



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CELSO SUCKOW DA FONSECA
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU**

**PROFESSORES E SEUS PONTOS DE VISTA:
Um olhar investigativo sobre a implementação da Lei 10639/03 no Ramal
Japeri – Japeri, Queimados, Nova Iguaçu e Mesquita**

Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título em Relações Étnico-Raciais

Orientador: Nuno Fragoso Vidal

Rio de Janeiro
Agosto de 2018

**PROFESSORES E SEUS PONTOS DE VISTA:
Um olhar investigativo sobre a implementação da Lei 10639/03 no Ramal
Japeri – Japeri, Queimados, Nova Iguaçu e Mesquita**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título em Relações Étnico-Raciais.

Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos

Banca Examinadora:

Presidente - Professor Dr. Nuno de Fragoso Vidal (CEFET/RJ) - orientador

Professor Dr. Amauri Mendes Pereira (UFFRJ)

Professora Dra. Mariana Vitor Renou (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Agosto de 2018

FICHA CATALOGRÁFICA

CEFET/RJ – Sistema de Bibliotecas / Biblioteca Central

V331 Vasconcelos, Dilcelina Souza da Silva
Professores e seus pontos de vista: um olhar investigativo sobre a implementação da lei 10639/03 no ramal Japeri-Japeri, Queimados, Nova Iguaçu e Mesquita / Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos. —2018.
81f.: il. (algumas color.), grafs. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018.
Bibliografia: f. 75-81
Orientador: Nuno Fragoso Vidal

1. Relações étnico-raciais. 2. Racismo. 3. Lei 10.639/03. 4. Prática docente. 5. Educação. I. Vidal, Nuno Fragoso (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pela bibliotecária Mariana Oliveira CRB-7/5929

DEDICATÓRIA

“A Deus, toda honra, toda glória e todo louvor, por me permitir trazer à existência meus sonhos”.

AGRADECIMENTOS

À minha família, onde tudo começou e para quem sempre volto, ao meu amado marido, que foi incansavelmente amigo em todo tempo. Aos meus filhos e netos, a quem quero deixar este legado, de que sempre é possível ir em frente.

Aos amigos Guilherme Santana e Selma Honório que dialogaram comigo durante essa trajetória. Aos que contribuíram para constituir-me enquanto professora negra na baixada fluminense, em especial às queridas Marlene de Oliveira, Luzia, Renata, Camila Lycurgo, e minha mana Mônica Souza.

Ao meu orientador Nuno Fragoso Vidal por desafiar-me nesta trajetória.

As alegrias e emoções que vivi na pesquisa de campo, nas escolas por onde passei dividido com vocês. Gratidão!

RESUMO

PROFESSORES E SEUS PONTOS DE VISTA:

Um olhar investigativo sobre a implementação da Lei 10639/03 no Ramal Japeri – Japeri, Queimados, Nova Iguaçu e Mesquita

O presente trabalho investiga a prática de professores atuantes na baixada fluminense, procurando perceber a abordagem metodológica e as supostas interações dessas práticas com a implementação da lei 10.639/03. Objetivamos conhecer o fazer pedagógico desses professores, indagar se essas práticas são reprodutivistas ou emancipatórias, como previstas nas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. A abordagem teórico-conceitual centra-se na concepção decolonial com o objetivo de investir argumentos pedagógicos que caracterizem um novo ponto de partida para a prática dos professores. As intervenções na metodologia utilizada por esses professores devem ter como princípio a busca de um amplo debate sobre a temática e suas implicações sócio-históricas. A implementação da lei 10.639/03 não garante, por si só, mudanças de paradigmas educacionais, nem a implantação de uma educação antirracista. Propomos ouvir narrativas de professores sobre suas práticas pedagógicas, refletir e analisar suas práticas metodológicas à luz dessa lei.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Educação; Metodologia; Pedagogia; Lei 10639/03.

ABSTRACT

Teachers and their points of view: An investigative look at the implementation of Law 10639 in the Japeri - Japeri Branch, Queimados, Nova Iguaçu and Mesquita

This present work analyses the practice of teachers working at Baixada Fluminense, in the state of Rio de Janeiro, assessing their methodological approach through the law 10.639/03. We aim to assess if their pedagogical practices are reproductive of previous methodologies and practices or emancipatory according to the curricular guidelines for the education of ethnic-racial relations as determined by the law 10639/03. The theoretical-conceptual approach, focuses on the decolonial conception, with the objective of investing in pedagogical methodologies that characterize a new starting point for the daily work of teachers. The pedagogical methodology used by these teachers should be based on the search for a broad debate about the theme and its socio-historical implications. The implementation of Law 10.639/03 does not guarantee by itself the change of educational paradigms or the implementation of an antiracist education. We propose to listen to narratives of teachers, about their daily practices, to reflect and analyze their methodological practices in light of that law

Keywords: Ethnic-Racial Relations; Education; Methodology; Pedagogy; Law 10639/03.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Autodeclaração de cor	47
Gráfico 2 -	Autodeclaração de cor	48
Gráfico 3 -	Região de Nascimento	49
Gráfico 4 -	Faixa Etária	50
Gráfico 5 -	Gênero	51
Gráfico 6 -	Formação da Educação Básica	53
Gráfico 7 -	Formação Ensino Superior	54
Gráfico 8 -	Conclusão Licenciatura	55
Gráfico 9 -	Relações Étnico-raciais/Formação de Professores	56
Gráfico 10 -	Relações Étnico-raciais - Conteúdos x Disciplinas	57
Gráfico 11 -	Formação Continuada	58
Gráfico 12 -	Relações Étnico-raciais x Material Didático	59
Gráfico 13 -	Relações Étnico-raciais x Diversidade de Materiais	60
Gráfico 14 -	Lei 10.639/03	61
Gráfico 15 -	Implementação da Lei 10.639/03	62
Gráfico 16 -	Currículo	63
Gráfico 17 -	Prática Pedagógica	64
Gráfico 18 -	Racismo x Cotidiano Escolar	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Percurso da Legislação	17
Tabela 2 -	Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação	29
Tabela 3 -	Perfil dos Professores Participantes das Entrevistas	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
1 ENQUADRAMENTO HISTÓRICO	14
1.1 O PERCURSO LEGISLATIVO ATÉ O SURGIMENTO DA LEI 10639/03 E O QUE REPRESENTA	14
1.2 A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO E A REFLEXÃO EM TORNO DA RAÇA	20
1.3 A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL	28
CAPÍTULO II	
2 DISCUSSÃO TEÓRICA E CONCEITUAL E METODOLOGIA	32
2.1 DISCUSSÃO TEÓRICA E CONCEITUAL	32
2.2 METODOLOGIA	43
CAPÍTULO III	
3 ANÁLISE DOS DADOS	45
3.1 PERFIL DO PROFESSOR	47
3.2 PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE	53
3.3 PERFIL PROFISSIONAL	61
3.4 ENTREVISTAS	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
BIBLIOGRAFIA	75

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objeto observar a prática de professores atuantes no ensino fundamental em escolas municipais do ramal Japeri, quanto à implementação e impactos da lei 10.639/03 nas metodologias desenvolvidas por eles, no cotidiano escolar.

Partimos da hipótese inicial de que nas escolas dessa região são recorrentes as práticas metodológicas reprodutivistas que não subvertem a lógica excludente da sociedade brasileira quanto às relações étnico-raciais.

Desejamos refletir a prática dos professores atuantes nas escolas dessa região, na medida que esses vivenciam, no seu cotidiano, entraves relacionados à questão das relações étnico-raciais, considerando que os percursos social, acadêmico e profissional sofrem diretamente influências externas pela falta de uma lei como a 10.639/03.

O nosso recorte territorial centra-se nos municípios de Japeri, Queimados, Nova Iguaçu e Mesquita. Esse recorte se justifica pelas similaridades entre tais municípios, constituindo, de certa forma, uma homogeneidade socioeconômica e cultural. Essas cidades compõem a região metropolitana do Rio de Janeiro, conhecida como baixada fluminense, com uma população majoritariamente negra e de baixa renda. Trata-se de uma região com elevada densidade demográfica por conta da migração oriunda do nordeste, principalmente nos anos 70, levando a um crescimento desordenado, fraca ação e atenção do poder público, altos índices de violência urbana, com marcas debilitantes ao nível do atendimento educacional que necessariamente se refletem nos baixos índices de escolaridade, reprovação e insucesso escolar, e igualmente no desenvolvimento da região.

As escolas públicas da baixada fluminense atendem a uma população eminentemente oriunda dessa contextualização.

Ressaltamos ainda que é comum, nessa periferia, encontrar professores que são oriundos do lugar, profissionais que nasceram e foram criados na

região e que se tornaram professores. Assim, entendemos que estes viveram muitas das mazelas que são vivenciadas atualmente por seus alunos.

Nesse contexto, podemos afirmar que a lei 10.639/03 teria uma importância significativa em prol da mudança de paradigma nos processos educacionais e que, dentre os principais agentes promotores empenhados em sua implementação, efetivamente, temos os professores, que por sua condição sociocultural, seriam, em princípio, atores sensíveis à necessidade dessa lei.

No entanto, minha experiência levou-me, enquanto professora negra atuante nas escolas dessa região, a ter a percepção de que as práticas reprodutivistas são ainda muito corriqueiras entre os professores, algo que me estimulou no sentido de perceber e investigar essa questão neste trabalho.

Objetivamos assim constatar, em primeiro lugar, se efetivamente essas práticas reprodutivistas são dominantes entre os professores e, em segundo lugar, os motivos pelos quais esses professores assim as reproduzem.

Esperamos com este trabalho e pesquisa contribuir para a reflexão em torno dessa temática e consciencialização dos professores, eventualmente contribuindo também para outras práticas pedagógicas que acelerem processos emancipatórios previstos no espírito e letra da referida lei. Entendemos que, em relação ao fazer pedagógico dos docentes, a implementação da lei não pressupõe mudanças metodológicas automáticas, antes faz-se necessário uma efetiva implementação que demanda novas posturas profissionais, novas metodologias, novas formas de relacionar-se com o conhecimento e com seus alunos. Nesse sentido, interrogamo-nos sobre quais práticas pedagógicas são recorrentes quanto a essa temática nas escolas dessa região. Há efetivamente mudanças de paradigmas que vislumbrem atender as necessidades dos alunos com práticas que os empoderem a viver em uma sociedade que respeite e atenda a diversidade étnico-racial? Caso não existam mudanças, saber o porquê da sua inexistência. Essas são as indagações centrais deste trabalho.

Considerando que a Lei 10.639/03 acolhe algumas possibilidades de se ir mais longe, de se fazer mais metodologicamente em relação a essa temática,

vislumbramos nela uma efetiva oportunidade de se alçar novas práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento social dos alunos das periferias.

Nesse contexto, o trabalho encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo será dedicado ao enquadramento histórico da lei 10639/03, percebendo o percurso e as necessidades que levaram a sua existência, e percebendo, igualmente, a sua importância e objetivos estruturantes. O segundo capítulo desenvolverá as discussões teórico conceitual e metodológicas. A discussão teórico-conceitual trabalha essencialmente os conceitos de colonialidade, decolonialidade, letramento das relações étnico-raciais, enquanto que a parte metodológica apresenta a operacionalização das técnicas e instrumentos de análise que compõem a metodologia utilizada no nosso estudo de caso. O terceiro e último capítulo será, então, dedicado ao estudo de caso, analisando os dados observados nas entrevistas e questionários aplicados em escolas de cada um dos quatro municípios de acordo com a metodologia adotada. O trabalho encerrará com as considerações finais, onde apresentaremos os resultados da nossa pesquisa e onde apontaremos alguns caminhos para uma melhor efetivação da lei 10639/03 no que as práticas pedagógicas dizem respeito.

CAPÍTULO I

1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO

Este capítulo pretende contextualizar historicamente o percurso legislativo, ativista e reflexivo que importa para a discussão do nosso tema, encontrando-se estruturado em três subcapítulos. O subcapítulo 1.1 será dedicado ao percurso legislativo até o surgimento da Lei 10639/03. O subcapítulo 1.2 tratará do percurso reflexivo do movimento negro em torno das questões raciais e, em decorrência, o subcapítulo 1.3 tratará da discussão de alguns conceitos importantes levantados pela reflexão para a caracterização da identidade étnico-racial e seus problemas para a transformação do ensino.

1.1 O PERCURSO LEGISLATIVO ATÉ O SURGIMENTO DA LEI 10639/03 E O QUE REPRESENTA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) introduziram, pela primeira vez no currículo escolar brasileiro, os conteúdos de história da África (temas que propõem desenvolver políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes). Estes adotam uma perspectiva, onde os temas sociais são integrados ao currículo como temas transversais, dentre eles a pluralidade cultural, considerado de abrangência nacional e caráter universal, uma concepção direcionada à diversidade.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação a dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade. (PCN, 2001 v. 8, p.32)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trazem para a escola a discussão das relações raciais e o combate ao racismo, questionando o mito da democracia racial, sendo que esse texto é mais político que os PCN por esse aspecto, considerando que:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (DCN, p.10)

A Lei 10.639/03 é resultado da luta do movimento negro e de grupos antirracistas em prol dos direitos dos negros e da necessidade de se reconhecerem na cultura nacional por via de um sistema de ensino que reflita as contribuições das culturas africanas para a formação da cultura nacional. Essa é uma lei reparadora que pressupõe a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo. Essa luta foi intensificada no final da década de 70, quando no Brasil haviam reivindicações em prol da democratização do ensino, e, dentre outras aspirações, buscava-se o direito a uma educação de qualidade para os negros. Cabe-nos reconhecer que o currículo da escola brasileira foi construído ao longo da história, pautado no ideário de uma cultura eurocêntrica, onde havia uma hierarquização das raças que compõem a formação do Brasil. Entretanto, esse novo paradigma impõe trazer uma outra concepção quanto às relações étnico-raciais que perpassa pelo combate ao racismo e a qualquer tipo de discriminação ou hierarquização pelo recorte da raça. Várias foram as resistências encontradas, nomeadamente ao nível do racismo camuflado na sociedade e na escola, como nos relata Marcia Boni:

Ao serem convidados para participarem de um curso de formação continuada que trabalharia a Lei 10.639/03 e os mecanismos de racismo e preconceito, as professoras formadoras do CEFAPRO de Sinop se depararam com a resistência de alguns educadores que não viam sentido em um curso antirracismo. Mesmo dentre os que se inscreveram, inicialmente, alguns pareceram “desconfiados” ou pouco confortáveis diante da apresentação dos indicadores sociais e educacionais que retratam a discriminação racial. (BONI, 2007, p.9)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana assim como a Lei 10.639/03, visam, dentre outros aspectos, ao fomento de um currículo que privilegie a inserção dessa temática nos cursos de formação dos professores, com vistas a instrumentalizá-los a desenvolverem seu trabalho metodológico contemplando essa abordagem.

Considerando que essa lei foi criada para atender aos anseios e necessidades de alunos, de professores e da comunidade negra em geral, entendemos ser ela de bastante relevância para o debate educacional, já que perpassa indubitavelmente pela escola pública, quando reverbera sobre a importância de valorização da matriz africana na construção do país.

Considerando que a população pobre, excluída e conseqüentemente negra brasileira está praticamente limitada à escola pública, será esta escola a contribuir para o fortalecimento da construção do conceito de identidade de meninos e meninas negras em nossa sociedade, para a significação do sentimento de pertença de nossos alunos para a concretização de um currículo que privilegie um olhar atento para o “interno”, para as relações que foram e são estabelecidas pela miscigenação no Brasil. Consideramos, então, bastante significativo desmistificar o escamoteamento ao qual foi submetida a cultura afro-brasileira e africana nos currículos da escola brasileira.

