado de formação continuada nos anos anteriores, somente quatro fizeram apontamentos sobre esses encontros²¹. Vejamos:

Sim, participei de muitos. sempre tínhamos encontros específicos direcionados ao tema. Um dele foi à cor da cultura. (Fátima - NI)

Foram alguns ao longo da gestão passada voltados para a diversidade. (Helena - NI);

Participei de uma oficina com jogos africanos. (Elaine - NI)

Participei de encontros com a temática cultura e diversidade religiosa. (Beatriz - M).

É importante mencionar que as professoras revelaram também discontinuidades ou rupturas na implementação de tais ações²², em decorrência da mudança na gestão nas Secretarias Municipais de Educação, a partir das mudanças políticas ocorridas nos Municípios. Algumas foram mais expressivas e nos informaram que:

As duas últimas gestões da Secretaria de Educação acabaram com tudo que foi construído pelas anteriores, inclusive afastou funcionários que trabalha com a temática na Secretaria. (Fátima - NI)

Tenho pouco tempo na rede, e nesse período ainda não vi nenhuma ação, nos outros governos, o trabalho era maior. (Camila - NI)

Nos governos antigos, ela foi muito mais valorizada. (Elaine - NI)

²¹ Questão quinze do questionário de pesquisa.

²² Questão dezesseis do questionário de pesquisa.

Quando ingressei na rede, em 2011, Mesquita havia acabado de receber um prêmio em 2010 por parte da SEPPIR em reconhecimento das boas práticas implementadas no município. Quatro [ou] cinco anos depois não havia referências de que algo, alguém ou alguma escola estivesse trabalhando a temática. (Amanda - M).

Infelizmente com a mudança de gestão ocorre essa situação. Lamentavelmente ações muito boas não tem continuidade devido a influências políticas - não valorizar os feitos por ser de outra gestão. (Beatriz- M).

Perguntamos também se as professoras perceberam, atualmente, algum acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação em relação ao trabalho voltado para a Educação das relações étnico-raciais na escola²³. Todas as professoras da escola pesquisada da rede municipal de Educação de Nova Iguaçu afirmaram não perceber nenhum tipo de acompanhamento.

As professoras da escola pesquisada na rede municipal de Mesquita também responderam a mesma pergunta, demonstrando a sua visão em relação ao acompanhamento por parte da Secretaria de Educação. De acordo com elas:

Existem as oficinas itinerantes. (Cátia - M)

Na SEMED existe um setor para cuidar das ações desse tema. (Beatriz - M)

Sempre vem alguém aqui na escola, fazer oficinas sobre a temática. (Amanda - M).

Os relatos das professoras nos oferecem uma dimensão importante, na qual é possível perceber os reflexos de ações desenvolvidas por parte das Secretarias de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita. A primeira não tem, à época da aplicação dos questionários, ações desenvolvidas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola, já a segunda é mais ativa com o trabalho em questão e procura oferecer caminhos para os professores em sala de aula.

3.4.4. Educação: O que as professoras têm a dizer sobre a educação das relações étnico-raciais

Essa parte corresponde à última questão do questionário, que tinha como objetivo ouvir as professoras deixando-as livres para acrescentar algum comentário que considerassem

²³ Questão dezessete do questionário de pesquisa.

importante²⁴. Das dezesseis professoras, somente quatro fizeram observações sobre a educação das relações étnico-raciais na escola, como:

Trabalhar a temática não somente no mês de novembro, mas diariamente, pois necessitamos de um olhar reflexivo de diálogos constantes para que o preconceito seja superado. O trabalho desenvolvido na escola contribui significativamente neste sentido” (Beatriz - M)

Na mesma linha, outro comentário é o da professora de rede Municipal de Nova Iguaçu, que propõem:

Uma forma de implementar a lei 10639/03 nas escolas é inserindo-as em práticas diárias, como: brincadeiras, leitura, música, reportagens e textos para reflexões. Não há necessidade de dia específico para ensinar “respeitar o outro”, não tem dia de prova para estudar diferenças. A valorização da humanidade deve ser abordada de maneira natural no dia a dia integrada com demais matérias história, geografia, português, etc... (Daiane - NI).

Outras professoras deixaram demarcada a questão da falta de formação continuada que as auxiliem com o trabalho com a temática. Para elas, “não é realizado a formação continuada e também não tem material abrangendo os conteúdos específicos a serem abordados” (Elaine - NI). E, que “é necessário formação continuada prática, para que possamos a cada vez mais melhorar, pois percebo que ainda não saímos das pesquisas para a prática realmente.” (Bianca - NI).

Para Gomes e Silva (2011), é essencial que as secretarias de educação levem as necessidades de formação dos professores mais a sério, pois são eles que lutam no chão da escola para desenvolver projetos e atividades pedagógicas em prol da diversidade. Para as autoras, os professores precisam ser ouvidos: antes das secretarias proporem qualquer ação, elas poderiam “mapear, conhecer e dialogar com as escolas e ou coletivos de professores/as que já aceitaram o desafio de construir e implementar propostas voltadas para uma pedagogia da diversidade e assim construir uma proposta mais coletiva.” (GOMES, SILVA, 2011, p. 18).

3.5. Análise das entrevistas realizadas na Secretaria de Educação de Nova Iguaçu e Mesquita

Essa parte do capítulo contém a apresentação e a análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas (ANEXO B) realizadas com as Gerentes responsáveis pela implementação da Lei 10.639/03 nas Secretarias de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita.

²⁴ Questão dezoito do questionário de pesquisa.

