

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM HISTÓRIA**

RITA DE CÁSSIA RAFAEL GONÇALVES

**AFRODESCENDENTES NA SOCIEDADE
BRASILEIRA: (IN) VISIBILIDADE ENTRE AS
LEIS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA-2017)**

GOIÂNIA

2018

RITA DE CÁSSIA RAFAEL GONÇALVES

**AFRODESCENDENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA: (IN)
VISIBILIDADE ENTRE AS LEIS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA-2017)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro.

GOIÂNIA

2018

G635a Gonçalves, Rita de Cássia Rafael

Afrodscendentes na sociedade brasileira [recurso eletrônico]:

(in)visibilidade entre as leis e as práticas educacionais (escolas municipais de Goiânia-2017)/

Rita de Cássia Rafael Gonçalves. -- 2018.

142 f.;

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História, Goiânia, 2018

Inclui referências f. 116-126

1. Brasil. Lei n. 10.639/2003. 2. Cultura afro-brasileira

- Estudo e ensino - Goiânia (GO). 3. Racismo. 4. Currículos

- Mudança - História - Goiânia (GO). I. Ribeiro, Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante. II. Pontifícia Universidade

Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.016:94(043)

**AFRODESCENDENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA: (IN)VISIBILIDADE ENTRE AS
LEIS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS (ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA-2017)**

Dissertação aprovada em 09 de maio de 2018, no curso de Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro
PUC Goiás / Presidente

Profa. Dra. Sibeli Aparecida Viana
PUC Goiás / Examinadora Interna

Profa. Dra. Silene Ferreira Claro
FICS / Examinadora Externa

Profa. Dra. Thais Alves Marinho
PUC Goiás / Suplente

Prof. Dr. José Alcides Ribeiro
USP / Suplente

Uma explícita razão ética. Estudo pós-colonial.

Um grupo de turistas ocidentais vai visitar uma reserva em África, e a dada altura, um dos turistas ocidentais pergunta ao guia, um africano, depois de ver um animal que nunca tinha visto antes, que animal era aquele. Mas a pergunta vinha formulada assim: “Como é que se chama aquele animal branco com riscos pretos?”. O guia africano respondeu: “Chama-se zebra. Mas atenção, não é um animal branco com riscos pretos. Pelo contrário, é um animal preto com riscos brancos”. Entretanto a discussão prolonga-se, não houve entendimento, com as duas partes a revelarem verdadeira frustração. O africano dizia: “Mas isto foi sempre assim, o animal é um animal preto com riscos brancos, não sei como é que esse senhor vem agora, ainda por cima nem sabia que animal era, vem aqui e quer obrigar-me a pensar que o animal é branco com riscos pretos!”

Inocência Mata.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me deu forças quando me senti fragilizada. “Tudo posso N'aquele que me fortalece. (Fp 4,13).

Ao meu esposo Juracy, pela paciência e compreensão dos momentos ausentes para elaborar a escrita desse trabalho.

A minha filha Jadde, e ao meu filho Jôve, agradeço por terem tido paciência comigo. Foram muitas ausências! A ele/a, pelo imenso amor, muito obrigada. Até mesmo pelos momentos difíceis de negociações nos afazeres das tarefas domésticas (rsss).

Ao meu pai, Olavo Rafael (in memória). Sei que estaria muito orgulho de mim.

A minha mãe, o meu carinho.

A minha irmã Joana D'arc, pelas palavras de incentivo.

A Carol, minha colega de trabalho e diretora da escola Ribas Junior. Sem sua compreensão, certamente esse trabalho teria sido bem mais difícil. Muito obrigada!

A pastora Flaviane, pelas orações nos momentos de aflições, meu carinho e agradecimentos.

A todos as pessoas que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa. Muito obrigada!

RESUMO

As políticas de igualdade racial promovidas pelo governo com o objetivo de superação do racismo esbarram em conceitos estereotipados, vinculados às questões sociais, econômicas, culturais, alimentadas ano após ano por um discurso de igualdade e oportunidade para todos. Nesse contexto, esse estudo tem como finalidade analisar a inserção da cultura afro brasileira, tendo como ponto de partida a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas do país. Espera-se que a mesma contribua para reparar séculos de silêncio frente à contribuição de homens e mulheres deste grupo étnico na construção do país, em seus múltiplos aspectos sociais e culturais, colaborando para desconstruir o discurso de passividade por parte dos negros, frente às barbáries cometidas no passado, e enfatizar a incansável luta desse grupo por reconhecimento e valorização de sua participação na construção dessa sociedade. A pesquisa foi realizada através de leituras bibliográficas, com estudos que evidenciam a participação do negro na construção da sociedade brasileira desde sua chegada até os dias atuais; analisou-se o manual do guia de história do Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017 para entender algumas mudanças no livro didático sobre a questão afro-brasileira. Concluiu-se esse trabalho com a pesquisa de campo em algumas escolas do município, onde foi aplicado um questionário direcionado ao corpo docente e discente, setores da Secretaria Municipal de Educação e com a colaboração do Programa de Estudo e Extensão Afro-brasileira (Proafro) da PUC Goiás, buscando reflexões sobre a efetivação da lei 10.639/2003 nesse município.