Desse modo, seguindo o texto indicado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (DCN, 2004, p.10)

A lei 10639/03 é, pois, o fruto de um longo percurso de ativismo, reflexão e políticas públicas que refletem a evolução do pensamento e da consciência social e política em relação a essas matérias.

O quadro a seguir é um demonstrativo de algumas legislações relacionadas a essa temática que antecederam a lei 10.639/03, o que exemplifica um estado de luta por avanços que atendessem as demandas dessa parcela da sociedade.

Tabela 1: Percurso da Legislação

DECRETO Nº 3.952 DE 04/10/2001	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO José Gregori	Institui, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), bem como determina suas competências.
PORTARIA Nº 03 DE 16/10/2001	MARIA ELIANE MENEZES DE FARIAS Subprocuradora-Geral da República e Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Institui, no âmbito da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, o Grupo Temático de Trabalho sobre Discriminação Racial.
PORTARIA Nº 1.156 DE 20/12/2001	ALOYSIO NUNES FERREIRA	Ministério da Justiça. Institui o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Justiça, estabelecendo cotas para afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência na ocupação de cargos de direção e assessoramento superior (DAS) e nas contratações de empresas prestadoras de serviços, técnicos e consultores.
PROTOCOLO DE COOPERAÇÃO DE 21/03/2002	ALOYSIO NUNES FERREIRA FILHO OSMAR. V. CHOIFI Ministro da Justiça. Ministro Interino das Relações Exteriores FRANCISCO CORRÊA WEFFORT RONALDO MOTA SARDENBERG Ministro da Cultura e Ministro da Ciência e Tecnologia	Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Justiça, Ministério da Cultura e Ministério das Relações Exteriores. Fixa diretrizes para a criação e concessão de Bolsas-prêmio de vocação para a diplomacia em favor de estudantes afrodescendentes.

DECRETO LEGISLATIVO Nº 57 DE 26/04/2002	SENADOR RAMEZ TEBET Presidente do Senado Federal	Aprova solicitação de o Brasil fazer a declaração facultativa prevista no artigo 14 da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, reconhecendo a competência do Comitê Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial para receber e analisar denúncias de violação dos direitos humanos cobertos na Convenção.
DECRETO Nº 4.228 DE 13/05/2002	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO Miguel Reale Júnior, Celso Lafer, Paulo Jobim Filho, Guilherme Gomes Dias, Francisco Weffort, Ronaldo Mota Sardenberg e José Abrão	Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências.
PORTARIA Nº 484 DE 22/08/2002	FRANCISCO WEFFORT	Ministério da Cultura. Institui o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Cultura estabelecendo cotas para afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência na ocupação de cargos de direção e assessoramento superior (DAS) e nas contratações de fornecedores, empresas prestadoras de serviços, técnicos e consultores.
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 63 DE 26 DE AGOSTO DE 2002	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO Paulo Renato Souza	Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.
LEI Nº 10.558 DE 13/11/2002	SENADOR RAMEZ TEBET Presidente da Mesa do Congresso Nacional	Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.
LEI Nº 10.639 DE 09/01/2003	LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque	Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e da África.
DECRETO DE 10/03/2003	LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Luiz Soares Dulci e José Dirceu de OliveiraO e Silva	Institui Grupo de Trabalho Interministerial para elaborar proposta para a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial.
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 111, DE 21 DE MARÇO 2003.	LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Guido Mantega e José Dirceu de Oliveira e Silva	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências.

DECRETO Nº 4.651 DE 27/03/2003	LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Guido Mantega José Dirceu de Oliveira e Silva	Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial, órgão integrante da Presidência da República, e dá outras providências.
LEI Nº 10.678 DE 23/05/2003	SENADOR EDUARDO SIQUEIRA CAMPOS Segundo Vice-Presidente da Mesa do Congresso Nacional, no exercício da Presidência	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências, conforme a MP nº111 de 21 de Março de 2003.
DECRETO Nº 4.738 DE 12/06/2003	LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Celso Luiz Nunes Amorim	Promulga a Declaração Facultativa prevista no art. 14 da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, reconhecendo a competência do Comitê Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial para receber e analisar denúncias de violação dos direitos humanos cobertos na mencionada Convenção.

Todo esse conjunto de legislação educacional que tem como premissa oportunizar aos negros um (re)conhecimento da realidade e o seu empoderamento implica em revisitar o contexto histórico das questões raciais no Brasil, que são, no seu âmago, permeadas pela escravidão que vivemos por mais de 300 anos. Consideramos esse o ponto de partida para as relações étnico-raciais, lugar onde nasce o preconceito, a hierarquização das raças, a hegemonia europeia, o descrédito da diversidade e o racismo.

Desses pressupostos surgem os instrumentos sociais que trazem em sua essência uma complexa hierarquização, pretendendo marcar no currículo escolar brasileiro uma forma de pensar a sociedade, que entende ser o homem, independente de raça ou qualquer outra diferença, digno de seus direitos precípuos, ou seja, a sua identidade. Essa pretensão visa transformar a realidade que não corresponde ainda àquela visão e pretensão.

Romper com paradigmas excludentes é ter a clareza da necessidade de que precisamos trabalhar por uma educação antirracista.

Esse pressuposto considera a continuidade nos avanços travados em prol dos direitos dos negros em toda a sociedade. Apesar das lutas e tensões

enfrentadas no cotidiano, compreendemos que ainda há muito por fazer em prol do fortalecimento de um currículo e de uma prática que efetivamente respeite a diversidade e privilegie indistintamente as diferenças raciais. Consideramos relevante a oportunidade que a lei 10639/03 nos assegura, ou seja, o direito e o dever de reconfigurarmos o fazer didático, transformando-o através de um novo olhar e de novas perspectivas acadêmicas e sociais.

Contudo, para reconfigurarmos o fazer didático e transformá-lo, necessitamos de saber o que precisa de ser reconfigurado e por quê.

Para o fazermos é importante perceber quais as necessidades e os problemas que estão na sua base, e para isso devemos revisitar a luta do movimento negro em prol da alteração dos currículos escolares, a sua argumentação e reflexão que levaram a essa necessidade e também a problemática e conceitos levantada no âmbito da discussão. Será esse percurso que realizaremos sequencialmente nos próximos dois subcapítulos.

1.2 A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO E A REFLEXÃO EM TORNO DA RAÇA

Perceber os avanços e proposições inerentes à temática na área educacional quanto ao seu enquadramento legal pressupõe uma referência aos movimentos ativistas e antirracistas, nomeadamente o movimento negro.

A trajetória na luta pela igualdade e direitos sociais do negro no Brasil moderno tem uma jornada marcada por tensões e embates nos campos teórico, acadêmico, social, político, cultural e econômico.

Propomos aqui, então, revisitar brevemente tais movimentos que vislumbraram e lutaram por transformações que acolhessem os anseios dos negros na sociedade brasileira. Salientamos que esse resgate demanda um breve olhar sobre as ações de resistências do movimento negro ao longo desse processo, compreendendo que há no Brasil uma herança de

desigualdade enraizada nas relações étnico-raciais que ainda reservam aos negros posições subalternas em todos nos campos sociais.

As relações raciais no Brasil até os anos 30 foram observadas a partir do contexto da pós-abolição. Esse paradigma racialista impregnava o discurso social, com uma temática fundamentada na inferioridade do negro. Esse estereótipo do negro que não tinha um lugar, não tinha um saber, não tinha uma história, não tinha nada. Como nos aponta Amaury Pereira:

Nos primórdios da república, a questão da raça atormentava, como um verdadeiro drama existencial, as visões sobre o desenvolvimento da nação: tratava-se de delimitar a “onda negra” que ameaçava submergir, demograficamente, cultural e espiritualmente, a perspectiva de nação civilizada. (PEREIRA, 2013, p.10)

Esse racismo estava arraigado na construção deste país. Portanto, já era um espaço de tensões, por conta de interesses diversos. Interesses estes que fundamentava o suposto atraso da nação, na tal inferioridade do povo negro. Salientamos, entretanto, que mesmo que precocemente, já havia uma resistência! Resistência esta, ainda que insipiente, propunha a observação de outros tantos fatores que não a raça, como variáveis no desenvolvimento do Brasil. Podemos explicitar, por exemplo, a imigração dos europeus como um fator que pretendia tornar o negro incorpóreo na sociedade brasileira, e conseqüentemente na sua constituição enquanto nação. Estava implícito, nessa ação, o ideário de branqueamento.

Vale ressaltar que no momento anterior o negro é concebido como um ser que não tem condições de contribuir com a construção do país, pela consequência de sua “não história”. Alardeava-se que era perfeitamente plausível uma aculturação, pois esta daria a esse negro o que lhe faltava. Luana Tamano destaca, que o estudioso alagoano Arthur Ramos dizia que os processos aculturativos e melhores condições de vida podiam transformar a cultura dita atrasada (2013, p.86). Entretanto, ele não tinha como foco a raça, mas sim, a cultura. Podemos, assim dizer, que naquele momento já era algum esforço, mesmo que pequeno, quanto a desvincular o conceito de raça a inferioridade do negro.

No capítulo seguinte da história do Brasil, Gilberto Freyre aponta uma outra abordagem, a de que o negro tem, sim, um lugar. Lugar este permeado

por uma cultura concebida como primitiva! Forjava-se na história um lugar para essa parcela da sociedade brasileira. O Brasil vivia um momento de efervescência social: Imigrantes, negros livres, pós-guerra. Enfim, grupos diversos buscando seu lugar, o seu espaço. Cabia, naquele contexto, um ambiente social favorável e harmônico, mesmo que superficialmente. Esse engodo atendia às expectativas dos governantes e da elite. Assim, não precisávamos de direitos, nem de lutas, ou de qualquer outro tipo de reconhecimento e dignidade. Cada grupo ocupava o seu lugar, milimetricamente calculado. Aos negros, cabe dizer, os lugares subalternos. Estávamos organizados e ajustados. Não havia hipoteticamente necessidade de uma resistência antirracista. Instaurou-se o Mito!

Em 1971, a UNESCO tem um papel fundamental quando patrocina uma pesquisa no Brasil, mais precisamente em São Paulo, onde Florestan Fernandes, Roger Bastide, dentre outros pesquisadores concluem pela existência de preconceito, discriminação racial, racismo no Brasil. Apesar desse fato inédito, era necessário percorrer um árduo caminho de lutas e resistências, estas já eram travadas por grupos que batalhavam em prol dos direitos dos negros, a saber: o Movimento Negro.

Nos anos 80, outros estudos são fundamentados nessa temática, e surgem dados estatísticos sobre desigualdades raciais, estas evidenciavam que o racismo, como acreditava Florestan Fernandes, não era fruto do fim da escravidão. Antes, era notório que haviam condições estabelecidas e as relações de poder que fomentavam, fortaleciam, evidenciavam e reproduziam essas desigualdades.

Considerando que a agenda antirracista impôs, através do movimento negro, ações de resistência, tanto dos pontos apontados aqui que reverberaram na crítica contundente ao mito da democracia racial, quanto na concepção da construção do conceito da consciência negra. Apesar dos entroncamentos e dificuldades enfrentados ao longo da história em vários campos - sociais, políticos, culturais, econômicos, e educacionais -, há um movimento latente que tem se constituído como processual nessa luta. Em alguns momentos foi parcial, em outros conflituosos, mas apesar de toda essa

dicotomia, não parou! A dinâmica de resistência tem permitido avanços significativos nessa pauta, sendo que a superação das encruzilhadas que se apresentam vão dando a tônica dessa luta, na busca de novas possibilidades e novas formas de agir.

Conforme nos indica Amaury Pereira, é preciso afiar a arma da teoria, fundamentar a luta, disseminando conhecimento, ampliando e contextualizando a história afrodescendente, a história do negro na diáspora e sua inter-relação com a história da humanidade e do Brasil (2013, p.29), considerando raça numa dimensão sócio-histórica, que é constituída e construída a partir das relações sociais e de como estas estão organizadas nas estruturas de poder.

Fica muito evidente exemplificar essa estratificação social/racial quando nos deparamos com a cor predominantemente negra nos presídios. A resistência do movimento negro que tem sustentado em linhas retas, curvas e circulares essa guerra, nos impõe a certeza da necessidade de continuar, arregimentando as armas epistemológicas que nos forem possíveis, para compreender e intervir no fenômeno da desigualdade racial.

O “problema do negro” ficou então clarificado quando, no final dos anos 90, o movimento negro obteve uma série de conquistas. Não se tolerava mais favores, queríamos direitos, queríamos e queremos igualdade. Guerreiro Ramos descortina essa realidade quando afirma que o negro é povo no Brasil. Não é um componente estranho de nossa demografia. (1979, p.63)

Assim, concordamos que não era o negro quem deveria ser objeto de estudo, mas as organizações sociais que produziam desigualdades, discriminações e diferenças quanto aos direitos sociais.

Muitos negros superariam os estigmas e o preconceito, mas era e é latente que esse problema precisaria, como sabemos, ser superado, sim, pelos racistas. Pois não há efetivamente um problema negro, há um problema social, há um racismo instituído que deve ser enfrentado e combatido por toda as instâncias da sociedade.

O movimento negro no Brasil já tem combatido essas tensões e lutado por espaços na estrutura social ao qual o negro e todo homem têm direito.

Pretendemos e podemos alargar as estacas para leituras pontuais

como as de Joel Rufino dos Santos, que apresenta um movimento que ele nomeia de militância.

Não devemos e nem queremos estar desatentos para essa questão. A militância negra observada hoje dá conta de vislumbrarmos que há um movimento crescente, e que paralelo a esse movimento há ainda muito caminho a ser percorrido. Este está permeado de conquistas, elas se materializam nos anos 90, na “Marcha a Brasília pelo Movimento Negro”, onde fica evidente que não precisávamos de antirracistas de plantão, que eram condescendentes com a questão do negro, mas não compreendiam a necessidade de uma contundente atuação na causa racial.

À medida que a militância trazia ao debate questões pontuais para tocar em pontos nefrálgicos do problema social brasileiro, a oposição, em prol da ordem e harmonia da organização social, evidenciava a não necessidade dessas ações.

Trazemos a observação quanto à questão da lei de cotas raciais nas universidades públicas, que é motivo de debate, discordâncias e críticas até hoje. Em relação à lei 10.639/03 houve um silenciamento quase que orquestrado quanto à sua implementação nas escolas.

Todas essas encruzilhadas demarcam um lugar para o saber constituído ao longo da história. Um saber de idas e vindas, de partidas e chegadas, de certezas e incertezas. Esses saberes demandam conflitos, cristalizados ao longo da história.

Resta-nos continuar a luta, a resistência, para que o movimento negro, em sua militância, continue a transpor as dificuldades e siga o caminho para ações efetivas que impulsionem políticas que sejam capazes de transformar o que está posto na sociedade.

Revisitando a história do negro no Brasil, ainda nos mocambos¹ e depois nos quilombos, e depois em outras conjunturas, concluímos que o negro resistiu e resiste. Encontramos traços fortes e marcantes de sua cultura, na cultura afro-brasileira, e estas estão impregnadas em vários segmentos da sociedade.