A primeira pergunta foi feita à Gerente da Secretaria de Educação de Mesquita e teve como objetivo saber se existia um grupo específico para o trabalho com a Lei 10.639/03. Sua resposta:

Nós temos o setor de formação continuada e a diversidade ela é inserida no setor de formação continuada. Não é somente o setor de implementação da lei não, nós trabalhamos a lei 10639 que posteriormente transformou na 11645, mas também trabalhamos a questão do gênero, mas vou ser pontual em te dizer que eu foco noventa por cento na lei 10639. (G 2 - M)

A mesma pergunta foi feita à Gerente do município de Nova Iguaçu, responsável pelo trabalho com a referida legislação no município, e a mesma não conseguiu responder se havia algum grupo dedicado especificamente ao trabalho com a Lei 10.639/03:

Olha... Na verdade... Aqui na gerência tem alguns projetos que são direcionados a uma pessoa ou a outra... Mas no fundo né... Quando a gente coloca o projeto em ação, acaba todo mundo se envolvendo... Ajudando... Dando opinião, montando... Articulando... (G 1 - NI)

A gerente do Município de Nova Iguaçu, ainda citou que no setor são gerenciados aproximadamente trinta e dois projetos, porém nenhum deles, atualmente, está ligado à temática étnico racial, como veremos em sua narrativa, abaixo:

Aqui são em torno de 30... 31... 32... A gente está assim agora. Alguns são direcionados à saúde, como o programa saúde na escola, temos também o grupo responsável pela sala de leitura, biblioteca... Nós temos a educação do campo e ambiental... Nós temos também projetos de dança, de música... A caixa volante que é a maleta itinerante. Tem o projeto criança viva, música sustentável que a gente não iniciou, mas se não tiver começado esse ano, vamos começar ano que vem. Temos trilha ambiental que é o Nova Dutra, formação com as escolas do campo, formação para os professores da sala de leitura, formação para professores de quarto e quinto ano sobre a história geografia do município, nós temos o teatro na casa de cultura, tudo isso envolve parceiros... São poucos aqui que desenvolvemos por conta própria, temos também o Plano Municipal do Livro Literatura e Biblioteca, prevenção à violência e mais os outros. (G1- Nova Iguaçu)

Na fala das duas gerentes é possível perceber que o município de Mesquita apresenta um trabalho mais estruturado em relação à legislação, possuindo um grupo próprio dedicado ao trabalho com as diversidades, ou seja, uma pessoa responsável pelas ações de formação para a implementação da legislação na rede de ensino. Já no município de Nova Iguaçu, percebemos que não existe um grupo específico que trabalha com as questões relacionadas à implementação da Lei 10.639/03.

Prosseguindo com a entrevista, perguntamos à gerente de Nova Iguaçu quais ações foram realizadas ou estão sendo planejadas para a implementação da legislação 10.639/03 no ano de 2017. Ela nos mostra que não existem ações planejadas para a implementação da legislação, mas futuramente há uma possibilidade de desenvolver o tema com os incentivadores de leitura, entretanto nos informou que no município “várias escolas não têm incentivadores de leitura”, fato decorrente de falta de professores para a realização do trabalho e que inviabiliza o trabalho com a legislação.

Diante dessa resposta da Gerente de Nova Iguaçu, percebemos que a única tentativa que o grupo havia pensado para desenvolver a temática da educação das relações étnico-raciais, era ineficaz, visto que na rede municipal de ensino, somente em poucas escolas têm a presença dos incentivadores de leitura. Nesse contexto, além da legislação ainda não estar sendo implementada de maneira satisfatória no município, não há projeto para esta alterar esta situação.

De acordo com Machado e Fernandes (2014), a legislação ainda encontra dificuldades de penetração nas redes de ensino, pois muitos ainda não entendem sua necessidade ou são indiferentes. Tal ação pode ser resultado do “próprio contexto de resistências que a implementação da lei carrega consigo o racismo brasileiro associado a uma ideia de uma democracia racial”. (MACHADO, FERNANDES, 2014, p. 168).

A percepção sobre tal fato é que, por mais que tenhamos todo um respaldo legal, ainda vemos que o sistema educacional é omissivo, não compreende que a legislação traz importantes contribuições para a superação do preconceito e da discriminação ainda existentes na sociedade.

O enraizamento da lei e suas diretrizes nas práticas pedagógicas e na gestão seja do sistema de ensino das secretarias estaduais e municipais, seja das escolas é hoje o grande desafio para superar o contexto de resistência e fazer com que a temática étnico-racial não seja esporádica e não dependa da vontade pessoal dos agentes educacionais. Alcançar os gestores públicos de ensino, buscando o comprometimento dos mesmos na superação desse desafio, tornou-se uma estratégia fundamental para tal tipo de política. (MACHADO, FERNANDES, 2014, p. 169)

A mesma pergunta sobre as ações realizadas ou planejadas para a implementação da Lei 10.639/03 no ano de 2017 foi feita à Gerente do município de Mesquita, que nos informou que assim que ela assumiu esse cargo na Secretaria de Educação, fez uma pesquisa acerca dos projetos políticos pedagógicos da escola, para verificar se havia menção ao trabalho com a temática instituída pela lei em questão nos projetos escolares do município. Segundo a Gerente, “menos de cinquenta por cento das unidades escolares citavam a Lei” (G2 - M).

Diante dessa realidade e, juntamente com sua equipe, foi elaborado um plano de ação voltado para a formação continuada na rede de ensino. A esse respeito, ela informou:

Nós fizemos uma formação continuada itinerante que percorreu todas as escolas de educação infantil, levando subsídio não só bibliográficos, mas também práticos. Foram encontros significativos. Posterior a essa formação itinerante na educação infantil, promovemos encontros com os professores do 1º ano, fizemos também atividades na EJA, foram quatro encontros de formação. Começamos também com o segundo segmento com a palestra roda de conversas com o Prof.: Alexandre do Nascimento em comemoração aos 21 dias de ativismo contra o racismo e agora para o segundo semestre já estamos pensando as ações. (G2- M)

Foi perguntado também quais são as ações prioritárias desenvolvidas pela Secretaria de Educação para a implementação da Lei 10.639/03. A gerente de Mesquita nos relatou que sua prioridade “é capacitar os professores porque eles reclamam muito, não é nem tanto da falta de material, mas como usar o material”. (G2 - M). E se referiu à necessidade da questão do trabalho com a temática étnico-racial com os professores, no qual as formações, além da base teórica, procuram oferecer questões práticas para que os professores “aprendam como fazer adequação de todo o material que já se encontra na escola, para suas práticas pedagógicas” (G2 - M). Segundo ela, essa adequação é feita:

Com bastante responsabilidade, buscando permear todas as disciplinas, não deixar somente em arte... Ha... Vamos pintar o bonequinho negro... Vamos ler o Cabelo de Lelê... A nossa preocupação é abrir um leque bem grande de opções para que eles possam está trabalhando a história e cultura africana em Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Inglês, Artes, Educação Física e não fique apenas sinalizando o dia 20 de novembro, com projetos relâmpagos. A gente quer acabar com isso na rede e o bacana é que nessa reformulação de currículo a gente já vê os professores aprendendo isso. (G2-M)

A Gerente de Mesquita se refere ao trabalho com a temática de maneira interdisciplinar, perpassando todas as disciplinas. Percepções como essa estão de acordo com o que diz Gomes (2008), visto que muitos têm ainda uma interpretação equivocada da Lei 10.639/03, restringindo o estudo somente as áreas de literatura, artes e história. Segundo a autora: “Para superar essa implementação é preciso que o texto da lei seja sempre acompanhado da leitura das suas Diretrizes Curriculares, fruto do parecer apresentado ao CNE”. (GOMES, 2008, p. 85)

A mesma pergunta referente às ações prioritárias para a implementação da lei 10.639/2003, foi feita a gerente de educação em Nova Iguaçu, que fez o seguinte relato:

A gente trabalha com a Lei como um todo. A gente trabalha o tema, mas não está focado nessa questão. Então assim... A gente não vai promover um evento exclusivo para dar conta da lei... Pelo menos a gente está pensando dessa maneira. A gente vai trabalhar a questão, a gente está atendendo, a gente pode abordar muitas coisas em torno dessa temática e não necessariamente apontar, enfatizar e nem fazer de forma que pareça ser de forma obrigatória né... Forçada, mas sim de forma natural, essa é a intenção. Na verdade a intenção é trabalhar num todo, não só a questão racial, não só o negro, porque a gente sabe que tem a cultura indígena e hoje o que está em alta demais é o preconceito por conta da orientação sexual... Porque a gente sabe que há preconceitos de diversas maneiras e eu acho que quando você direciona muito, você acaba muito forçando uma barra... Será que você também não está excluindo? Será que a gente focar muito a gente não está excluindo aqueles que não fazem parte daquela história? E será que tem que ser assim? E então é buscar junto né... Pensar com a comunidade escolar. É claro, trabalhar a lei, eu acho que de uma maneira suave... Contextualizando, mas também ver a realidade da escola... Porque a gente tem algumas escolas, por exemplo, que o aluno está se mutilando... e IMAGINA eu estou trabalhando o negro, a história do negro, a música, a dança, instrumentos musicais e o MEU aluno está lá com problemas passando por isso, aquilo.. Eu acho que a gente deveria abordar dessa maneira, com essa proposta (G1-NI).

A fala da gerente citada acima demonstra uma falta de entendimento e compromisso com as questões trazidas pela lei em questão. Percebe-se certo descaso para instrumentalizar ações para a inclusão da História e cultura africana e afro-brasileira e, principalmente, o tratamento das questões étnico- raciais. Para ela, a escola possui outras demandas, outros focos de trabalho mais “importantes” e o trabalho com a temática deve ocorrer de “maneira suave” sem “focar muito, para a gente não está excluindo aqueles que não fazem parte daquela história”. (G1-NI).

A esse respeito Gomes, Oliveira e Souza (2010), nos mostram que a lei foi posta para a sociedade como um todo, assim ela é um direito do aluno, entretanto, segundo os autores, para que “esse direito se efetive será necessário extrapolar a “Letra da lei”, pois a existência dessa legislação desvinculada de um processo formados dos diversos sujeitos responsáveis pela condução do trabalho, poderá torna-la menos efetiva”. (GOMES, OLIVEIRA e SOUZA, 2010, p.70). Os autores, reafirmam que:

esse processo envolve mais alguns elementos: vontade política, financiamento, acompanhamento, avaliação e monitoramento das ações. Nesse caso, os gestores dos sistemas de ensino, das escolas da educação

básica e das universidades também são responsáveis pela implementação da Lei, caso não o façam deverão ser cobrados pela comunidade, pelos movimentos sociais, pelo Ministério Público e pelo próprio Ministério da Educação. Esse são mais alguns desafios que a implementação da legislação está a enfrentar no presente momento. (GOMES, OLIVEIRA e SOUZA, 2010, p.71).

Em relação a como é feito o acompanhamento da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, pudemos observar que na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu conforme nos relatou sua Gerente (G1- NI), as ações, quando ocorrem, se dão por a iniciativa da própria escola, ao enviar para o setor os projetos que foram realizados. Segundo ela:

Os projetos nós recebemos das escolas ou eles mandam por e-mail, ou, eles mandam um convite para a gente estar participando. O acompanhamento é feito através do retorno que as escolas mandam... Na verdade uma das propostas é que nada seja de maneira imposta, que eles tenham total liberdade pra trabalhar e como à Lei. Tem que ser trabalhada e tudo é a maneira como você trabalha. Cada escola está desenvolvendo do seu jeitinho, com suas particularidades. Eu penso assim, para você trabalhar o tema de forma bem específica, você tem que ter DOMÍNIO do assunto né... Ter uma formação pra você dar conta. Então assim, eu não tenha uma formação específica nessa área para poder, por exemplo, garantir uma formação na rede né, e é muito delicado. (G1- NI).

Seu relato nos leva a duas reflexões necessárias: a primeira delas é o entendimento de que o trabalho com a temática deve ocorrer de acordo com a vontade da escola, onde ela vai decidir se quer ou não trabalhar om a legislação. Entretanto, sabemos e concordamos com Gomes e Silva (2011), que esse trabalho

não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político- pedagógico a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto da escola quanto na vida cotidiana. (GOMES, SILVA, 2011, p. 23,24).