Palavras chaves: Lei 10.639/2003. Cultura afro-brasileira. Sistema educacional. Preconceito racial. Sociedade.

ABSTRACT

The policies of racial equality promoted by the government with the objective of overcoming racism run counter to stereotyped concepts linked to social, economic and cultural issues fed year after year by a discourse of equality and opportunity for all. In this context, this study aims to analyze the insertion of Afro-Brazilian culture, starting with Law 10.639 / 2003, which makes it compulsory to teach Afro-Brazilian History and Culture in the country's schools. It is hoped that it contributed to repair centuries of silence regarding the contribution of men and women of this ethnic group in the construction of the country, in its multiple social and cultural aspects, collaborating to deconstruct the discourse of passivity on the part of the blacks, against barbarism and to emphasize the relentless struggle of this group for recognition and appreciation of their participation in the construction of this society. The research was carried out through bibliographical readings, with studies that show the participation of the Negro in the construction of the Brazilian society from its arrival to the the manual of the history guide of the National Book of the Didactic Book Program (PNLD) of 2017 was analyzed to understand some changes in the textbook on the Afro-Brazilian question. This work was concluded with the field research in some municipal schools, where a questionnaire was applied to the faculty and students, sectors of the Municipal Education Department and with the collaboration of the Afro-Brazilian Study and Extension Program (Proafro) of PUC Goiás, seeking reflections on the implementation of law 10.639 / 2003 in this municipality.

Key words: Lei10. 639/2003. Afro-Brazilian culture. Educational system. Racial prejudice. Society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - ESCRAVIDÃO E RACISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	18
1.1 O Racismo na Sociedade Brasileira	20
1.2 Africanos na sociedade brasileira: o escravismo no Brasil.....	32
1.3 Pós-abolição: como ficaram os libertos.....	44
1.4 Resistência e Movimento Negro Unificado.....	45
CAPÍTULO II – AS MARCAS DA ESTRUTURA RACIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL.....	51
2.1 A história da educação do negro no Brasil Colônia e Imperial.....	51
2.2 O sistema educacional no pós-abolição.....	63
2.3 Avaliação do livro didático de história na perspectiva do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) edital/2017 (ensino fundamental)	67
2.4 A história oficial dos afrodescendentes: uma análise do livro didático de história sob o olhar de especialistas.....	74
CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DESAFIO AO COMBATE ÀS DESIGUALDADE RACIAIS.....	81
3.1- A lei 10.639/2003 e as escolas municipais de Goiânia.....	84
3.2- Dados da pesquisa.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	116

ANEXOS.....	127
ANEXOS I- Lei 10.639/2003.....	128
ANEXOS II- Ofício circular nº043/2018 PIRPED.....	130
ANEXOS III-Ações formativas para implementação das relações Étnico- raciais na Rede municipal de Educação de Goiânia 2012 a 2016.....	131
ANEXOS IV- Formulários da pesquisa da SME.....	134
ANEXOS V- Formulários da pesquisa Proafro.....	137
ANEXOS VI- Formulários da pesquisa escola.....	139

INTRODUÇÃO

O racismo na sociedade brasileira e o sistema educacional é um diálogo possível? A educação tem sido ao longo de sua história neste país, uma reivindicação permanente de setores da sociedade que lutam contra o racismo, discutem ou pesquisam esse assunto “racismo e escola” no Brasil, na perspectiva de ressignificar as práticas pedagógicas escolares, com vistas a ações educativas que promovam o conceito de igualdade entre diferentes grupos étnicos raciais que formam essa sociedade. É possível contar com o diálogo, a troca de experiências, de setores diversos da sociedade que resultem nas discussões de pessoas preocupadas e comprometidas com a questão, no entanto cremos que o espaço educacional fortalece essa discussão à medida que adota estratégias intencionais no combate ao racismo. Para Munanga,

não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p17).