O primeiro registro de um mocambo no Brasil data de 1575, na Bahia.¹ No Brasil colônia, as fugas e revoltas eram cada vez mais frequentes. Vale salientar nesse contexto, que um povo fraco certamente não se rebelaria contra a situação de escravo. Fugir demandava desejo, esperança e planejamento. Espalhavam-se de norte a sul do Brasil as fugas de negros, sendo que no século XIX originaram inclusive fugas coletivas. Então, considerando que o fazer coletivo pressupõe um mínimo de interação, podemos supor que esse povo ainda ali, no período colonial, costurava a resistência. (GOMES,2015, p.14)

Nessa trajetória, o negro superou toda a tentativa de apagamento, de silenciamento, de branqueamento e de morte. Houve e ainda há resistência, e estamos em outros espaços, avançando com outras perspectivas, nas trincheiras dos mocambos epistemológicos contemporâneos e urbanos. É nesse contexto de continuação de luta que reafirmamos que o Movimento Negro tem papel de destaque pela afirmação identitária e cultural da população negra, combatendo a discriminação, o preconceito racial e abrindo frentes de oportunidades, dentre outros, no campo educacional que constitui o foco deste trabalho.

Nesse percurso afirmativo, destaco três fases do movimento negro, nomeadamente, a Frente Nacional Brasileira (FNB,1930), o Teatro Experimental do Negro (TEN,1950) e o Movimento Negro Unificado (MNU,1979).

A Frente Negra Brasileira (FNB) tinha um caráter nacionalista, e, como premissa, afirmar o negro como brasileiro. Nos anos 50, com a criação do Teatro Experimental do Negro (TEM), Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiros Ramos eram críticos ferozes à hegemonia eurocêntrica e dos EUA, proclamando uma nação liberta das amarras da colonização. Em 1979, o Movimento Negro Unificado (MNU) surge com uma dinâmica de atuação diferente dos movimentos anteriores, quando seguem as nuances ideológicas da esquerda revolucionária. Nessa nova conjuntura de luta buscava-se continuar resistindo, mas essa batalha seria travada mais propriamente nos

¹ Mocambo era um termo da África Central usado para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados.

campos cultural e educacional que político, onde a aproximação com a cultura africana era amplamente incentivada.

Um olhar sobre como se apresentam na sociedade brasileira as relações raciais nos indicam que há no “povo negro”, conforme definido pelo Movimento Negro, uma falta de reconhecimento identitário que advém do período da escravidão e mantida no período pós-escravidão. Um olhar sobre essa perspectiva nos auxilia na compreensão dessa contemporaneidade, suas demandas e percepção dos processos de formação de uma identidade para negros e negras que contemple a compreensão do conceito de raça numa perspectiva sociocultural e não apenas de classe.

Para essa discussão requer compreender o conceito de raça a partir da seguinte perspectiva: ‘Raça’ não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também categoria analítica indispensável; a única que revela que as discriminações e desigualdades que a nação brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais, e não apenas de ‘classe’ (GUIMARÃES,1999).

Desse modo, este trabalho centra-se nessa conceitualização.

Essa concepção analítica de raça foi por muito tempo dificultada e ofuscada pela construção de toda uma narrativa histórico-conceitual e política de Democracia Racial que pretendia elevar o Brasil ao status de exemplo harmonioso de sociedade, onde a questão racial não produzia prejuízos para o conceito de igualdade, pois hipoteticamente, os sujeitos sociais fossem eles, pretos ou brancos, desfrutavam dos mesmos direitos nessa sociedade. Gilberto Freyre, em 1933, em sua obra *Casa Grande e Senzala* traz esse tema para o debate acadêmico, considerando a discrepância entre os fatos sociais ocorridos no Brasil e EUA. Para o autor, enquanto nos EUA os conflitos raciais eram frequentes e contundentes, no Brasil as diferenças raciais “ainda” não demandavam conflitos eminentes, pois, dicotomicamente, nos EUA, os conflitos raciais não permitiam o reconhecimento dos conflitos sociais, enquanto que no Brasil os conflitos sociais não reconheciam os conflitos raciais.

Essa ideia de democracia racial perdurou fortemente na sociedade brasileira entre os anos de 1930 e 1970, quando o então movimento negro iniciou ações de contestação dessa romantizada e ilusória narrativa, considerando-a como um mito.

O movimento vai considerar que a concepção de uma sociedade com tanta desigualdade entre brancos e negros não poderia continuar a ser considerado como igualitária, pois negros eram subalternizados socialmente. O movimento vai indagar sobre como ser iguais se não temos os mesmos direitos e oportunidades? e isso vai determinar a hierarquização social que também passa ser racial. Essa indagação vai fazer todo o sentido quando se deparam com as condições do negro no Brasil, onde eram (são) recorrentes os casos de discriminação, racismo, marginalização da juventude negra, baixa escolarização, dentre outros aspectos que o movimento ressaltou e expôs.

Florestan Fernandes (1964) vai fortalecer o discurso e o embate do Movimento Negro no Brasil em prol das causas sociais articuladas em benefício da população negra. Essas ações vão desmascarar o racismo que anteriormente passava disfarçada e camufladamente pelas relações sociais. Assim, como nos aponta Guimarães, finalmente, para alguns intelectuais contemporâneos, o mito transforma-se em chave interpretativa da cultura brasileira (1999).

O mito da democracia racial que impera no Brasil há muitos anos precisa ser desfeito, cabendo, em especial ao sistema de ensino e aos professores, essa difícil tarefa (FERREIRA, 2007, p.3).

É nesse contexto e desse modo que devemos encarar a importância da legislação no que se refere à alteração dos currículos escolares, que consagra essa evolução do pensamento e das lutas para a sua aplicação.

Assim sendo, a implementação da lei 10639/03 nas escolas representa uma ação afirmativa da mais alta relevância, pela consagração daquela evolução nos programas de ensino, como acima descrita, e por se tratar de questões com contornos mais delicados – raciais – e uma vez mais identitários, de que falaremos no próximo subcapítulo.

1.3 A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Do percurso reflexivo e ativista do movimento negro ressaltamos a necessidade de conhecer e definir o conceito de identidade étnico-racial, que contemple as diferenças, que as perceba, as encare e assuma.

Esse processo é difícil e complexo numa sociedade tão etnicamente diversa como a brasileira, e tão pouco analisada por conta da negação dessa realidade por, entre outros fatores, o mito da democracia racial anteriormente explicado e combatido pelo movimento negro. Essa dificuldade ficou patente e evidente tanto no recenseamento de 1980, como na primeira Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2008.

(...) a partir da fundamentação de diversos pesquisadores e especialistas na área de relações raciais no Brasil, foi incluído na PCERP 2008 um quesito no qual o entrevistador procede à classificação do entrevistado segundo a cor ou raça de forma aberta, ou heteroatribuição da pessoa entrevistada. (2013, p.36)


No recenseamento de 1980, ao inquirir-se a população brasileira dos não brancos para definirem a sua cor, obteve-se como resposta nada menos que 136 cores para registro do tom de pele. Esses registros revelam não só nem principalmente a profusão de designação (algumas delas a raiar o hilário²), mas sobretudo o quanto essa identidade é marcada por complexos de raça e a necessidade, consciente ou inconsciente, dessa população em aproximar-se da referência europeia quando não encontra referenciais e conceitos que identifiquem e validam a sua identidade, para além da notória negação da identidade étnica não branca.

² Somente a título de exemplo destacamos algumas como: acastanhada, agalegada, alva, alva escura, alvarenta, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca avermelhada, branca melada, branca morena, branca pálida, branca sardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha, escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo verde, café, café com leite, canela, canelada, cardão, castanha, castanha clara, cobre corada, cor de café, cor de canela, cor de cuia, cor de leite, cor de ouro, cor de rosa, cor firme, crioula, encerada, enxofrada, esbranquiçado, escurinha, fogoió, galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira clara, loura, lourinha, malaia, marinheira, marrom, meio amarela, meio branca, meio morena, meio preta.

Na sequência da participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, o IBGE realizou a PCERP para conhecer melhor o atual sistema de classificação de cor ou raça através de inquérito nos domicílios brasileiros.

Do estudo resulta, uma vez mais, a profusão de designações e autotclassificações que corrobora com as conclusões do recenseamento de 1980, conforme podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 2: Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação

Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação			
Tabela 5 - Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por autotclassificação e heteroclassificação, segundo a cor ou raça - Brasil - 2008			
Cor ou raça	Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça		
	Autotclassificação	Heteroclassificação	
Total	100,0	100,0	
Branca	49,0	56,2	
Morena	17,9	7,0	
Parda	13,6	22,5	
Negra	7,8	8,4	
Morena clara	3,0	1,6	
Preta	1,4	1,0	
Amarela	1,5	1,2	
Brasileira	0,7	0,0	
Mulata	0,6	0,4	
Mestiça	0,6	0,2	
Alemã	0,4	0,0	
Clara	0,4	0,0	
Italiana	0,3	0,0	
Indígena	0,4	0,2	
Outras	2,5	1,2	

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008.

Esses dois estudos corroboram a argumentação de Moura, segundo a qual, a identidade e a consciência étnicas são penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se autoanalisarem, procurando sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante (1988, p.112) ou, acrescentaríamos nós, a incapacidade de definição e o auto reconhecimento da identidade não branca. Fica patente que uma nação com tamanha diversidade e autotclassificação necessita de parâmetros revelados através da proposição de ações, inclusive educacionais, que privilegiem as diferenças e a diversidade, que auxilie aos sujeitos sociais construir sua identidade balizada pela história de seu povo e sua cultura.

Fica igualmente patente que ao longo da história do Brasil muito se cogitou sobre o conceito de raça, de pertença sobre a identidade e autoidentidade desta nação. Essa busca difícil e por vezes escamoteada, não nega, antes confirma, a hierarquização efetiva das relações entre os homens, divididos em alguns episódios históricos e ideológicos (colonização) que deixaram um legado que a sociedade brasileira precisa vencer: o racismo, a desigualdade e a discriminação.

Dessa maneira, a noção de raça ainda permeia o conjunto de relações sociais, atravessa práticas e crenças, e determina o lugar e o status de indivíduos e grupos na sociedade. Nesse sentido, a pessoa pode ser identificada, classificada, hierarquizada, priorizada ou subalternizada a partir de uma cor/raça/etnia ou origem a ela atribuída por quem a observa ou pela própria autodefinição ou classificação e identidade imprecisa, difusa ou complexada.

A identidade do povo negro precisa ser forjada a partir do reconhecimento da necessidade pelas instâncias de poder constituído na sociedade brasileira. Conforme reconhecido pela legislação anteriormente analisada, a escola é um local privilegiado para fomentar e descrystalizar o preconceito e as diferenças.

Caberá aos professores, então, o papel de promover essa mudança, ajudar a forjar a identidade à luz da realidade, e muito em especial aos professores negros que conheceram, na primeira pessoa, aquela lógica excludente, marginalizadora e discriminatória. Caberá aos professores, com especial relevância para os professores negros, se perguntarem sobre o seu papel: resistir ou perpetuar a lógica excludente da identidade negra?

Torna-se, pois, imperativo pensar que a incorporação efetiva dessa temática pela escola perpassa pela não reafirmação de uma sociedade racista, que ainda silencia o debate nos espaços sociais. A escola que se propõe democrática precisa conhecer a história desse negro, suas lutas e resistências ao longo da história do Brasil, suas raízes e seu legado cultural.

Tal como nos refere Kabengele:

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (1999, p.17)

Não obstante, é imprescindível continuar a refletir e combater, oportunizando a todos os negros brasileiros o direito de construírem a sua identidade, o privilégio de se reconhecerem como sujeitos na sociedade onde atuam, para que possam agir a partir de seu protagonismo.

CAPÍTULO II

2 DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL E METODOLOGIA

2.1 DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

A sociedade brasileira, ainda nos dias atuais, tem marcas pautadas nas relações sociais estabelecidas a partir do processo escravocrata que estabeleceu uma lógica excludente nas relações raciais, onde o homem branco é considerado hierarquicamente superior ao negro.

O estabelecimento dessa hierarquização foi pautado no modelo eurocêntrico, onde o negro fora designado subalterno e excluído, enquanto o homem branco seria livre, detentor de inteligência privilegiada e, conseqüentemente, o “Senhor”. Cabe-nos esclarecer que essa divisão é referendada pela ideia europeia quando da colonização dos povos africanos e da escravidão ao redor do mundo, incluindo o Brasil.

Consideramos, nesse contexto, que a atividade de classificação em qualquer área, surge a partir de um movimento onde alguns critérios são estabelecidos e pautados nas diferenças e semelhanças. Assim, no século XVIII, no Brasil, a cor da pele fundamentou essa classificação entre as raças.

Entretanto, ressaltamos que o conceito de raça é difuso e já foi abordado por vários autores e várias ciências ao longo da história. Alguns termos foram transportados da biologia para o campo social; essa transposição deu origem a alguns conceitos dos quais destacamos o de eugenia, que postulava a existência de raça superior. Assim, podemos também afirmar que essas proposições científicas deram origem ao racismo.

O racismo seria a ideia de superioridade de uma raça em detrimento de outra, sendo essa classificação balizada exclusivamente pela cor da pele,

tendo implícito o sentido de dominação social, cultural, estrutural, religiosa e econômica do homem branco sobre o homem negro, onde o homem branco, livre, é detentor do saber, e o homem negro é escravo, inferiorizado, tendo o seu conhecimento desqualificado. Esse *modus operandi* legitimou a escravidão e a extorsão do povo africano, considerando-o inferior, menor e subalterno.

Todo esse emaranhado originou divergências, diligências e diferenças de toda ordem, deixando um legado inconcebível para a humanidade: o preconceito, a discriminação e o racismo. Tal como nos diria Clóvis Moura, o racismo tem, em última instância, um conteúdo de dominação, não apenas étnico, mas também ideológico e político. (MOURA 1994, p.2)

Na percepção para a efetivação de uma pedagogia decolonial, devemos ressaltar que essa não traz em sua essência uma nova concepção epistemológica inédita. Antes propõe uma revolução no modo de pensar e alguns apontamentos necessários, tal como destaca Candau:

Há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela resignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros. (2010, p.17)

Refletir as questões relacionadas ao racismo leva-nos a pensar nas tensões entre igualdade e diferenças, considerando que o racismo atinge a brancos e negros; um comete o racismo e o outro sofre racismo. No contexto escolar, é essa dimensão que nos impulsiona a conhecer e analisar criticamente para intervir nos processos de ensino. Quando o contexto escolar e a sociedade apresentam-se contaminados por essa lógica excludente e eurocêntrica de socializar-se no mundo e nas relações com o outro, fica evidente o racismo nas relações sociais.

Na busca de se combater e propor a erradicação das desigualdades quanto ao acesso educacional, ao racismo e a toda a forma de preconceito que estigmatiza a população negra da periferia, entendemos ser necessário conhecer

e compreender como estão estabelecidas as relações étnico-raciais quanto ao ensino e o que está posto estruturalmente e/ou escamoteadamente nas políticas educacionais. A lei 10.639/03 abre uma possibilidade de luta contra esses processos historicamente excludentes.

A subjetividade quanto à imagem do homem branco colonizador e do não branco colonizado surge a partir do termo colonialismo, que é o processo de dominação política pelos europeus, impondo, ao longo da história, uma hierarquização, estabelecendo assim, ao homem branco, uma posição superior e ao homem não branco um lugar inferiorizado.

O colonizador impõe ao homem inferiorizado o seu Eu, a sua verdade, o seu lugar de dominação. Consequentemente, reafirma no imaginário do outro o seu lugar de subalternização. Esse é um processo ideológico sendo balizado por interesses políticos e econômicos.