A segunda reflexão decorrente da fala da Gerente de Nova Iguaçu é a de que a alegação de não ter formação específica para o trabalho com a temática, não se constitui um empecilho para pensar ações ou organizar uma formação para a diversidade dirigida aos professores da rede.

Percebe-se, portanto, a falta conhecimento da LDBEN em seus artigos '26 A' e '79 B', da DCNERER e do Plano Nacional de implementação das DCNERER, pois os mesmos são obrigatórios, devendo ser cumpridos por todo o sistema de ensino e instituições

educacionais brasileiras. Segundo a Resolução CNE/CP 01/04, no que tange às atribuições dos sistemas de ensino:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 3/2004.

(...)

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

(...)

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 3/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais. (BRASIL, 2004, p.1,2).

O Plano também apresenta uma serie de orientações, a serem colocadas em pratica pelos Municípios, para implementar a lei, a saber:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
- (...)
- h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial (BRASIL, 2009).

Em relação às ações de acompanhamento por parte da Secretaria de Educação de Mesquita, sua gerente nos relatou que é feito através de visitação as unidades escolares, medida que lhe possibilita conversar pessoalmente com os coordenadores pedagógicos sobre as atividades e as ações voltadas para tal implementação. Segundo ela, “o retorno dessas visitas é a certeza de que o trabalho não pode parar, que os professores precisam de formação continuada e o foco da Secretaria de Educação é esse ao longo do ano de 2017”. (G2- M).

Dando prosseguimento às entrevistas com as Gerentes de Nova Iguaçu e de Mesquita, perguntamos se elas conseguem perceber os reflexos de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas de docentes das Redes Municipais em questão.

Para Gerente de Mesquita, tais reflexos podem ser percebidos nas visitas que ela faz às unidades, nos relatos dos professores, nos projetos que chegam ao conhecimento da Secretaria e durante as formações continuadas. Exemplificando esse último fato, ela mencionou que:

Um retorno muito positivo foi no encontro com os professores do primeiro ano. Nós fizemos dois módulos, um módulo foi sobre ancestralidade, corporeidade e ludicidade. O segundo módulo seria para nós fazermos planejamento interdisciplinar com a literatura africana, que permeasse todas as disciplinas. (G2 -M)

Já para Gerente de Nova Iguaçu, os reflexos são percebidos nas atividades realizadas pelos docentes e em projetos que chegam por e-mail na Secretaria. Segundo a Gerente, as Unidades Escolares, quando realizam atividades diversificadas, enviam para o setor as fotos e os trabalhos. Assim, eles conseguem conhecer o que está acontecendo nas escolas. Na fala da Gerente de Nova Iguaçu, fica perceptível que não existe, de fato, uma proposta pensada para o acompanhamento das questões trazidas pela Lei, no Município. Nossa leitura é a de que essas questões – relativas à diversidade étnica-racial - não são priorizadas pela SME no momento, e quando ocorrem são por iniciativa isolada de escolas e professores.

Perguntamos também se existiam parcerias da Secretaria de Educação de Mesquita e Nova Iguaçu com os Movimentos Sociais ou Universidades. A esse respeito, a Gerente de Mesquita nos informou que a parceria que eles têm é decorrente de uma ação amigável “onde os colegas, percebem nossa dificuldade de conseguir palestrantes e eles se dispõem a vir” (G2- M). Em seu relato, ela se referiu a uma parceria com alunos mestrados e doutorandos e

professores da UFRRJ, que voluntariamente auxiliam o Município nas formações em rede, conforme veremos no relato abaixo:

Nós já recebemos Alexandre do Nascimento, a Caroline do Nascimento que é esposa dele. Recebemos Jonas Alves, a Aline Santos que é mestranda da Rural, sendo orientada pela professora Sandra Sales; recebemos a Tatiane Pacheco com uma palestra maravilhosa na EJA, falando sobre descolonização indígena; recebemos Diomario da Silva, também da Universidade Rural e agora para o segundo semestre temos uma agenda que receberemos em sua maior parte palestrante de doutorandos da Rural. Então, a nossa proximidade maior é com a Universidade Rural. (G2-M)

Nova Iguaçu, conforme sua Gerente nos relatou, também tem parceria com a UFRRJ, porém não nessa temática: “o que nós temos é a questão ambiental e com alunos com necessidades especiais e eu acredito também que tem um público voltado para a Educação Infantil, mas agora para a Lei não” (G1-NI).

Foi perguntado também sobre a questão de rupturas na implementação de ações decorrentes da mudança na gestão. Assim, foi possível perceber que o município de Mesquita já trabalhava, desde as gestões anteriores, com a temática racial e a secretária atual manteve o projeto, conforme o relato da gestora abaixo:

Mesquita sempre foi muito aberto, mas o que eu senti muita falta, na verdade sinto, mas eu ainda acredito que a gente ainda pode sentar para conversar é da transição, pois, todas as secretarias fazem a transição e Mesquita não ocorreu a transição então foi como se tivesse zerado tudo e você tem que começar do zero. Então, essa falta de comunicação com as pessoas que antecederam a gestão, dificultou muito o trabalho, porque você não sabe onde pararam, quais seriam as parcerias que seriam firmadas. (G2 -M)

Em relação à prefeitura de Nova Iguaçu, nos relatou a Gerente:

Eu não pertencia a esse grupo que trabalhava com a lei, mas o que eu percebi que tinha sim tinha esse trabalho, mas era MUITO específico, muito FOCADO nessa lei e era realmente O NEGRO só simplesmente, entendeu? Eu não via de maneira alguma muito diversificação, mas eu não era desse grupo, mas acompanhava as formações e eram específicas somente para isso, não focava em outras questões. Eu lembro que eles pintavam, teve uma época que as meninas, estavam pintando até um banner com a imagem do negro na periferia, só que eu só via de longe, não fazia parte ainda, estava com outros projetos. Não posso responder sobre isso, só desse período que estou na gestão (G1-NI).