Em 2013, ao participar do seminário, intitulado A Cor da Cultura, cujo objetivo era apoiar a implementação da lei 10.639/2003, que no caso fazia dez anos de sua promulgação, seminário promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, acordei para a problemática sociorracial existente na sociedade brasileira, o qual eu fazia parte. Logicamente que eu sabia do problema, mas estava adormecido, esquecido pela minha ignorância na falta de conhecimento e despertar sobre a importância de trabalhar a temática em sala de aula. Nesse refletir penso no que falou o Ex-ministro de Educação Paulo Renato de Souza nos agitos da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, realizada na cidade sul-africana de Durban em 2001, o qual o Brasil é signatário. Disse ele em entrevista à Folha de São Paulo em 30 de agosto de 2001: “As propostas para uma política de ação afirmativa que reduza a extrema desigualdade racial em nosso país vêm ao encontro de uma justa aspiração não só de afrodescendentes, mas de todo

brasileiro com consciência social e moral”.Essa história escreve um novo capítulo a partir de 2003 com a promulgação da lei 10.639/2003 que tornou obrigatório em todos os níveis de ensino formal o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que passa a integrar os currículos das escolas no país.

Esta pesquisa procura compreender o papel das práticas pedagógicas e sua relação no combate à discriminação racial, quanto à implementação adequada da Lei nº 10.639/2003, tendo como lócus este município. Buscou-se saber, se estaria o município de Goiânia envolvido na efetivação da mesma, seguindo as orientações do Ministério da Educação e Cultura o (MEC) e do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DF, que aprovaram diretrizes estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica.

Este trabalho reflete sobre a questão racial brasileira, na singularidade de seus atores que se expressam nas mais diversas situações hierárquicas que modelam as relações sociorraciais e a construção de identidades de brancos e negros na história desse país. A proposta aqui colocada é a de que, por meio do conhecimento, do processo de formação e interferência da cultura negra na sociedade brasileira e do reconhecimento das diferenças, seja possível combater à desigualdade social, em prol de uma igualdade. Para (RASSI, 2009.p.31) “o princípio da igualdade consiste em tratar os iguais de forma iguais, e os desiguais de forma desiguais, na medida de suas desigualdades”. No caso aqui são os negros visto como desiguais, porém, precisamos ser racional para entender, que no Brasil, tal identidade se constrói com a consciência de que existem diferenças entre a cultura brasileira e a cultura de outros povos, porém num país multiétnico como o Brasil, estudar a cultura de outros países é estudar a nossa cultura e vice-versa.

Discutir a história e cultura afro-brasileira no chão da escola é uma forma de inseri-lo na história da formação da sociedade nacional, considerando o mito desse contexto histórico de não participação, melhor esclarecendo, apresentar a perspectiva positiva pelo a qual o negro participou na formação da sociedade brasileira,é apontar fundamentos morais, étnicos e civilizatórios que trazem orgulho de ser afro-brasileiro/a. É gratificante sentir a confiança que crianças negras têm em

minhas aulas por conhecerem o quanto defendo em diálogo e atitudes os valores humanos, em particular, os valores étnicos de matriz africana à nossa brasilidade.

Essa breve explicação se faz necessária pelas muitas vezes em que pelos corredores das escolas sou procurada por aquelas/es que sentem acuadas/os, ofendidas/os por palavras preconceituosas que estigmatizam as crianças negras. Situações que me fazem entender que a Lei 10.639/2003 é um marco significativo que fortalece o discurso sobre a questão étnico-racial nos currículos escolares do país. Por isso é tão importante que a mesma seja trabalhada nas instituições educacionais, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É fundamental compreender os séculos passados, os mais variados componentes do contexto histórico do nascimento e do desenvolvimento dos sujeitos afrodescendentes que compõem o cenário do Brasil atual. Isso exige compreender a extensão das contradições vividas no interior da realidade sócio histórica. Exige o reconhecimento do verdadeiro papel do continente africano e as implicações dessa interposição no cotidiano social, político, religioso, afetivo e ético do Estado brasileiro. É nesse conhecer, entender as dificuldades, reconhecer e valorizar a inserção da cultura afro-brasileira com/na sociedade, que esta pesquisa se pauta ao fazer as leituras bibliográficas. É possível afirmar, que o modo estabelecido que determinasse o nível da forma de organização social meio ao desenvolvimento das forças produtivas determinou as expressões ideológicas e culturais da sociedade brasileira, assim a corrente historiográfica que compreende a “Nova História Cultural” e a “Concepção Materialista da História” norteiam a compreensão da história nessa pesquisa.