Assim, consideramos aqui o termo colonialidade, cunhado a partir de um movimento epistemológico no final dos anos 90, quando um grupo de intelectuais latino-americanos de diversas universidades, denominado Modernidade/Colonialidade (M/C), propôs uma (re)discussão epistemológica sobre o mesmo.

Segundo Ballestrin, estes defendem a “opção decolonialidade”, epistêmica, teórica e política para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. O autor ressalta que é atribuído ao grupo uma radicalização quanto aos argumentos pós-coloniais (2013, p.1).

O termo colonialidade pressupõe a concepção de raça, surge após o suposto fim da colonização, e legitima o processo de dominação e superioridade em relação ao colonizado, sendo esta concebida nas dimensões de colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

A colonialidade do poder privilegia um grupo específico e seus interesses. A colonialidade do saber privilegia apenas o conhecimento eurocêntrico. A colonialidade do ser impõe ao indivíduo uma única perspectiva para entender o mundo, não é permitida uma diversidade no pensar e

entender. O que lhe é imposto é trazido como verdade absoluta, não sendo possível uma outra perspectiva em qualquer área que seja. Nessas dimensões, o saber, o poder e o ser são privilégios de um grupo, e não está acessível a todos os homens. Candau aponta que:

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. (2010, p.7)

O resultado dessa colonialidade está impregnado na sociedade brasileira até os dias de hoje, quando percebemos que na história da modernidade europeia foi-se fortalecendo a autoafirmação desse poderio, enquanto que na colonialidade brasileira, a história foi silenciada, aumentando a negação e a rejeição, quando esses papéis subjetivamente foram sendo desvalorizados.

Assim, a partir desses pressupostos surge o conceito decolonial, que depõe contra o estabelecido, quando propõe a valorização da história de todos os povos colonizados e combate à invisibilidade.

Portanto, a lei 10.639/03, que tem no bojo de sua proposta trazer à tona a origem do povo africano e a contribuição desse povo para a nação Brasil, é resultado, como já mencionamos, da luta do movimento negro e exemplo de uma ação que contém alguns indicativos de uma pedagogia decolonial, uma vez que propõe a desconstrução do pensamento historicamente valorizado e ousa indicar novos voos epistemológicos, novas fontes e objetos de pesquisa, criticando o eurocentrismo em diversas instâncias.

Decolonizar é, dentre outros pressupostos, viabilizar espaços de luta e consciência para uma nova lógica do pensar as relações de poder. Como nos aponta Grosfobel, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade (2009, p.19). O mesmo autor, numa outra obra, realça que:

Os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade, não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial. (2016, p.18)

Devemos ainda referir que o conceito de decolonialidade tem como meta reconstruir o lugar do poder, do saber e do ser, propondo pensar as relações sociais numa lógica diferente da referendada pelo colonialismo, e ainda expandir os discursos antirracistas que fomentam as epistemologias do sul.

A esse respeito, destacamos o que propõem alguns autores, dentre eles Mignolo, que argumenta a favor do reordenamento da geopolítica e aponta que, na necessidade de descolonizar o pensamento, há que rejeitar ambos os vocábulos — “América” e “Latina” —, uma vez que seus conteúdos trazem consigo as marcas da Europa, marcas nas quais os povos ditos nativos jamais se reconheceram (2007, p.4).

A partir da análise dessa proposta epistêmica e reconhecendo que ela abre possibilidades para outras esferas, relacionado à decolonialidade de poder e conseqüentemente do saber e do ser, e que estas não dialogam com concepções racistas e excludentes, cabe reiterar a relevância da lei 10.639/03, que traz um posicionamento de valorização de culturas historicamente subalternas. Oliveira indica que:

Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial. (2010, p.38)

Essa proposição abre um espaço para a discussão sobre o racismo epistêmico e velado que está impregnado nas relações sociais no Brasil, e tem como palco também os espaços escolares e o currículo dos programas escolares.

A lei efetivamente pode auxiliar o surgimento de novos movimentos em prol da construção da identidade da população negra das escolas brasileiras, fomentando ainda uma série de possibilidades curriculares para que a

ancestralidade do povo da diáspora africana reconheça-se e identifique sua história.

Essa mudança de paradigma torna-se elemento fundamental para superar lógicas excludentes às quais os negros foram submetidos ao longo da história na sociedade brasileira. A valorização desse posicionamento crítico e dialógico abre possibilidades de avanços e de ações que privilegiem a igualdade, superando ranços institucionalizados.

O pensamento decolonial é o movimento fronteiro na contramão de toda a hegemonia epistemológica estabelecida, repensando, a partir de um olhar desviciado ou descomprometido, o pensar colonial, opressor e eurocêntrico.

Assim, reafirmamos como nos aponta Ballestrin, a necessidade de uma resistência à hegemonia epistemológica:

Giro decolonial é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005, e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. (2013, p.17)

Nesse contexto, fica muito evidente, não a inviabilidade epistemológica do pensamento da modernidade, mas sim a necessidade e aplicabilidade de outras possibilidades epistêmicas. O pensamento decolonial é uma proposição que instiga a pensar o mundo-sistema de outra ótica.

Investir na pedagogia decolonial é romper com o historicamente estabelecido, tal como nos aponta Oliveira:

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. Descolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. (2014, p.4)

Assim, reafirmamos que a lei 10.639/03 é fruto dessa árdua luta em prol da causa dos negros da nação Brasil, e dialoga efetivamente com a pedagogia decolonial, objeto de engajamento de Vera Candau e outros autores referidos, que entendem a necessidade de uma contestação histórica a partir da efetivação de uma epistemologia do Sul.

A partir da necessidade de repensar a lógica do pensamento pré-estabelecido, as organizações sociais de divisão e de classe, o trabalho, as ideologias de poder, e as relações entre opressor e oprimido historicamente estabelecidas, devemos refletir como essas mediações estão sendo processadas socialmente para o homem negro no Brasil, procurando perceber que lógica tem prevalecido em sua inserção no mundo.

A condição de negro na diáspora talvez se apresente ainda mais cruel do que a condição de negro na sua terra de origem.

Não desejamos revisitar aqui a formação da sociedade brasileira e suas nuances racistas, discriminatórias e excludentes, mas ressaltar que essa formação tem uma relação muito marcante com a inconsistência da identidade dessa população.

Assim, apontamos uma carência de ícones negros que simbolizem a representatividade desse povo e auxiliem esse sujeito a vislumbrar e /ou superar as mazelas oriundas dessa problemática. Nessa perspectiva, apontamos a contribuição de Nogueira, que nos apresenta o termo afroperspectividade. Esse conceito busca como fonte a contribuição das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras (2011, p.3). O termo dialoga com o conceito decolonial, quando busca outras fontes de saberes para produzir e mediar o conhecimento. Acreditamos que o pensamento decolonial tem inspirado novas ideias, novas formas de pensar e dialogar com a realidade.

Considerando que o ponto de partida de nosso pensamento, formas de agir e interagir com a realidade passa pelo binômio colonizador versus colonizado, existe a necessidade de se ouvir e de se deixar falar o outro. O subalterno vence o medo e o silenciamento à medida que vamos nos

deslocando da lógica da opressão do colonizador que está impregnada na forma de se pensar o mundo através de muitas civilizações. A filosofia afroperspectiva é uma possibilidade para romper com o estigma de desprestígio e inferioridade do colonizado (2011, p.5).

Reconhecemos a primazia de que todo homem necessita ter descortinado o conceito de identidade e que efetivamente se aproprie dela como nos aponta Kabengele Munanga:

A falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. O reconhecimento não é apenas uma cortesia que se faz a uma pessoa: é uma necessidade humana vital. (2012, p.6)

O estigma da ideologia racista menospreza o homem negro, inviabiliza e silencia sua cultura e identidade. Em decorrência desses fatores, esse homem é considerado inferior e conseqüentemente segregado e excluído. Já registramos anteriormente algumas nuances sobre a resistência do negro contra o preconceito, a desigualdade e o racismo, mas entendemos ser relevante ainda considerar que no final do século XIX há no Brasil um movimento pró-branqueamento. Na década de 1930, Getúlio Vargas, amparado pela concepção de Gilberto Freire (Casa Grande e Senzala), difunde uma nova ideologia, segundo a qual “Somos todos iguais”, e o pensamento neoliberal na atualidade reproduz a ideia de que a desigualdade é natural.

Portanto, neste trabalho, tomamos como base a concepção de Kabengele Munanga sobre racismo institucional, pois seu conceito dialoga com os currículos escolares: “O racismo institucional está presente, por exemplo, no isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Também está presente no currículo escolar e nos meios de comunicação” (MUNANGA, 2004, p. 8).

A partir dessa premissa propomos refletir esse tema nos espaços escolares à luz do letramento das relações étnico-raciais, onde o conceito aponta a necessidade de se pensar essas relações, considerando amplamente as interações sociais e a identidade. Esses saberes apresentam uma série de demandas culturais, socioeconômicas e psicossociais que permeiam as

relações de poder. Assim, tratamos como relevante a discussão da incorporação desse conceito aos debates quanto ao negro na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

As salas de aula precisam (re)olhar e (re)discutir esse tema a partir de propostas que levem a revisitar os conceitos e suas proposições em relação à população negra. Considerando que, conforme vimos anteriormente, o racismo frequentemente apresenta-se de forma sorrateira e escamoteada, pois segundo Bagno, “Existem negros que acreditam que seu lugar é mesmo de subserviência em relação aos brancos” (1999, p. 75). Nós referendamos aqui que existem brancos que acreditam nessa superioridade.

Refletir se a escola reproduz ou perpetua o racismo e o preconceito é abrir oportunidades para o letramento das relações étnico-raciais. Conforme nos aponta Barbosa, talvez o mais evidente signo da imersão dos escravos no mundo do letramento seja o documento que traduzia a sua liberdade (2009 p.6).

O conceito de letramento surge de forma significativa no Brasil em meados dos anos 80. Este pressupõe, na educação, uma nova perspectiva de refletir quanto aos ensinamentos formais relacionados ao ato de alfabetizar, onde práticas de leitura e escrita devem ser incorporadas a partir e/ou através das práticas sociais. Assim, segundo Magda Soares, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se sobrepõem, frequentemente se confundem (2004, p.3).

Nessa perspectiva, compreendemos que tratar ações de letramento na escola faz diminuir a distância entre os saberes socialmente constituídos e institucionalizados com as vivências em sociedade. Esses saberes, no que propõem as relações étnico-raciais, apresentam uma série de demandas culturais, socioeconômicas e psicossociais que permeiam as relações de poder.

Essas relações têm, historicamente, uma construção eurocêntrica e têm gerado, há gerações, uma hierarquização, onde o homem negro é subalternizado, inferiorizado e excluído. Assim, tratamos como relevante a

discussão da incorporação desse conceito aos debates quanto ao negro na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Traçando uma analogia entre alfabetização e letramento, saberes formais e saberes informais sobre a convivência de brancos e negros na sociedade brasileira, deparamo-nos com uma dicotomia que apresenta uma equação mediada por conflitos permanentes, cristalizados, que efetivamente nos remetem a pensar que as questões do cotidiano, que apresentam o modo como as relações se estabelecem no campo social, diferem do que historicamente nos foi imputado pela escola formal.

Portanto, acreditamos que o letramento das relações étnico-raciais pode contribuir para este debate, à medida que propõe olhar a questão através da lente do cotidiano e das relações estabelecidas entre todos os homens, dos sentidos e concepções identitárias.

As salas de aula, assim, precisam (re)olhar e (re)discutir esse tema a partir de propostas que levem o docente, o aluno e a escola a revisitarem seus conceitos e suas proposições em relação à população negra, uma vez que o racismo frequentemente apresenta-se de forma sorrateira e escamoteada.

O movimento de incorporação desse termo e de sua constituição como letramento das relações étnico-raciais pode auxiliar nas intervenções que precisamos realizar para superar preconceitos e desigualdades. O letramento pressupõe oportunizar várias vozes, respeitar a diversidade e considerar as práticas sociais, não dando primazia a apenas um saber.

A perspectiva de letramento das relações étnico-raciais deve contribuir com a construção de identidades sociais que possam subverter o pensamento dominante ou de dominação, levando a sociedade brasileira a dialogar o racismo e sua crueldade dentro de um aspecto dialógico, amplo e irrestrito que possibilite a superação.

Dialogando com essa concepção, Eduardo de Oliveira nos brinda com uma ideia bastante estruturada da necessidade de uma inter-relação entre território, ancestralidade e corpo, onde cultura e história corpórea tenham uma íntima relação e não possam ser dissociadas. Essa ancestralidade deve

remontar aos primórdios e dar o impulso para a construção e reconstrução de uma nova história.

Os afrodescendentes são autores de sua história, uma história que está dentro de outras histórias. A filosofia da ancestralidade pressupõe romper com o estabelecido e criar a partir das vivências e experiências dos ancestrais.

Pois como nos aponta Eduardo de Oliveira, “sonhar e criar mundos são um ato político fundante do filosofar” (2007, p. 110).

Pensar as estruturas estabelecidas quanto às questões raciais nos remete à promulgação da lei 10.639/03, que estabeleceu a inserção do ensino da cultura africana nos currículos escolares. Será a partir daqui que objetivaremos a metodologia de análise do nosso estudo de caso, tentando perceber é de que forma que os professores, aqui estudados, são ou não reprodutivistas do sistema anterior, se suas práticas estão em processo transitório, ou, antes, pelo contrário, são efetivamente protagonistas de mudança e da decolonialidade tal como acima definimos.

Apontamos ainda a convergência entre as contribuições de Paulo Freire e a literatura pós colonial latino-americana, a saber a decolonialidade. Na obra de Paulo Freire ele apresenta um termo chamado educação bancária, que pressupõe pensar o oprimido num movimento sem dialogismo, onde os conhecimentos são apenas repassados pelo educador e absorvidos pelo receptor como verdades absolutas, de quem detém o poderio sobre o conhecimento. Nesta educação bancária são repassados aos oprimidos diversos mitos, que são absorvidos pelos oprimidos como verdades irrefutáveis e acabam por constituir-se em instrumentos que fomentam e criam um ideário, um padrão de sociedade, que atende aos interesses dos opressores. Assim como propõe e reforça ao oprimido uma condição de inferioridade. Paulo Freire exemplifica esta questão, quando aponta, ser recorrente. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles (FREIRE, 2005, p.150). Encontramos também esta perspectiva na mitologia eurocêntrica, quando permite a colonização do ser, já apontada anteriormente.

Dialogar com Paulo Freire nos permite perceber em sua obra o quanto ele se detém no processo pedagógico, e o insere neste debate como

instrumento de transformação desta condição de oprimido, propondo que a percepção crítica sobre a realidade possa permitir novos arranjos sociais, onde a educação libertadora possa dar aos sujeitos o entendimento, de que a realidade não é estática, antes pode ser transformada.

2.2 METODOLOGIA

Conforme referido, a perspectiva de letramento das relações étnico-raciais deve contribuir com a construção de identidades sociais que possam subverter o pensamento dominante, ou de dominação, que possibilite a sua superação.

Esta pesquisa se propõe a investigar o que pensam os professores sobre a implementação da lei 10.639/03, sua inter-relação com o conceito de identidade e racismo e sua aplicação nas aulas e programas pedagógicos. Na perspectiva de se repensar o estabelecido, refletir o saber hegemônico que perdura na escola e propor outras possibilidades epistêmicas; desejamos conhecer e analisar as práticas desses professores.