Nesse relato, percebemos que durante a gestão anterior existia um trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu que entendia a importância de ações que envolvessem a legislação referente às relações étnico-raciais. A orientação da Secretaria, aparentemente mudou com a mudança da gestão municipal, e agora há uma visão, manifesta na fala da gerente que julga como negativo o foco anterior, considerado “muito específico para a questão do negro”. A entrevista feita com a Gerente nos revelou a perceptível descontinuidade do trabalho, decorrente das mudanças de gestão.

Sobre os principais avanços em relação ao trabalho com educação das relações étnico-raciais e o que ainda precisa ser elaborado por parte das Secretarias de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita, a gerente de Mesquita citou as formações continuadas voltadas para tal temática e, em relação ao que precisa ser elaborado, disse ser a inclusão da formação dos gestores das escolas. Segundo ela “alguns gestores não entendem a importância da lei, não sei se por desconhecimento, não sei se por falta de interesse.” (G2- M).

Em relação à Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, a gerente mencionou que já existe um trabalho com a diversidade `como um todo` ocorrendo nas escolas, decorrente de ações pedagógicas, mas não específicas para a questão étnico-racial.

Sobre a disponibilização de formação continuada para professores, diretores e auxiliares de sala, a Gerente de Mesquita nos informou que tais formações ocorrem mensalmente, sendo que para os gestores há o objetivo de início somente no segundo semestre de 2017. Em relação aos temas abordados, ela nos explicou que trabalhou em tais formações da seguinte forma:

A História da África, mas de maneira bem lúdica para que as crianças do primeiro ano e a Pré-escola consiga se identificar com a herança que nós temos. Trabalhamos também alguns personagens negros esquecidos e todo esse trabalho é feito de maneira séria, tem a parte teórica, mas também tem a prática com o lúdico, pois o lúdico facilita o trabalho com as professoras. Então nas formações eu levo o material e esse material é enriquecido com as ideias dos próprios profissionais, nós interagimos e aumentamos aquele material, o que era micro fica um macro, ideias maravilhosas vão surgindo nesses encontros. Então essa é a importância desse momento de formação continuada e é prazeroso ter relato de algumas professoras que falam que queria toda semana um encontro desses (G2-M).

A mesma pergunta foi feita à Gerente da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, que nos explicou que, em relação à formação “cada gerência realiza a sua formação”, ou seja,

cada setor - Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental, entre outros - realiza a sua formação de acordo com suas demandas e necessidades.

Perguntamos também se a atual gestão enfrentou ou ainda enfrenta problemas que influenciam na implementação do artigo '26 A' da LDBEN. A Gerente da Secretaria de Educação de Mesquita nos informou que estava há pouco tempo à frente da gestão, mas que a preocupação dela é documentar para que a lei seja cumprida.

Eu encontrei abertura tanto da secretária quanto da gerência de formação continuada. Os outros setores também são bem abertos, mas a minha preocupação é que isso seja documentado estando no Plano é algo que eu enquanto coordenadora posso cobrar. Coordenar e interagir em prol da aplicabilidade da lei. (G2-M)

Já a Gerente da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, nos disse que não enfrenta nenhuma dificuldade para a implementação da citada legislação. Esta resposta omite o fato de que não há dificuldade por que não há interesse na sua implementação.

A última pergunta consistia em saber se existia algum comentário a acrescentar. Somente a Gerente da Secretaria de Educação de Mesquita respondeu, mencionando que tem “consciência que a luta que é grande, não termina aqui... Não pode parar..., mas o pontapé do primeiro semestre foi bem dado... Vamos continuar na caminhada”. (G2-M).

Cabe reiterar que as entrevistas com as gerentes foram realizadas em 2017, assim como a aplicação dos questionários, primeiro ano da nova gestão municipal em Mesquita e Nova Iguaçu, e que mudanças podem ter ocorrido neste ano. Atualmente, a gerente entrevistada no Município de Nova Iguaçu, não ocupa mais a função.

Visando sistematizar alguns dados e informações, tornando-os mais claros e objetivos, elaboramos um quadro síntese comparativo, a partir das ações enunciadas por cada uma das duas gerentes entrevistadas, com a seguinte esquematização,:

Tabela 2: Comparativo das ações das Secretarias de Educação de Nova Iguaçu e de Mesquita voltadas para a temática da educação das relações étnico-raciais

	Município de Nova Iguaçu	Município de Mesquita
Espaço formalizado	Não. O setor gerencia em torno de trinta e dois projetos e não tem nenhum voltado para a temática da educação das relações étnico-raciais.	Sim. Existe um setor específico que trabalha somente com a diversidade. Este setor se insere dentro do setor de formação continuada.

continuação

	Município de Nova Iguaçu	Município de Mesquita
Recursos humanos	Não.	Sim. Existe uma pessoa que é responsável somente pelo planejamento das ações voltado para a diversidade.
Ações sendo executadas	Não. Há uma possibilidade de no futuro um trabalho com os mediadores de leitura.	Sim. As principais ações executadas são as visitas itinerantes e os encontros de formação sobre a temática.
Acompanhamento	Algumas escolas mandam os projetos para o setor para ciência das atividades realizadas.	A gerente visita as unidades escolas para fazer formação itinerante e verificar o que está sendo executado.
Parcerias	Não existe nenhuma com essa temática.	Sim, com a UFRRJ-IM, através de professores e alunos de mestrado e doutorado que voluntariamente auxiliam nas formações.
Formação continuada	Não.	Sim. Essa ocorre mensalmente na rede.

Fonte: Entrevistas realizadas com as Gerentes das Secretarias de Educação (ANEXO B).

Com base no quadro acima, é possível observar que não existe um espaço formalizado dentro da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu que contemple as demandas trazidas pelas legislações. Ademais, aparentemente faltam pessoas qualificadas, atuando no órgão central, para trabalhar especificamente com a diversidade étnico-racial ou planejar ações em conjunto com demais setores. Julgamos este um ato importante para evitar que tal ensino seja relegado apenas ao voluntarismo de alguns professores ou escolas, algo que sabemos, mediante as entrevistas feitas com a professoras, tende a ser pontual e sem obter maiores resultados. Não foram, portanto, observadas ações concretas e coletivas sendo executadas na rede municipal de Ensino de Nova Iguaçu. Mais que isso, não existe acompanhamento, as parcerias que existem não são voltadas para o trabalho com as legislações em questão e, por fim, não existem programas de formação continuada voltados para a temática em questão e direcionada aos professores da rede.