Esta dissertação tem o objetivo de contribuir com reflexões que possibilitem eliminar a desigualdade entre os grupos étnico-raciais negros e brancos. O que se quer é que as crianças, adolescentes, jovens, enfim, pessoas de todas as idades sejam estimuladas a pesquisar e a aprenderem a história crítica dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira. Que esses conhecimentos, construídos interdisciplinar e transdisciplinarmente, contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial; afinal, ao aprender um conteúdo, aprende-se também uma forma de pensá-lo. Para (SILVA

JR, 2002), é necessário dar ênfase às políticas de estado e de governo, para agregar proposições favoráveis a uma política educacional para a igualdade racial.

A Lei 10.693/03, como qualquer outra, não assegura o ensino adequado na sala de aula. É necessário que os alunos e conseqüentemente a sociedade em geral conheçam os contexto que teceram as relações sociais que formaram essa Nação, sem ocultar o jogo de poder que transfigurou a história dos africanos e afrodescendentes no país. Lança-se o estímulo às práticas sociais e às medidas públicas tendentes a reduzir o senso de inferioridade que pesa sobre os negros, imposto pelos brancos e historicamente absorvidos por eles mesmos. Há que se reconhecer afinal, que eles são metade dos brasileiros e se encontram, em sua grande maioria, em posições sociais desfavoráveis. O etnólogo e Historiador Wedderburn, esclarece que esse problema ultrapassa fronteiras, para ele,

A América Latina toda funciona segundo uma ordem sócio-racial pigmentocrática; um contexto social onde as diferenciações da cor da pele, da textura do cabelo, da forma dos lábios, da configuração do nariz, dentre outras características, determinam o status coletivo e individual das pessoas (WEDDERBURN, 2007, p.202).

Esta pesquisa em nível de mestrado permite conhecer e analisar os confrontos entre os lados de uma mesma realidade, ou seja, a importância da lei, e sua aplicabilidade, sobre os instrumentos disponíveis no sistema jurídico brasileiro para o enfrentamento da discriminação racial, com proposições de superação da equivocada identidade nacional, ao redirecionar o ensino da História do Brasil, comprometido com a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos.

Cabe lembrar que em 2016, o atual presidente da República, V. Ex^a Michel Temer adota a Medida Provisória 746/2016, que altera a Lei nº 9.394/96, (Lei das Diretrizes e Bases da Educação) que passa a vigorar com as alterações no Art. 26.

O artigo 26 de acordo com a medida provisória passa a vigorar da seguinte maneira:

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil. § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e

de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. Ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação (MEDIDA PROVISÓRIA 746 DE 22 DE SETEMBRO DE 2016).

Este mesmo artigo, anterior a Medida Provisória 746/2016 determinava o seguinte:

§ 1º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

O atual presidente da República V. Ex^a Michel Temer que em 2010, aprova o Estatuto da Igualdade Racial na condição de Presidente da Câmara dos Deputados, traz na introdução, de sua autoria, o seguinte discurso:

A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial representa um momento decisivo no aperfeiçoamento da sociedade brasileira. Ao garantir a população negra a igualdade de oportunidades, a preservação dos direitos étnicos individuais e coletivos e o combate intransigente a toda forma de discriminação, a nova lei é considerada uma das mais importantes ações afirmativas em prol da comunidade afro-brasileira, no sentido de resgatar, oficialmente, sua imensa contribuição histórica à constituição da nacionalidade. Destacam-se, no texto da lei o ensino obrigatório da história da África e dos povos escravizados, o incentivo à prática de atividades rurais pela população negra, o livre exercício dos cultos religiosos de origem africana e o financiamento público para preservação dos quilombos. O objetivo é promover reais condições de inserção dos cidadãos afro-brasileiros em todos os segmentos da vida nacional. É com muita satisfação, pois, que a Câmara dos Deputados faz publicar e divulgar este estatuto (MICHEL TEMER-ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL-2010, INTRODUÇÃO)

Percebe-se, portanto, que existe contradição ideológica ou falta de compromisso do atual presidente, de acordo com seus interesses políticos, pois varia conforme seu status social na hierarquia do poder. Nesse caso, ressalto que as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia orientam que seja trabalhada a Lei 10.639/2003, compreendendo a sua importância para uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, a luta pela inserção da cultura afro-

brasileira nos currículos não deve ser interrompida, o compromisso de nós educadoras/es com essa causa vai além de uma Medida Provisória.