Assim, o nosso estudo centra-se na reflexão das práticas dos professores negros dos municípios de Japeri, Queimados, Nova Iguaçu e Mesquita, selecionando a maior escola de cada um dos municípios, num total de quatro escolas. O recorte justifica-se pelas similaridades entre esses municípios, constituindo, de certa forma, uma homogeneidade socioeconômica e cultural dessas cidades que compõem a região metropolitana do Rio de Janeiro, conhecida como baixada fluminense, com uma população majoritariamente negra e de baixa renda.

Adotaremos uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa.

A pesquisa quantitativa será essencialmente baseada num questionário a aplicar aos professores autodeclarados negros nas referidas escolas, cujos indicadores permitirão aferir o grau de implementação de pedagogias alternativas e decoloniais em relação às anteriormente dominantes. A pesquisa

qualitativa será feita com base em entrevistas semiestruturadas com alguns informantes-chave (incluindo professores e outros atores envolvidos com programas pedagógicos) e com base no diário de campo da pesquisadora, que também é negra e professora atuante no ramal Japeri, e que portanto terá uma observação participante em muitos casos.

A pesquisa quantitativa poderá incluir o levantamento de dados quantitativos oficiais para a caracterização do contexto no qual se insere o nosso objeto de estudo.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse tipo de metodologias qualitativas, o pesquisador e o sujeito são instigados a falar e a refletir sobre o assunto.

Procuraremos aferir a metodologia adotada pelos professores, buscando identificar quais os pressupostos presentes nessas práticas, e as perguntas da entrevista seguirão a concepção teórico-metodológica no sentido em que nos indica Trivinos (1987), formuladas numa linha histórico-cultural (dialética), sendo o objetivo desse tipo de pergunta determinar as razões imediatas do fenômeno social.

A relevância desta etapa do trabalho ficará expressa através das narrativas dos professores e suas experiências pedagógicas, que nos darão os instrumentos necessários para responder às questões estruturais desta pesquisa. Assim, consideramos que as vozes desses educadores evocam outras vozes, suas vivências e suas crenças e que estas estão intrinsecamente postuladas em suas práticas.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados deste trabalho é fundamentada na pesquisa de campo aplicada, e centra-se em entrevistas com um professor de cada uma das escolas pesquisadas e aplicação de questionário com os demais educadores que atuam diretamente nos processos de ensino.

Os dados foram organizados em gráficos a partir das respostas oriundas do questionário, com o objetivo de permitir uma melhor interpretação da realidade.

O questionário foi elaborado, abordando os seguintes itens: Perfil do Professor, Perfil da Formação Docente e Perfil Profissional. A análise conclusiva pauta suas reflexões a partir desses pressupostos.

Esses dados foram coletados nas escolas pesquisadas dos respectivos municípios, e a análise ora apresentada tem como premissa propor uma reflexão do fazer pedagógico dos professores a partir de seus discursos e de suas experiências docentes.

A primeira parte do questionário tem o objetivo de conhecer o perfil desses docentes que atuam em sala de aula e tentar perceber se há alguns indicadores comuns e se estes podem ter alguma influência na ação desenvolvida em sala de aula. Pontuamos nossa observação nas respostas sobre a autodeclaração de cor, pois já ilustramos anteriormente a diversidade nas respostas a essa questão, inclusive nas pesquisas realizadas pelo IBGE. Essa dicotomia também aparece na pesquisa, e nos direciona para alguns encaminhamentos.

A segunda etapa do questionário teve como objetivo conhecer o perfil da formação docente e buscar compreender quais as implicações dessa formação que aparece na sua prática e, assim, perceber se há influência desta na ação pedagógica.

O último item de análise dos dados dos questionários abarcam as informações relacionadas efetivamente ao fazer docente desses profissionais.

Nas entrevistas temos como fator preponderante a busca pela construção de uma análise do discurso desses professores a partir de suas experiências educativas em relação à temática. Consideramos aqui que os processos de ensino estão intrinsicamente ligados às concepções filosóficas, que embasam a práxis pedagógica.

As entrevistas foram realizadas com educadores atuantes nas equipes técnicas-pedagógicas das unidades de ensino, que têm sua atuação direta no suporte à ação dos professores atuantes em sala de aula.

Ressaltamos que nas entrevistas buscamos trazer à superfície o conhecimento e o reconhecimento que esse profissional tem em relação à temática, às inter-relações que ele referenda em sua prática, assim como a dicotomia entre a ação pedagógica da escola em que atua e as questões raciais.

Buscamos descortinar a interação entre a temática e o fazer desses educadores, desejamos conhecer as fragilidades e potencialidades presentes nessa relação. Esse movimento propõe contribuir para uma autoavaliação do processo educativo e do fazer pedagógico dessas escolas, pois acreditamos que o discurso desses educadores está impregnado de suas crenças e de seus valores. Desejamos provocá-los para refletirem sobre as suas práticas à luz dessa temática. Entendemos ser esse um ponto de partida salutar a fim de superar a lógica existente.

Ressaltamos ainda, o que nos apresentou o voto da relatora das Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada em 10 de março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, temos pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar. (2004,p.6)

3.1 - PERFIL DO PROFESSOR

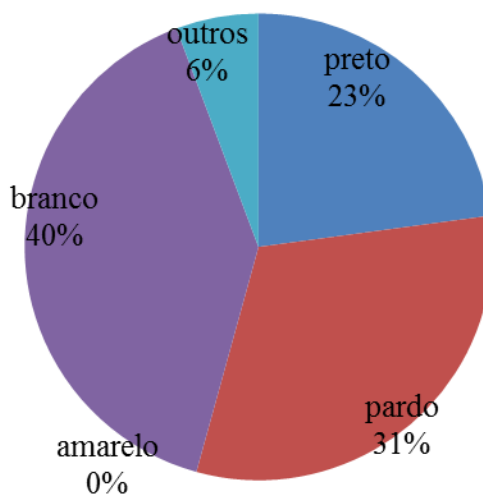


Gráfico 1: Autodeclaração de cor

3.1.1 - Em relação a sua cor ou etnia, como você se autodeclara?

A autodeclaração tem uma intrínseca relação com a construção do conceito de identidade, pois segundo Hall, a identidade só pode ser entendida como algo que é construído por meio da diferença (2016, p.106). Essa premissa fica evidente nessa questão quando a grande maioria dos professores se autointitula brancos, e o segundo grupo que mais aparece se autointitula pardo. Quem são esses pardos? Talvez negros escamoteados pelo preconceito e pela eminente exclusão? Se o racismo oprime silenciosamente e o conceito de identidade pressupõe um processo dialógico entre diferentes grupos, ao observarmos que apenas 23% dos professores se autodeclararam negros, essa dicotomia pode nos levar a refletir sobre a dificuldade dos professores instituírem práticas que subvertam a dualidade dessas diferenças e, conseqüentemente, a dificuldade de propostas que visam empoderar as crianças e a juventude negra nessas escolas, para se autoaceitarem e construírem uma nova lógica de interação na sociedade. Referendamos aqui que cada sujeito, a partir de suas histórias, memórias e experiências vai construindo a sua identidade e impregnando em sua ação na sociedade, suas impressões, seu modo de ver o mundo e de dialogar com ele.

3.1.2 - Em caso da resposta ser outras, qual?

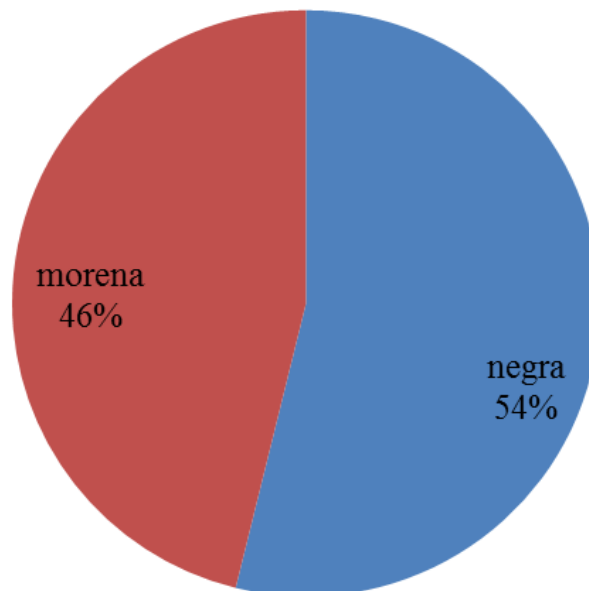


Gráfico 2: Autodeclaração de cor

Observamos que 6% dos pesquisados escolheram a opção “outros”, destes, 46%, se autodeclararam morenos e 54% negros. Estes são uma pequena parcela. Entretanto, fica evidente a força da autodeclaração quando não se sentem representados pelas outras opções e referendam sua origem afrodescendente. Consideramos esse pressuposto um importante dado a ser observado, já que a construção da representatividade quanto à identidade é marcada pelo diálogo com o outro. Eu sou o que penso que sou. E o que o outro pensa que sou, também interfere diretamente na imagem que tenho e construo de mim.

3.1.3 - Você nasceu na região da Baixada Fluminense?

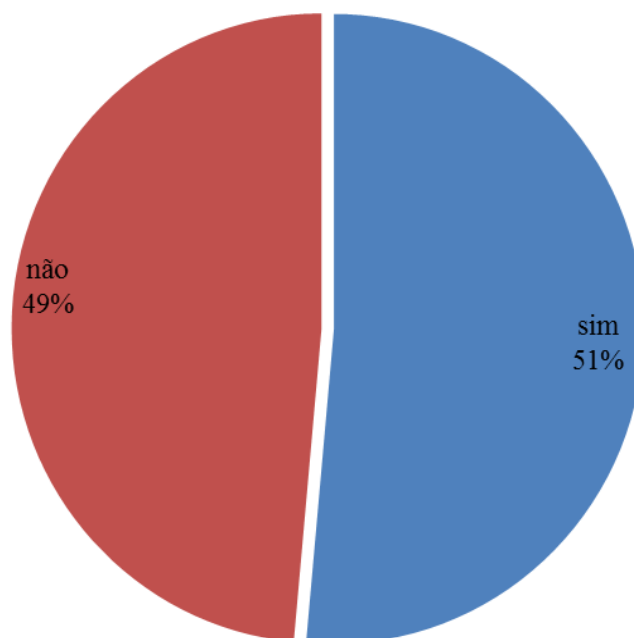


Gráfico 3: Região de Nascimento

Os professores atuantes nessas unidades escolares são, em sua maioria, oriundos do lugar. Assim, podemos afirmar que conhecem a realidade de seus alunos, suas mazelas e seus potenciais. Esse conhecimento pode ser um fator importante para a instituição de boas práticas que considerem a lei 10.639/03 e seus pressupostos.

3.1.4 - Em qual faixa etária você se encaixa?

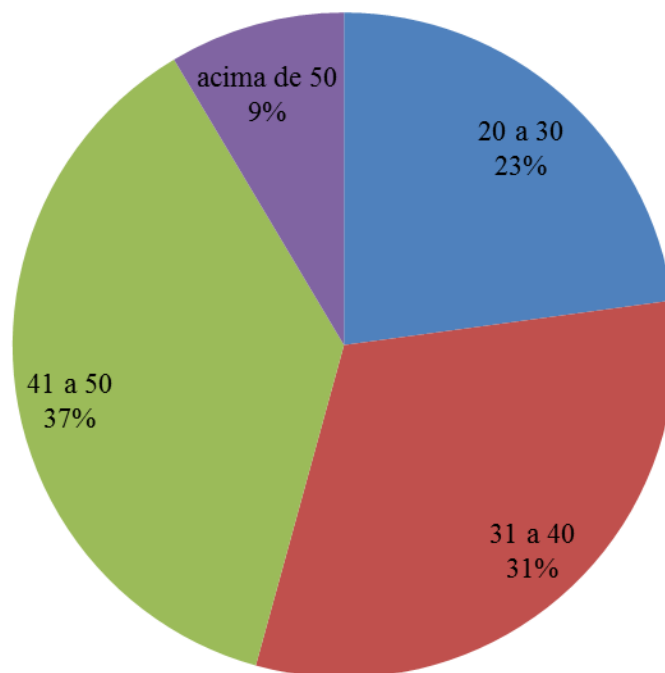


Gráfico 4: Faixa Etária

O universo desses educadores é plenamente feminino. Em sua maioria são mulheres entre 41 e 50 anos. Então, podemos pensar que esse grupo de educadoras é composto por mulheres adultas, e com certo tempo de experiência no magistério. No caso das mulheres/professoras negras, provavelmente com vivências em casos de racismo e discriminação, ao qual todo negro, pelo menos uma vez na vida, já vivenciou, esse dado nos remete pensar que a escola pode, assim, possibilitar ao aluno negro um questionamento sobre o seu corpo que não o leve à tentativa de fazer-se branco, mas de tornar-se negro (2016, p.117).

3.1.5 - Quanto ao gênero, como você se identifica?

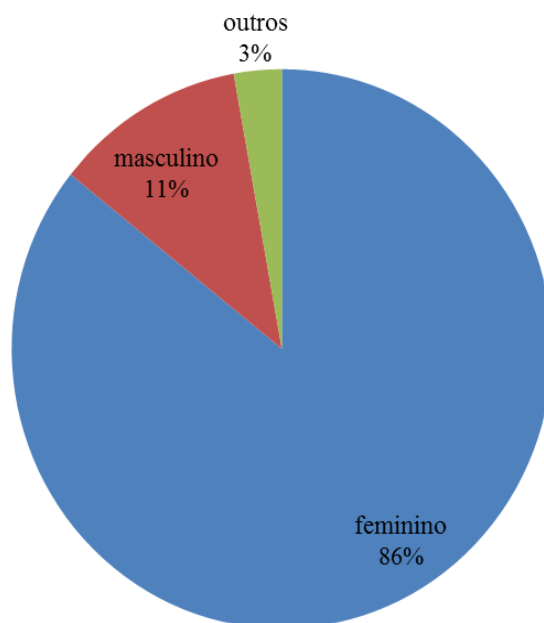


Gráfico 5: Gênero

Considerando que em 86% das respostas os participantes se autodeclararam do sexo feminino, concluímos que o perfil dos professores participantes nos dá indicativos de que o magistério é um campo de atuação da população negra, principalmente mulheres negras, que galgam lugares sociais.

A partir dessas observações, parece-nos bastante pertinente divulgar e propor um amplo debate sobre as contribuições da referida lei, a fim de disseminar e fortalecer a construção do conceito de identidade dessa população.

Quem eu digo que sou? Toda a subjetividade impregnada na construção dessa concepção vai influenciar diretamente os professores na sua forma de interagir com a sociedade e com o outro.

Em se tratando de professores oriundos do mesmo meio social dos alunos, torna-se fundamental esse olhar para dentro. Esse movimento

propiciará um autoconhecimento que auxiliará positivamente o desenvolvimento pessoal e dos outros. Resta-nos ainda refletir como essa maioria eminentemente feminina se relaciona nesse contexto social e sobre quais aspectos? Como essa mulher da periferia vive, quais são as dificuldades enfrentadas por ela no desenvolvimento da profissão e no mundo acadêmico? Concluimos, de forma resumida e direta, que essas mulheres estão indo à luta, buscando espaços representativos na sociedade, e o magistério é, sem sombra de dúvidas, uma das trincheiras dessa luta.

3.2- PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE

3.2.1 - Onde foi sua formação no Ensino Médio?