Diante desse contexto, é possível afirmar que, diferente do que nos foi relatado sobre o município de Mesquita, o município de Nova Iguaçu, através da Secretaria de Educação, revelou, até o ano de 2017, um quadro de ausência de ações voltadas para a temática das relações étnico-raciais.

É preciso entender que o processo de disseminação da lei e dos seus instrumentos legais, como as DCNERER e o Plano de implementação, não são automáticos, é necessário, portanto, comprometimento e responsabilidade por parte dos que estão na gestão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável que a Lei 10.639/03 é um marco importante para as políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais, ao alterar a LDBEN em seus Artigos ‘26 A’ e ‘79 B’, introduzindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Como vimos, ao longo desta dissertação, a mudança na legislação é um dos resultados das ações do movimento negro e de pesquisadores da temática, que passaram a denunciar o racismo e a reivindicar a formulação de políticas públicas que se comprometam com a superação das desigualdades raciais.

Nesta dissertação cuja temática é a educação das relações étnico-raciais nos municípios de Nova Iguaçu e de Mesquita, investigamos, de forma específica, como se efetiva a implementação da Lei nº. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos dois municípios locus da pesquisa. Assim, investigamos neste trabalho a forma como as Secretarias Municipais de Educação de Nova Iguaçu e Mesquita, enquanto responsáveis por organizar e integrar as políticas educacionais, em nosso caso, nos termos da Lei nº. 10.639/03, no âmbito municipal, têm agido para gerar efetivas mudanças no cotidiano escolar. Nossa preocupação recaiu sobre quais ações têm sido planejadas para que cheguem de fato ao chão da escola e quais foram implementadas nos municípios de Nova Iguaçu e de Mesquita, considerando o que determina a supracitada lei.

A esse respeito, a pesquisa nos revelou que na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu ainda não existe uma proposta articulada para o trabalho com as demandas enunciadas pelas legislações, cenário diferente do que acontece no município de Mesquita, no qual foi possível observar a enunciação de ações mais concretas em torno do trabalho para a temática étnico-racial. Os dados foram obtidos pela realização de entrevistas com as gerentes responsáveis pela área da diversidade, em cada secretaria de educação.

Outro instrumento utilizado para a obtenção de dados foi a análise dos questionários aplicados às professoras de duas escolas municipais, uma localizada em Nova Iguaçu e a outra em Mesquita. Sabemos que as duas escolas utilizadas como amostra da pesquisa não representam a totalidade do que realmente ocorre em outras escolas das duas redes municipais aqui investigadas, contudo, esses resultados nos dão indícios de ações positivas que têm sido

desenvolvidas com relação ao tema da educação das relações étnico-raciais. Consideramos, assim, a escola como um espaço privilegiado para o trabalho da temática, no qual poderemos desenvolver práticas livres de discriminações e de preconceitos, contemplando a todos.

A partir da escola pesquisada em Nova Iguaçu, foi possível perceber que existe um trabalho elaborado em torno da educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Esse trabalho acontece por iniciativa própria do corpo docente da escola, que, devido às formações que tiveram nos anos anteriores, compreendem a importância do trabalho com a temática. Tal constatação nos traz grande satisfação, pois são esses sujeitos que concretizam a legislação no chão da escola. São eles que estão diretamente com os alunos e podem desenvolver cotidianamente práticas antirracistas no cotidiano escolar, possibilitando convivências positivas entre todos.

Em relação às professoras do município de Mesquita, a impressão é a de que, mesmo com todas as ações desempenhadas pela Secretaria de Educação em torno da temática étnico-racial, como vimos nos relatos da Gerente, percebe-se ainda certa indiferença por parte da escola pesquisada em torno da temática. Tal percepção advém do silêncio sobre algumas questões do questionário, não respondidas pela maioria das professoras, preferindo, assim, não opinar em muitas questões.

Dentro do problema de investigação do presente trabalho, considero também importante relembrar que durante o período de 2003 a 2016, tivemos um governo democrático, no qual tivemos uma série de ações que viabilizaram a criação de políticas sociais voltadas para a população pobre e também para a população negra. Infelizmente, o que se percebe na atualidade, mais claramente, após o impeachment de Dilma Rousseff, é a articulação das forças conservadoras interessadas em efetivar um plano de governo, visando reverter as conquistas sociais, no sentido de reduzir e eliminar os direitos que foram arduamente conquistados, dentre os quais o direito à educação, sem nenhuma forma de discriminação. Nesse sentido, é extremamente necessário que continuemos a luta, em prol da manutenção dessas políticas, como um trabalho de resistência aos desmontes e retrocessos nas políticas educacionais.

Nossos achados investigativos apontam para a necessidade de uma formação de professores especificamente voltada para a educação das relações étnico-raciais para a promoção de projetos que combatam o racismo e contribuam para a construção de uma sociedade plural que acolha e respeite a diversidade. Da mesma forma, a investigação apontou para a centralidade do comprometimento e responsabilidade por parte daqueles agentes que

estão na gestão, seja das secretarias de educação seja das unidades escolares, pois apenas a existência dos instrumentos legais não é suficiente para que ocorra a efetivação das DCNERER e de seu Plano de implementação, bem como o cumprimento da lei. Nos dois municípios investigados é evidente a influência das ações dos gestores e professores, para o cumprimento ou não da legislação promovendo uma educação das relações étnico-raciais.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para as reflexões acerca de ações concretas por parte das Secretarias de Educação e, também, das escolas, em prol de uma educação das relações étnico-raciais que contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva e sem discriminação. Para isso, como afirmam Gomes, Oliveira e Souza, (2010) é necessário extrapolar os limites da letra da lei, para que esse direito realmente se efetive se tornando uma realidade no sistema educacional.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 19/07/2018.