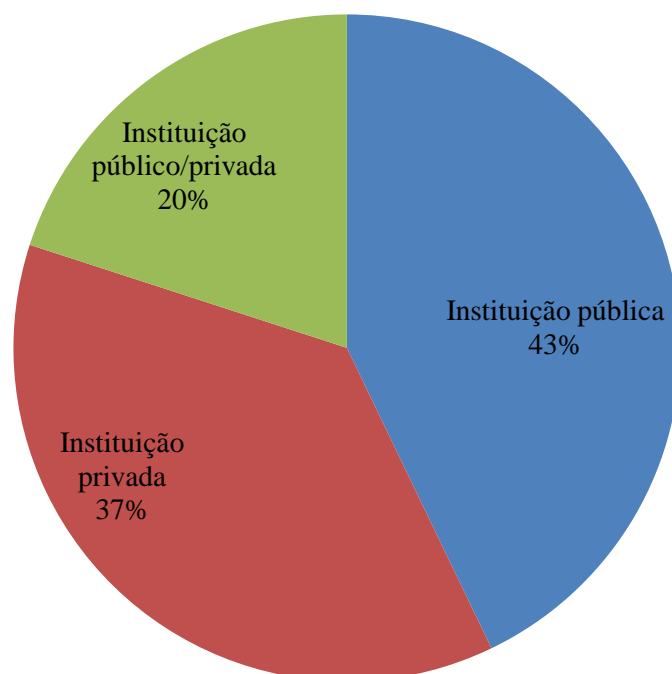


Gráfico 6: Formação da Educação Básica

Fica evidenciado que no ensino médio a formação desses professores, em sua maioria, foi em instituições públicas de ensino, algo que evidencia, uma vez mais, a possibilidade de uma maior sensibilidade para a aplicação da lei 10639/03 na rede pública de ensino.

3.2.2 - E no Ensino Superior?

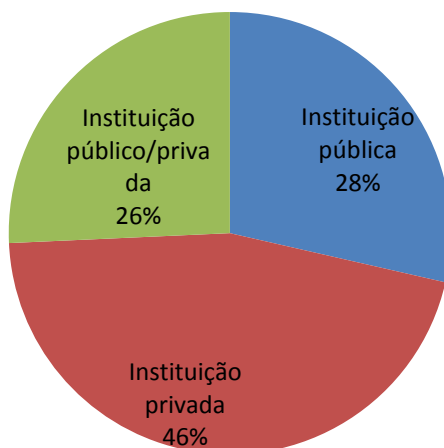


Gráfico 7: Formação Ensino Superior

No ensino superior há uma inversão quando percebemos que a maioria dos professores pesquisados migram de instituições públicas para as instituições privadas. Esse dado nos remete ao afunilamento do atendimento aos pretos e pardos no ensino superior na educação pública brasileira. As políticas de ações afirmativas através da lei de cotas 12.711/12 surge como um elemento catalizador de oportunidades aos alunos oriundos do ensino médio público. Os professores participantes deste trabalho atendem a esse perfil.

Assim, fica evidenciado que esse professor é oriundo do local, vem de uma formação de professores nível médio em escola pública e chega ao ensino superior numa luta travada por iniquidades. Traz, em sua história, uma trajetória de superação da lógica excludente e chega a professor na escola pública, certamente com experiências que podem e devem levar ao empoderamento através do que nos propõe a lei 10.639/03.

3.2.3- Quando você concluiu sua formação de professores/licenciatura?

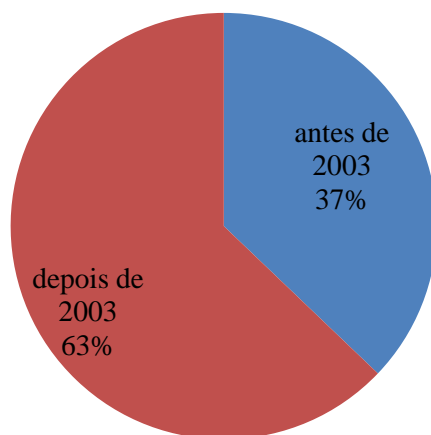


Gráfico 8: Conclusão Licenciatura

Considerando que 63% dos professores findaram sua formação acadêmica após a promulgação da lei 10.639/03, podemos afirmar que todos tiveram a oportunidade de se apropriar da referida lei para referendar seu trabalho docente.

3.2.4- A temática da educação para as relações étnico-raciais foi abordada no seu curso de formação de professores/licenciatura?

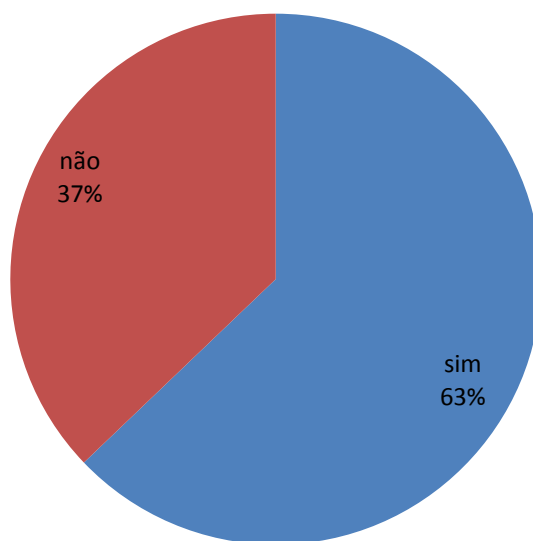


Gráfico 9: Relações Étnico-raciais/Formação de Professores

A temática relacionada às relações étnico-raciais foi abordada na formação docente de uma grande maioria dos professores. A indagação que nos inquieta é refletir sobre qual o teor dessa abordagem, considerando a precocidade do tempo de aprovação da lei e o tempo de término da formação desses professores, e até a que ponto essa abordagem influencia ou influenciou a prática deles?

3.2.5- Em caso de resposta sim, a temática foi abordada em forma de disciplina ou de forma isolada?

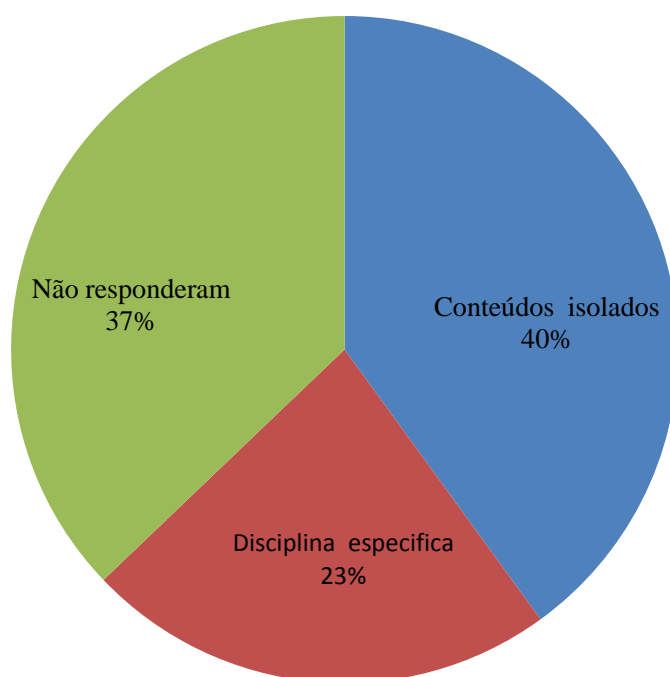


Gráfico 10: Relações Étnico-raciais - Conteúdos x Disciplinas

Na sua maioria, os conteúdos das relações étnico-raciais foram tratados na formação desses docentes em conteúdos isolados, não partilhados por uma área de conhecimento ou disciplina. No primeiro momento, esse aspecto nos parece bastante interessante pelo viés da liberdade de apresentação da temática. Entretanto, essa singularidade pode ser um impedimento para um trabalho que efetivamente auxilie os professores a compreenderem a temática e sua importância para a implantação de práticas emancipatórias em sala de aula, no que tange as relações étnico-raciais.

3.2.6- Você participou de curso de aperfeiçoamento, extensão ou especialização na temática das relações étnico-raciais?

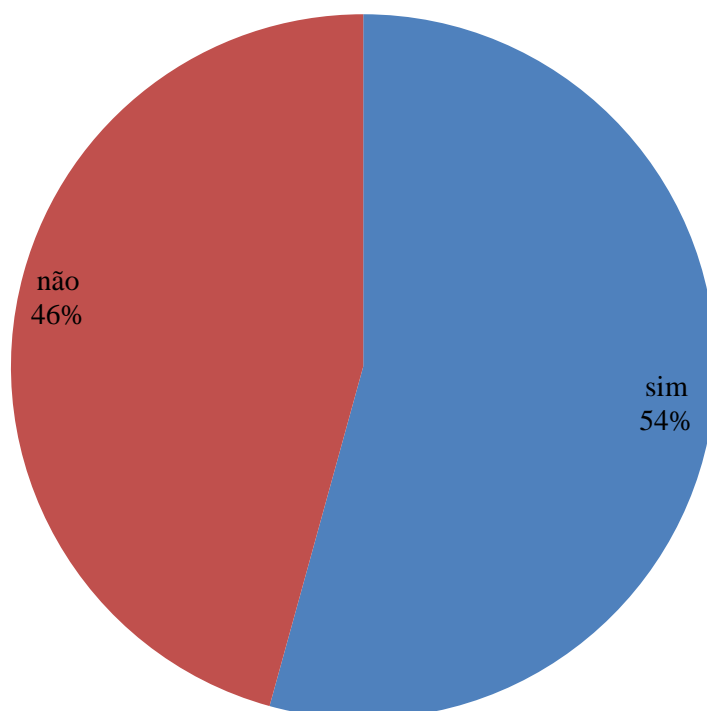


Gráfico 11: Formação Continuada

Ainda que na formação acadêmica a temática tenha sido apresentada aos professores de forma isolada, muitos deles buscaram aperfeiçoamento através de outras formações. Isso indica uma demanda por mais informações e saberes. Entretanto, percebemos que o número de professores que não realizaram essa busca também é significativo. Há quase um empate técnico que nos leva a refletir quais sejam os pressupostos que podem levar os professores a se interessarem e buscarem novos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais. Ficam evidentes os desafios que ainda precisamos percorrer.

3.2.7- Você teve acesso a algum material didático nessa área?

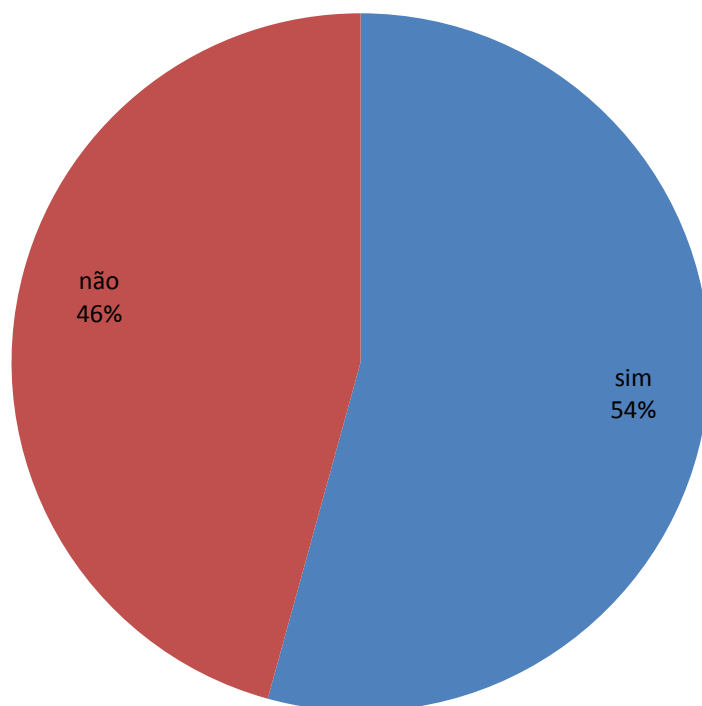


Gráfico 12: Relações Étnico-raciais x Material Didático

Quanto aos materiais didáticos, o acesso existe, mas quase 50% do quantitativo dos professores aponta que ele é inexistente. Esses dados nos levam a pensar que há uma demanda reprimida nesse item. Há uma necessidade de produção de materiais para auxiliar o trabalho docente.

3.2.8- Em caso afirmativo, qual?

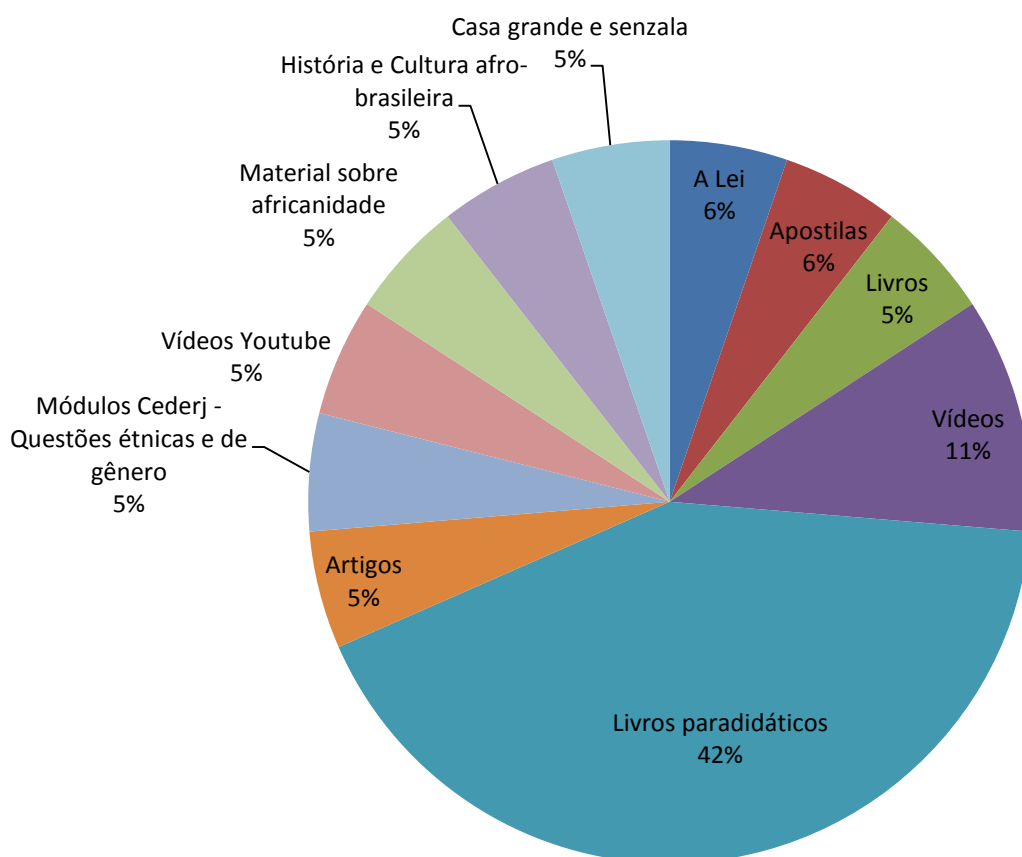


Gráfico 13: Relações Étnico-raciais x Diversidade de Materiais

Os professores que indicam ter acesso a materiais didáticos, apontam alguns desses. Destacamos os livros paradidáticos como os mais apontados pelos professores, e entendemos ser a literatura infantil um campo fértil para se produzir conhecimento. As histórias dessa literatura apontam para a ancestralidade de um povo e podem nos contar quem somos, de onde viemos e para onde queremos ir. Estes podem, em seus enredos, descortinar conceitos, produzir reflexões e conhecimento.

3.3- PERFIL PROFISSIONAL

3.3.1- Você conhece a Lei 10.639/03?

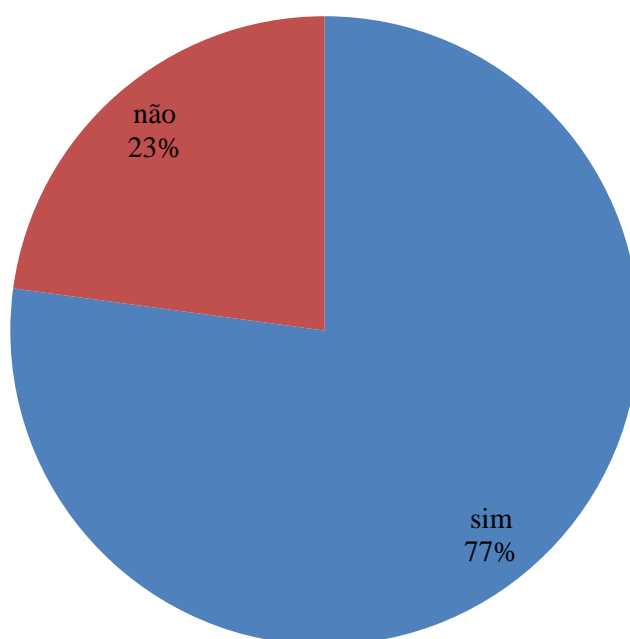


Gráfico 14: Lei 10.639/03

A última parte do questionário diz respeito ao conhecimento específico da lei e seus pressupostos. O intuito é perceber se há uma aproximação entre a prática docente e a lei, ou ao que ela propõe. Nesse universo, uma grande parcela de professores indicam que conhecem a lei. O desafio é destrinchar o quanto esse conhecimento pode influenciar a ação docente.

3.3.2- Você tem conhecimento se a lei 10.639/03 foi implementada na rede de ensino na qual você atua?

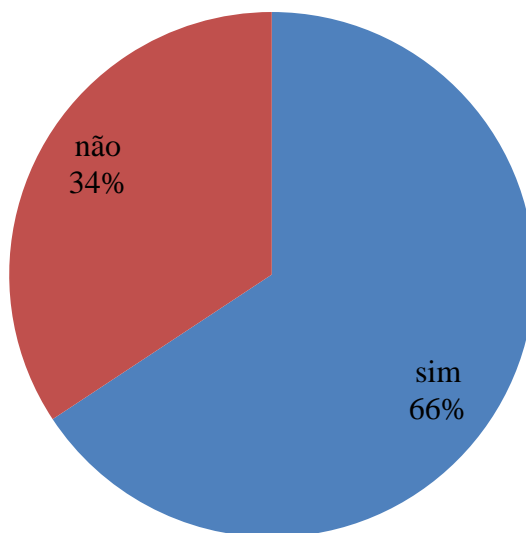


Gráfico 15: Implementação da Lei 10.639/03

A premissa deste trabalho é identificar a percepção dos professores quanto à implementação da lei nesse território específico, sendo que 66% destes informam que têm conhecimento da implementação. Esse dado é de extrema relevância porque expressa intrinsecamente que a lei foi implementada, pois uma parcela significativa de professores identifica essa ação.

3.3.3- Você percebe que o currículo escolar contempla as questões relacionadas à cor, raça ou etnia?

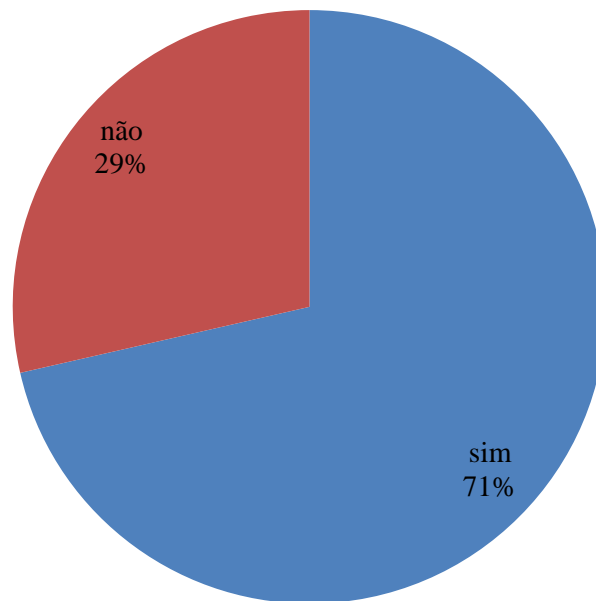


Gráfico 16: Currículo

Entendemos o currículo como o caminho que se escolhe a ser percorrido para se chegar a um fim. As diretrizes curriculares para as relações étnico-raciais estabelecem que os conteúdos ligados a essa temática devem ser abordados na sala de aula. Destacamos que um número significativo de professores participantes da pesquisa expressam que as questões relacionadas à cor, raça e etnia, fazem parte do currículo da escola, contemplando, assim, o que propõem as diretrizes. Entretanto, indagamos aqui se apenas fazer parte do currículo garante um trabalho significativo que rompa com os paradigmas da exclusão vivenciada pelos professores no Brasil.

3.3.4- Sua prática pedagógica contempla as questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais?

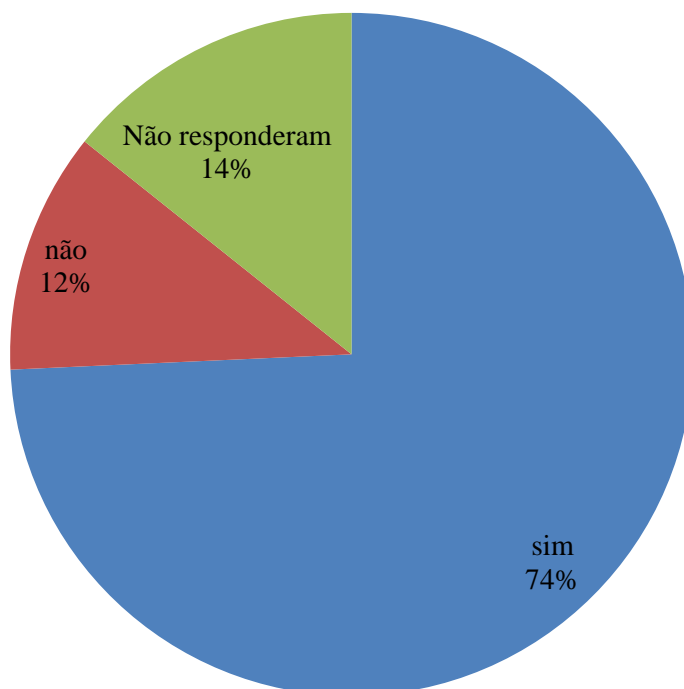


Gráfico 17: Prática Pedagógica

Concomitante à resposta anterior sobre currículos escolares, uma grande parte dos professores responderam que em seu fazer pedagógico contemplam questões relacionadas às relações étnico-raciais. Encontramos um alinhamento nessas duas questões e referendamos que a aplicabilidade das diretrizes, por força de lei, tem impulsionado o trabalho relacionado a essa temática na sala de aula.

3.3.5- Você acredita que o combate ao racismo e às discriminações raciais são pautas importantes a serem debatidas no cotidiano escolar?

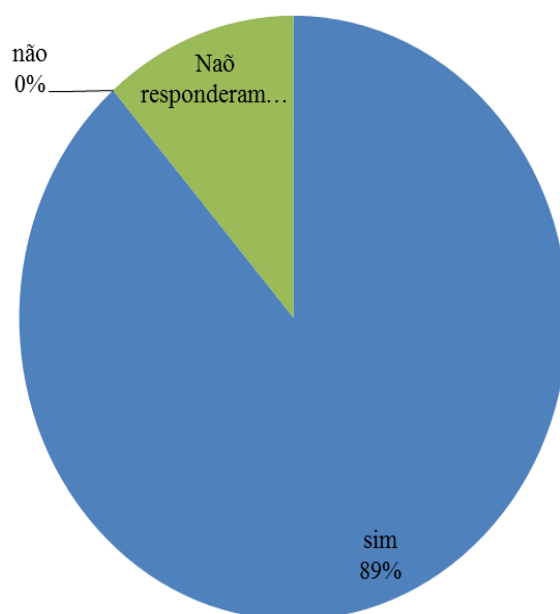


Gráfico 18: Racismo x Cotidiano Escolar

O racismo e as discriminações raciais são consideradas pautas importantes a serem debatidas no cotidiano escolar por 89% dos professores participantes da pesquisa. Nessa questão queremos nos deter nos 11%, que são minoria, considerando ser o racismo um ato inadmissível e inaceitável presente ainda nas relações sociais. Enquanto houver algum percentual que não dê a esse tema a relevância necessária, a luta continua na escola, na academia, na vida. Racismo não deveria existir; sua existência traz para a pauta de debate resistência!

3.4 ENTREVISTAS

Tabela 3: Perfil dos Professores Participantes das Entrevistas

	Tempo de Magistério	Formação	Idade
Entrevista A	23 anos	Licenciatura História	51 anos
Entrevista B	10 anos	Licenciatura Língua Portuguesa	30 anos
Entrevista C	26 anos	Pedagogia	51 anos
Entrevista D	40 anos	Curso de Formação de Professores	58 anos

As entrevistas foram realizadas nas escolas dos municípios pesquisados, e contaram com a participação de professores que atuam em atividades extraclasse. A entrevista teve como objetivo pautar as ações dos docentes das unidades, identificar se os professores reconhecem ações referentes à implementação da lei no cotidiano da escola, mapear essas ações e colher as impressões desses professores quanto à temática.

A primeira pergunta indaga se esses profissionais conhecem a lei e o que ela propõe. Em quase totalidade os entrevistados afirmam que conhecem e se identificam com a mesma, como é apontado na **entrevista A**: “Eu sei da importância de falar sobre a nossa cultura. Nossa que eu digo porque eu sou negra, e é nossa né? É importante principalmente num município negro como XXX.”

A professora expressa que conhece a lei e se intitula como beneficiária da mesma por ser negra. Fica latente, em seu discurso, a afirmação e o reconhecimento de quem é. É a sua identidade que deixa explícita nessa fala.

Eu sei quem sou, negra sou!

Esse sentimento de pertença, essa identidade expressa na afirmação da professora que se autodeclara negra, pressupõe um reconhecimento da identidade e simultaneamente um posicionamento quando ela afirma que a importância é falar da “nossa cultura”. Esse “nossa” coloca no centro do debate o povo negro, o povo que sofreu e sofre preconceito racial, que esteve aliado dos processos sociais os seus direitos de cidadania e o reconhecimento de sua ancestralidade.

O movimento de saber quem somos é um fator primordial na luta por nós mesmos. É o que nos aproxima das trincheiras do saber, dos fazeres cotidianos das escolas, da implementação e divulgação de leis reparadoras como a lei 10.639/03, com o objetivo de produzir, construir e disseminar conhecimentos sobre a importância do povo negro, sua história e cultura, na formação do Brasil. Percebendo que esse povo resiliente e forte tem, na busca dessa identidade, o empoderado para continuar em frente, em busca de ideais de igualdade e conquistas sociais.

A fala dessa professora e a forma como expressa essa condição não demonstra nenhum tom pejorativo, ou de baixa autoestima, mas orgulho de ser quem é, reconhecendo que a lei é para beneficiar a população da qual ela faz parte. Quando percebemos e compreendemos esse direito legal, essa normatização, estamos fundamentados para exigir que a mesma se cumpra. Isso fica evidenciado na fala da professora da **entrevista C**, quando é taxativa em sua explanação sobre a questão, e responde: “Então, a gente sabe... que a lei é pra ser empregada”!

Em outra conjectura significativa, a professora da **entrevista B** diz ter tomado conhecimento da lei na ocasião de sua graduação, e expressa a seguinte opinião: “A gente ainda sente que o Brasil é um país ainda com muito racismo, a gente sabe que pessoas de cor neste país, não só o negro, outras etnias também, têm dificuldade pra estudar, pra ser formar, pra arranjar uma atividade que receba um salário mais justo. Então, essa lei precisa ser trabalhada e divulgada.”

Na **entrevista D**, a professora expõe que não conhece a referida lei e diz: “Na verdade eu conheço pouco desta lei, já li superficialmente, mas nunca fiz um estudo aprofundado.”

A resposta da professora à questão é o indicativo de que precisamos continuar a difundir e propagar a referida lei para educadores e sociedade. Após 15 anos de promulgação, encontramos relatos relacionados à lei que denotam desconhecimento e desinformação.

A continuidade da entrevista indaga sobre o quantitativo de alunos negros observados nessas escolas. Entretanto, as repostas nos indicam que a simples declaração se alguém é negro, já pressupõe, para alguns, um certo desconforto. Isso foi observado na **entrevista A**, quando a professora deu várias voltas para responder, iniciando a sua resposta com este argumento: “Eu, assim... eu não tenho uma noção de média, mas eu acredito que a gente pode considerar, levando em conta que a etnia não está ligada somente a cor da pele, e... sim a gente pode levar em consideração a árvore genealógica...”. Diferente de outras que responderam de forma direta como na **entrevista B e C** respectivamente: “*sim, 90%*”. “Sim, uma parte significativa”.

A cor da nossa população salta aos olhos, somos definitivamente afrodescendentes. Nessa questão, a curiosidade fica por conta da **entrevista D**, quando a professora faz a seguinte observação: “Alguns se dizem pardos, né!?” Está implícito nessa fala, que talvez esses pardos sejam negros escamoteados pelo conceito da miscigenação brasileira. Esse “né”, denota uma certa jocosidade, como se nas entrelinhas ela esteja dizendo: eles se consideram pardos, mas são negros, né? ou talvez: Eles não se aceitam, né?

Essa observação nos leva a perceber como podem ser conflitantes as questões ligadas às relações étnico-raciais na escola, quando não se tem uma identidade resgatada e resguardada.

Indagamos como a simples percepção de quem é ou não é negro, possa causar algum desconforto. Que abismo é esse em que perceber-se a si e ao outro, como o é, causa estranhamento? Há um silenciamento e uma negação histórica do povo negro na sociedade brasileira. Então, este trabalho assume

que já é tempo de vencer essas demandas.

Questões relacionadas à identidade permeiam as reflexões deste trabalho. Sobre esse conceito foi perguntado aos professores se eles percebem alguma dificuldade na construção da identidade dos alunos da escola relacionada às relações étnico-raciais. Todas foram unânimes em relatar alguma situação incipiente relacionada a isso. Assim, detalho aqui a proposição mais inquietante, onde uma das professoras faz a seguinte afirmação: “Sim, os negros têm mais dificuldade de aceitar a sua identidade.”

Considero essa análise um tanto distorcida da realidade, pois quando observamos os fatos socio-históricos relacionados ao negro no Brasil, fica evidente que essa identidade foi maculada pelo mito da democracia racial, pelo racismo e pelas desigualdades étnico-raciais.

Assim, defendemos que decididamente o que precisamos fomentar é um entendimento de que o negro não tem dificuldade de se autoaceitar, mas devemos compreender e admitir que esse direito lhe foi negado.

Foi-lhe negado veementemente o direito de conhecer-se, de valorizar-se, de perceber-se e de identificar-se a partir de sua própria história, da história do seu povo e de sua ancestralidade.

Ora, se nossos meninos e meninas negras são apresentados cotidianamente ao estereótipo do belo, e o belo é diferente deles, simplesmente, naturalmente, não vão ter instrumentos de representatividade que os façam gostar de si! Essa perversa inversão foi comum em nossa sociedade. Afirmamos que foi porque não aceitamos mais práticas excludentes, eurocêntricas e modelos que não promovam a equidade.