_____. *Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 março de 2004.

_____. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. *Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008*. D.O.U. 11/03/ 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

_____. *Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPPIR N.º 605, de 20 de maio de 2008*. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção de indicadores para implementação da Lei 10.639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_mec.pdf. Acesso em: 19/07/2018.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (coord.) *Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdade em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, p.141-160.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. *A Lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 5, n. 11, p. 29-54, out. 2013. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/188>. Acesso em: 19/05/2016

COELHO, Wilma de Nazaré Baia, SANTOS, Raquel Amorim. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. In: WILMA, Nazaré Baía Coelho. *Educação, História e Relações Raciais* - Col. Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais. Câmara Brasileira de Livros, SP, Brasil, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Formação de professores no Brasil: notas e contextos. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía e organizadores. *Educação, História e Relações Raciais*. São Paulo: Editora Livraria da Física. Col. Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais. 2015.

DANTAS, Carolina Vianna. Mobilização Negra nas primeiras décadas republicanas. In: Carolina Vianna Dantas, Hebe Mattos e Martha Abreu (orgs.), *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. *Tempo*. 2007, vol.12, n.23, p.100-122.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores, complexidade e trabalho docente*. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>
Acessado em: 11/06/2018

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. *Método e técnicas de pesquisa social*. 6ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, p.83-96.

_____. Alguns termos e conceitos presente no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) *Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.67-89.

_____. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011 a. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> Acesso em: 06/04/2017

_____. *O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes*. *Revista Política e Sociedade*, v10, nº18. p.133-154, 2011 b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>. Acesso em: 06/01/2018.

_____. *O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Kelly Cristina Cândida de Souza. Diversidade Étnico-Racial e Trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. (orgs). *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Beatriz Gonçalves e. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação, nº. 15. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, 2000, p. 134-158. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501509>. Acessado em: 17/02/2018.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino e GONÇALVES E SILVA, Petronília (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina. *Educação e relações Étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. 1. ed. Petrópolis, RJ, p.192, 2014.

LIMA, Márcia. *Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula*. *Novos estud.* - CEBRAP [online]. 2010, n.87, pp.77-95. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>. Acesso em 24/06/2018

MACHADO, Elielma Ayres; FERNANDES, Otair. Políticas de ação afirmativa e educação no Brasil: para além da cor e da raça. In: FARIAS, Márcia Leitão (org.). *Novos estudos em relações étnico-raciais: Sociedades e políticas públicas*. Faperj, Rio de Janeiro, 216 p. 1ª edição, 2014.

MARQUES, Alexandre dos Santos. *Baixada Fluminense: Da conceituação às problemáticas sociais contemporâneas*. Revista Pilares da História, v. 6, p. 7-16, 2006. Disponível em: http://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1474. Acesso em: 15/06/208

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.,C.,S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2003*. Tese, 2010. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Alexandre do. Para uma pedagogia da (re) educação das relações étnico-raciais. In: NASCIMENTO, Alexandre do; PEREIRA, Amauri Mendes; OLIVEIRA, Luiz F.; SILVA, Selma Maria da. (org.). *Histórias, Culturas e Territórios Negros: reflexões docentes*

para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Ed. Epapers, 2008, p.47-57.

_____. *Educação das relações étnico-raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação docente*. Revista Magistro – UNIGRANRIO, Vol. 8 Num.2. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/2122/996>. Acesso em: 15/06/2018.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Amílcar Araújo. *A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”*. Cadernos de História, v. 12, n. 17. 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/3369>. Acesso em 25/03/2018.

PRADO, Eliane Mimesse. FATIMA, Lilian Elizabete da Silva de. *Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03*. Revista Intersaberes. vol.11, n.22, p. 124 - 139 ,2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/929/563>. Acesso em: 08/02/2017

RAMOS, Tanise Muller. *Políticas de educação das relações etnicorraciais e a centralidade da mediação pedagógica no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas /RS. Políticas do ressentimento medo e da raiva: reverberações na educação, 2017. Disponível em: http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495247750_ARQUIVO_TextoPoliticadeEduca caodasRelacoesEtnicorraciais.pdf Acesso em: 17/07/2018

RIBEIRO, Tairane; SILVA, Gabriel Ribeiro da . *Somos todos miscigenados? O mito da democracia racial imposta no período da ditadura civil-militar no Brasil*. Revista Discente Ofícios de Clio, v. 1, p. 1-12, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/CLIO/article/view/10568>. Acesso em: 10/06/2018.

ROCHA, José Geraldo. *Discursos sobre a promoção de igualdade racial no Brasil*. Salvador BA, UCSal. n.3, v. 17, p. 51-62, 2014. Disponível em: <http://aninter.com.br/Anais%20CONINTER%203/GT%2017/04.%20ROCHA.pdf>. Acesso em: 07/03/2018.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, p.97-114.

SANTOS, Ana Katia Alves. *Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*. Salvador: Editora EDUFBA, 2006.

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

_____. *Movimentos Negros, Educação e ações afirmativas*. Tese de Doutorado—Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1973/1/Tese%20Sales%20versao%20final%203.pdf> Acesso em: 10/01/2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação*. Porto Alegre: Ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez., 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/2745-9748-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/2745-9748-1-PB%20(2).pdf). Acesso em 15/04/2018

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino Gomes (org.). *Educação e raça: perspectivas, políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.37-56.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antonio. *Movimentos negros e direitos humanos*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8276https://periodicos>. Acesso em: 01/07/2018

SILVA, Claudionor Renato da. OLIVEIRA, Edmundo Alves de. *política educacional étnicorracial: os 10 anos da lei 10.639/03. Discutindo gestão e políticas públicas na educação*. São Carlos, SP. Ufscar, 2014. Disponível em: <http://www.semecip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Pol%C3%ADtica-Educacional-%C3%89tnicorracial-Os-10-Anos-da-Lei-10.639-03.-Discutindo-Gest%C3%A3o-e-Pol%C3%ADticas-P%C3%BAblicas-na-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em:15/04/2018.

SILVA, Lúcia. *Baixada Fluminense como vazão demográfico? População e território no antigo município de Iguaçu (1890/1910)*. R. Bras. Est. Pop., Belo Horizonte, v.34, n.2, p.415-425, maio/ago. 2017.

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A cidade estilhaçada: Reestruturação Econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense*. Niterói, RJ. Tese de Doutorado PPGG/UFF. Mesquita, Editora Entorno 2007.

SISS, Ahyas. *afro-brasileiros e qualidade da educação: transformações e possibilidades*. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ*, p. 16-25,2009. Disponível em: <http://www.ufrjr.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/siss.pdf>

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

THEODORO, Mário.; JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas*

Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 103-19.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (org.). *Todas as cores na educação – contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2008, p.37-58.

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

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a04.pdf>. Acesso em: 01/02/2017

ANEXOS

A - Instrumento de coleta de dados para os professores.

B- Roteiro para as entrevistas

ANEXO A - Instrumento de coleta de dados para os professores.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Pós-Graduação em Educação Agrícola

Este questionário é parte da pesquisa intitulada “**Educação das Relações Étnico-Raciais: Um Estudo Sobre as Políticas Educacionais no Município De Nova Iguaçu e Mesquita**”. Sua participação, respondendo as questões abaixo, é muito importante para nós. Você não precisa se identificar.

Grata,

Fabiane Regina C. P. da Silva

QUESTIONÁRIO

Escola: _____

Ano de Escolaridade que leciona: _____ Carga horária nesta escola: _____

Formação (Curso/Instituição/Ano de conclusão): _____

Mês e ano do seu nascimento: ____/____ Desde que ano é professor(a): _____

Você atua apenas nesta escola ? () Sim () Não, em mais 1 pública () Não, em mais 1 privada () Não, em mais 2 públicas () Não, em mais de 2 privadas

Qual a sua carga horária total de trabalho (some todas as escolas em que atua)? _____

Como você se identifica com relação a sua cor?

() Amarelo () Indígena () Branco () Preto () Pardo

1. Você conhece a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/2008 (obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN)?

() Sim, e a utilizo. () Sim, mas não é do meu interesse. () Sim, ouvi falar por alto. () Não.

2. Você tem algum posicionamento sobre ela? Qual?

3. Você conhece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Res. 1/2004/CNE)?

Sim, a utilizo. Sim, mas não é do meu interesse. Sim, ouvi falar por alto. Não

4. Você se sente preparado/a para trabalhar com a referida legislação na escola, através de suas práticas diárias?

Sim, fiz formação. Não, pois não tive qualquer formação para atuar. Não, pois não faz parte das minhas atribuições na escola Não, pois a escola não exige isso de mim.

5. Você já presenciou alguma atitude preconceituosa (em relação ao racismo, especificamente) no espaço escolar (envolvendo aluno x aluno; aluno x professor; aluno x funcionário; funcionário x funcionário; professor x professor; professor x funcionário; familiares de alunos)?

Sim Não

6. Se a resposta for afirmativa, diga o que ocorreu e qual ação foi tomada a respeito.

7. A escola já desenvolveu algum trabalho ou projeto relacionado à Educação das relações étnico-raciais?

Sim, Não

8. Se a resposta for afirmativa, destaque quais foram.

9. E você consegue perceber o reflexo do trabalho dessa temática na vida dos alunos?

10. Você tem autonomia, incentivo e apoio da direção escolar e da equipe pedagógica para desenvolver trabalhos ligados à Cultura e a História dos Africanos e Afro-brasileiros? De que forma?

11. Do seu ponto de vista, o que considera como os maiores desafios e dificuldades enfrentadas para a educação das relações étnico raciais na escola?

12. Você já participou de alguma formação continuada ano de 2017 sobre a educação da relações étnico racias promovido pela **Secretaria de Educação**?

Sim Não

13. Se a resposta for afirmativa, qual a frequência/carga horária e os temas abordados?

14. E nos anos anteriores, já participou de alguma formação continuada sobre a educação da relações étnico racias promovido pela **Secretaria de Educação**?

Sim, Não

15. Poderia mencionar quais você se lembra?

16. Você percebe descontinuidades ou rupturas na implementação de ações decorrente da mudança na gestão na Secretaria Municipal de Educação, em relação ao trabalho voltado para a Educação das relações étnico-raciais?

17. Existe algum acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação em relação à implementação da Lei 10639/2003 (Lei nas escolas)?

18. Existe alguma pergunta que gostaria de acrescentar ou um comentário.

Muito obrigada por sua participação.

ANEXO B - Roteiro para as entrevistas

Entrevistado (a): _____

Identidade étnico-racial/ autodeclaração: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo na função? _____

Exerce outra função/trabalho além deste? _____

- 1) Como se configura a Subsecretaria de ensino? Existe um grupo específico que trabalha com as questões relacionadas à implementação da lei 10639/03 ou as ações são planejadas e executadas por todo grupo de assessores/as pedagógicos/as?
- 2) Quais ações foram realizadas ou estão sendo planejadas para a implementação da legislação 10639/03? Comprou algum material? Cursos? Formação? Projetos?
- 3) Quais são as ações prioritárias da subsecretaria de ensino para a implementação da lei 10639/2003?
- 4) Como é feito o acompanhamento da implementação da lei 10639/2003 nas escolas?
- 5) Quais são os reflexos dessas leis na prática pedagógica de docentes da Rede Municipal de modo geral?
- 6) Como se dá a relação entre a subsecretaria de ensino e os movimentos sociais e universidades? Existem parcerias? Quais?
- 7) Você percebe rupturas na implementação de ações decorrentes da mudança na gestão?
- 8) No seu entendimento quais foram os principais avanços até o momento? E o que ainda precisa ser elaborado?
- 9) Sobre a disponibilização de formação continuada para os/as professores/as, diretores/as e auxiliares de sala, qual frequência elas ocorrem e quais são os principais temas abordados?
- 10) A atual gestão enfrentou e/ou ainda enfrenta problemas que influenciam na implementação do artigo '26-A' da LDBEN? Quais seriam?
- 11) Existe alguma pergunta que gostaria de acrescentar ou um comentário?