Em todas as entrevistas aparece o reconhecimento da importância de se trabalhar a história da África no currículo escolar brasileiro, e as justificativas apresentadas por elas são muito próximas.

Os professores expressam a relevância dessa temática no currículo, por ser a referência a nossa história, por dizerem sobre nossas origens, por sermos todos descendentes de África, dentre outros motivos.

Na **entrevista A**, a professora diz: “É importantíssimo que o nosso aluno conheça essa cultura histórica para que ele desenvolva um olhar crítico sobre a sua formação étnica”. Sim, referendamos, aqui, que desenvolver um olhar crítico sobre a sua formação étnica é oportunizar, ao aluno, compreender sua história e conhecer a importância do seu povo e seu legado.

Sobre responder se há práticas de atividades que envolvam o combate ao racismo, percebemos uma dificuldade para as professoras entrevistadas responderem de forma explícita e direta a essa pergunta, ficando evidente o desconforto que o racismo causa. Parece que falar dele é proibido, é um tabu. Esse silenciamento, que é corriqueiro, precisa ser combatido, e esse combate faz parte da luta cotidiana dos negros da diáspora no Brasil, em especial dos professores.

Sobre práticas emancipatórias, na **entrevista C**, a professora fez a seguinte colocação: “Olha só, eu acho que sim, porque a gente preza muito a autoestima do aluno, a gente não quer saber se ele é branco, se ele é preto, ou se ele é amarelo, pra todos a gente usa a mesma fala que ele vai estudar, que ele vai evoluir na vida, que é disto que ele depende, da Educação”.

Aqui aparece um dado significativo, pois certamente todos devem ser tratados como iguais. Entretanto, se há desajustes, injustiças, perdas e outros danos, há de se considerar a necessidade de equidade no atendimento, nas ações, onde o sentido de igualdade permeie toda a nossa desigualdade. Os professores expressam que temas ligados às relações étnico-raciais fazem parte do cotidiano escolar, mesmo se esses fomentos não chegam às escolas por meio das secretarias municipais de educação. Os próprios professores se articulam para abordar a temática, como nos mostra o relato da professora da **entrevista B**: “Aqui, encontrei professores que também incluíam, e acabou que foi assim, por meio de reunião, orientação, a gente conversando, e eu sempre focando nesta temática do racismo, sempre falando de representatividade, sempre falando das crianças negras; são lindas, abraço, chamo de princesa, e acabou que é legal, ... a escola abraçou.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos neste trabalho refletir sobre a implementação da lei 10.639/03 nos municípios que margeiam o ramal Japeri. Esse trecho é conhecido como a região da Baixada Fluminense, marcado por uma população eminentemente negra e parda. Esse dado instiga-nos a conhecer a realidade das escolas e sua atuação na temática das relações étnico-raciais.

Assim, observar a prática dos professores dessa região específica foi nosso ponto de contato para conhecer a realidade quanto à temática das relações étnico-raciais e ousar contribuir com a superação da lógica excludente nos espaços escolares, e ainda com a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, oportunizando aos negros o direito negado de pertença, às suas origens e à sua cultura.

A percepção da autora como educadora negra em escolas dessas periferias traz-nos um indicativo de práticas docentes reprodutivistas e que não dialogam com a revolução que desejamos ver acontecer, no atendimento educacional de meninos e meninas negras à luz da temática aqui estudada. Compreendendo que a promulgação da lei não promoveu, instantaneamente, as mudanças que desejamos, fica aqui contextualizado que perceber e analisar os processos de mudanças, ao qual o nosso fazer docente educativo é subjugado, nos permite avançar.

Fica evidenciado nas observações qualitativas, ricas e cheias de detalhes, colhidas nas proposições com os professores, que estamos em processo de mudança. Não estamos estagnados, não terminámos o trabalho, não parámos de lutar, nem de fazer o que precisa ser feito. Antes, estamos inquietos, saímos da zona de conforto. Consideramos esse fato altamente relevante para vencer o silenciamento histórico quanto à existência do racismo na sociedade brasileira.

Foi possível registrar, neste trabalho, o relato da conscientização de professores que se reconhecem como negros e, melhor, compreendem a importância de uma lei como a 10.639/03, para si e para os outros. Assim, acreditamos que vencer as demandas oriundas desse silêncio é efetivamente trazer ao debate educacional e social a voz do negro.

Fica evidenciado que ainda perduram nas escolas, práticas que perpetuam a lógica da exclusão, constituídas pela normatização da hierarquização racial impregnada ao longo da história. A invisibilidade do negro foi cunhada propositalmente, atendendo a uma elite branca. Ora, se não existo, não preciso de direitos, nem de reconhecimento. Esse pensamento eurocêntrico também se perpetua por décadas na sociedade brasileira e consequentemente nos processos de ensino de nossas escolas.

Acreditamos que reflexões sobre essa temática, como a proposta referendada neste trabalho, propõe uma retomada nesse diálogo, e um enfretamento sobre as questões étnico-raciais, constituindo-se num movimento de resistência à medida que damos o lugar de fala ao outro, o empoderamos, o libertamos com o direito à voz e exercitamos o lugar da escuta. Esse movimento ficou perceptível durante as entrevistas, quando dizer o que sabe ou se pensa, que pensa que se sabe, nos auxilia a elaborar o pensamento sobre determinado objeto e nos faz pautar um posicionamento; um posicionamento sobre quem sou, onde e porque estou e o que penso sobre isso. Esse movimento nos impele a tomada de decisão.

Descortinamos relatos onde professores ousam confessar que crianças negras são lindas, trabalhamos com elas e as valorizamos. Esse fato nos remete pensar que propor ações que acelerem processos educativos, que nos levem adiante como propõe a lei 10.639/03, pressupõe que a adoção de práticas emancipatórias nas escolas são urgentes e necessárias. Essas ainda são incipientes, mas já iniciámos esse movimento.

Concluimos este trabalho na perspectiva de que ainda, como já foi observado, há muita ação isolada. Em uma ou outra escola tem um ou outro professor chamado de militante, que literalmente coloca o bloco na rua e vai

arregimentando outros professores para trabalhar a temática. Em outros locais, os sistemas de ensino têm trabalhos ainda tímidos que esporadicamente propõem alguma formação aos seus docentes, mas ficamos com a ideia de que não estamos parados, não há inércia em relação ao trabalho direcionado à temática étnico-racial. É efervescente a ebulição latente em relação ao que os educadores pensam sobre o tema. Há um movimento de descoberta e de identificação identitária.

Referendamos ainda uma reflexão sobre a importância da formação continuada desses professores e apontamos essa ação como propositiva para auxiliar na superação que precisamos alcançar.

O estudo dessa temática nos ambientes escolares, a divulgação da lei e a luta por sua implementação nos currículos das escolas, constituem-se em ações contundentes para que a mudança de paradigma chegue efetivamente às salas de aula. É preciso conhecer para opinar, é preciso sentir para falar.

Assim, reconhecemos ser necessário sensibilizar os docentes sobre a importância deste tema e oportunizar a estes falarem de si mesmos, de sua gente e de sua história, permitindo que possam se autoidentificar enquanto sujeitos protagonistas das transformações educativas, que podem acontecer através e a partir de suas práticas do cotidiano.

Fica proposto e evidenciado neste trabalho, que o debate sobre essa temática é um lugar de fala onde cabem todos. Todos, são todos!

As relações étnico-raciais devem tornar-se tema obrigatório das reflexões educacionais, entre todos os seus atores sociais. Essa obrigatoriedade natural, se é que seja possível, vai surgir do fomento de que essas relações estão em nós, cotidianamente.

A questão racial no Brasil precisa ser uma questão considerada de todos. As desigualdades sociais e diferenças que são originadas em relação à população negra por conta da existência do racismo é um enfrentamento de toda a população, seja ela branca ou negra.

O embate a essa questão surgiu no cenário brasileiro como um problema do negro, mas referendamos aqui que é um problema social, um

problema plural, nacional, que deve ser enfrentado por todos os brasileiros e especialmente por todos os professores.

Consideramos que há evidentemente dois lados dessa moeda. Um lado que impõe o racismo, mesmo que escamoteado, como uma forma de superioridade racial e perpetuação nos espaços de poder na estrutura social. E o outro lado, que sofreu ao longo da história as sanções originadas dessas disputas.

Assim, consideramos que dentre o grupo oprimido que literalmente sofreu e sofre na pele o peso da desigualdade, pode ainda haver dificuldades de ler e compreender a realidade dessa opressão e suas implicações. O que esperar então, do grupo que historicamente oprimiu, por se considerar por tantos motivos, alguns inclusive explicitados neste trabalho, como “superior”?

Portanto, o combate é de todos! No campo educacional todos os professores, sejam eles brancos, negros, vermelhos ou amarelos, precisam compreender as nuances do debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Este não é lugar privilegiado para alguns, antes é um lugar para todos.

E ainda como nos aponta Sergei Soares, se a sociedade está restringindo o acesso dos negros à boa educação ou aos bons postos de trabalho, então cabe ao poder público garantir esse acesso, principalmente em termos educacionais (2000,p.27).

Nesse contexto, fomentar e oportunizar a participação de todo o professorado é propor um pano de fundo para se compreender e intervir nessa realidade, e é certamente se posicionar contra as desigualdades, e combater o racismo.

BIBLIOGRAFIA

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Capítulo 2: “Devaneio da língua primitiva – colonialismo, racismo e preconceito linguístico”)

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BARANI, JUNIOR, Edison. **Guerreiro Ramos e a redenção sociológica: capitalismo e sociologia no Brasil**. São Paulo: editora Unesp, 2011.

BARBOSA, Marialva Carlos. **Escravos Letrados** Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós, Brasília, v.12, n.1, jan./abr. 2009.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan, eds. (1955), **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**. São Paulo: UNESCO/Anhembi.

BONI, Marcia Regina **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A LEI 10.639/03-CEFAPRO/SINOP**. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Temas Transversais**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CAMPOS, Ana C. B. **“Ser ou não Ser”**: o Dilema das Identidades no Brasil. In: **SINAIS** - Revista Eletrônica. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.04, v.1, Dezembro. 2008. pp.03-25.

CAMPOS, Luiz Augusto. **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo: a história de uma edição**. Revista Estudos Políticos: a publicação eletrônica semestral do Laboratório de Estudos Hum(e) anos (UFF). Rio de Janeiro, Vol.6, N.2, pp. 620 – 627, setembro 2016. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista. v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

CNE/CP. **Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

_____. **Os condenados da Terra, civilização brasileira**. 1961.

FERNANDES, Florestan. **O significado do Protesto negro**. São Paulo Cortez –autores associados, 1989, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. 1978. **Integração do Negro na Sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Ática (Ensaio 34).

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva**. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005 (1970)

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1954.

GILROY, Paul: **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência** | Paul Gilroy; tradução de Cid Knipel Moreira. - São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil** /Flávio dos Santos Gomes. — 1ª ed.— São Paulo: Claro Enigma, 2015. — (Coleção Agenda brasileira)

GROSFOGUEL, Ramón, COSTA Bernardino Joaze. **Decolonialidade e Perspectiva Negra**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

_____. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais**. In: Ciência e cultura. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pamela; ANDRADE, Tatiane de. **O uso da lei 10.639/03 em sala de aula**. Revista Latino-Americana de História, vol.2, n.6, 2013. PPGH-UNISINOS. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index>>. Acesso em 24/10/2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo Classes.**Raça e Democracia**. São Paulo editora 34,2012 2ª ed.

HALL. Stuart **Da diáspora: Identidades e mediações culturais** / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Rio de Janeiro, 2011

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Instrumentos Normativos Federais Relacionados ao Preconceito e às Desigualdades Raciais 1950 a 2003. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE Rio de Janeiro, de 1976.

LIMA, Mônica. **Fazendo soar os tambores – O ensino de História da África e dos Africanos no Brasil.** Cadernos Pnesb – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação – UFF n. 7, novembro de 2006.

_____. **A África na Sala de Aula.** In: Nossa História, ano 1, nº 4, fevereiro de 2004. p. 84-86

MEC/SECAD. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 167-184.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial,** de Walter D. Mignolo. Barcelona: Gedisa (2007

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Clovis. **O racismo como arma ideológica de dominação.** Revistas Princípios.ed.34.agot/set/out.1994, p.28.

_____. **Miscigenação e democracia racial: mito e realidade.** In: Sociologia do negro brasileiro. São Paulo, Editora Ática, 1988.

MULLER, M. P. Tânia; Wilma de Nazaré B. Coelho; Paulo A. B. Ferreira (Org.) **Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Currículo.** São Paulo: editora Livraria da Física, 2015, (coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

_____. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001.

_____. **Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Cadernos PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro. N5. p. 15-23, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **DIVERSIDADE, IDENTIDADE, ETNICIDADE E**

CIDADANIA. 1º edição, São Paulo, 2012.

MUNANGA , Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** _ Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a Filosofia: O pensamento como coreografia de conceitos.** Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.4, n.2, dezembro/2011. 3.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de, Siss Ahyas (Org.) **População Negra e Educação Escolar.** Cadernos Pnenesb- Do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação – UFF n. 7, novembro de 2006 ISSN 1980-4423 Cadernos Niterói n. 7 p. 1 – 320 novembro Penesb 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em revista. Belo Horizonte.v.26 2019.

_____. **O que é uma pedagogia decolonial?** Disponível em:<<https://www.academia.edu/>>. Acesso em 24/10/2017.

PEFFER, John. **Afrofuturismo. A Diáspora Como Objeto.** Rizoma net. Abril 2006.

PEREIRA, Amaury mendes. **Encruzilhadas na luta contra o racismo no Brasil.** Belo Horizonte: Nandyala,2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo **“O mundo negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1870 -1995).** Niterói, Março de 2010.

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África – uma disciplina em construção.** PUC, São Paulo, 2012.

PINTO, R. P. **A questão racial e a formação dos professores.** In: OLIVEIRA, I. (Org.) Cadernos PENESB 4 -Relações raciais e educação: Temas contemporâneos. EdUFF, Niterói, 2002, p.103-122.

PIO, Alessandra. “**Lei nº 10.639/2003: Outra LDB. Outra escola?**” Cadernos de Educação Básica, v.1, p.67-79, 2016.

RAMOS, Guerreiro 1979, p.63 apud Bariani Junior,2011, p.115 (Amaury, 2013, p.20)

SAN'T ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. 2a ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SECRETO, María Verónica. **Novas perspectivas na história da escravidão. Tempo** (Niterói, online) | Vol. 22 n. 41. p.442-450, set-dez.,2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer **Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão** PSICOLOGIA POLÍTICA. VOL. 10. Nº 19. PP. 41-55. JAN. – JUN. 2010

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. In: **Dicionário de Conceitos Históricos.** Ed. Contexto. São Paulo, 2006

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: Razões históricas.** Quartet; PENESB, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho: Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras.** TD n. 769/IPEA. Brasília: IPEA, 2000.

TAMANO, Luana Tiek Omena. O pensamento e atuação de Arthur Ramos frente ao racismo nos decênios de 1930 e 1940 v.4 nº8 2013

TRAPP. Rafael Petry: **Utopias negras: Eduardo de Oliveira e Oliveira, Educação e Questão Racial no Brasil (anos 1970)** *Revista de História e Historiografia da Educação* - ISSN 2526-2378 Curitiba, Brasil, v. 1, n. especial, p. 214-236, julho de 2017