É inaceitável, que a chamada sociedade moderna, seja cúmplice do silêncio escolar sobre o preconceito racial, embora se saiba que: a) este silêncio não ocorre por falta de argumentos, mas trata-se de um discurso em que o não dito ganha outro significado, como o de uma contribuição para a manutenção das diferenças; e b) reciprocamente, a escola também reflete os valores hegemônicos da sociedade, tanto que (SILVA JR, 2002) afirma que “a escola é responsável pela perpetuação das desigualdades”. Para pesquisadora Abramovay,

Pesquisar o assunto é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que este espaço é lócus de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização. O posicionamento dos grupos sobre as questões raciais é aprendido e internalizado desde a mais tenra idade. E, uma vez que isso aconteça, moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir – pensar estigmatizantes. Modificar isso exige um grande investimento social. (SOUZA 2001, *apud* ABRAMOVAY, 2006, p.24).

Este estudo reúne bibliografia, com o intuito de compreender o objeto estudado do ponto de vista teórico. Na parte de coleta de dados, foi apresentado perguntas em forma de questionários. Por determinação legal a pesquisa de campo foi submetida ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-Goiás. Em concordância com o objeto delimitado da pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa, interpretando as ideias centrais, as expressões recorrentes que são significativas para a compreensão do discurso, como instrumentos básicos que organizam o pensamento em sistemas e traçam os procedimentos ao longo do caminho para atingir o objetivo científico preestabelecido na pesquisa. Para atingir este objetivo foi utilizada a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo através de questionários.

Esse estudo exige a compreensão terminológica de algumas expressões que surgem durante parte significativa da escrita para o entendimento e sentido de conceitos aplicados na construção da narrativa dessa pesquisa. Adotou-se então o que os militantes e intelectuais da sociologia e das ciências sociais adotam sobre o termo “raça” o qual lhe é atribuído um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, considerando as

dimensões histórica e cultural que este nos remete, (GOMES, 2005, p.47). Ainda de acordo com esse mesmo autor, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo “étnico-racial, considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil, “Ibid”.

O termo negro, com o passar do tempo ganha novas significações, quebrando a carga pejorativa de inferioridade ao qual era remetido, os grupos de combate ao racismo fundamentam o discurso que Ser negro no Brasil é ter uma origem africana, “dizer-se negro sim, mas agora com o significado terminológico de afro-brasileiro” (ROCHA). Transpassando fronteiras o contexto dessas histórias de lutas resultou à solidariedade com negros de outras regiões do mundo para além das Américas, o que impulsionou a busca do termo “afrodescendente” para designar todos os negros presentes na diáspora (ROCHA, acesso em 20 de jan. 2018). É com esse entendimento que essas palavras serão usadas no decorrer da escrita deste trabalho.

Para alcançar os objetivos esta dissertação está estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo ESCRAVIDÃO E RACISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL, procuramos percorrer caminhos, onde atenção se concentra no debate sobre o processo de formação da sociedade brasileira a partir da chegada dos africanos, como povos que foram escravizados pelos colonizadores. Buscamos compreender, na opinião dos autores das obras escolhidas, a construção de uma história do negro que reflita a sua inserção na sociedade brasileira, identificando-se como categoria social, diante da ordem social competitiva e o regime de classe. Condição essencial para despertá-lo do sentimento de uma consciência negra, por sua vez, essencial à sua participação, na construção da democracia no Brasil. Fazem parte dessa reflexão os/as autores/as como Munanga (2005), Albuquerque (2006), Wedderburn (2007), Ribeiro (2010), Costa (2010), Visentini (2014), Lopes (1981), Fernandes (2008), Moura (1992), entre outras contribuições para desenvolvimento do capítulo.

O segundo capítulo – AS MARCAS DA ESTRUTURA RACIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL, nossos esforços se concentram na reconstrução fragmentada que a historiografia informa sobre o contexto de luta do Movimento Negro pelo direito a educação. O movimento influenciou os procedimentos de escrita da história da

educação que também passou a questionar as formas pejorativas e estigmatizadas às quais os negros eram representados nos livros didáticos. A construção de mudanças no que dizem respeito à acessibilidade de frequentar o espaço educacional, as transformações no campo do ensino de História têm promovido inovações que vêm sendo adotadas pelos manuais didáticos. Assim, o Capítulo II analisa algumas mudanças, que acabaram por influenciar no processo ensino/aprendizagem e, supostamente, no uso do livro didático, em decorrência também da influência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os principais autores consultados foram Santos (2007), Henriques (2002), Oliveira (2007), Freire (1987), Araújo (2007), Silva Jr (2002), Sansone (2003), Libâneo (1994), Oliva (2009), PNDL (2017), entre outras referências.

O capítulo III- POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DESAFIO AO COMBATE ÀS DESIGUALDADES RACIAIS apresenta o elemento motivador de todo esse estudo, os dados e as análises da pesquisa que realizei nas escolas municipais de Goiânia, sobre aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar. As etapas anteriores agregaram suporte que permitem refletir a atual importância das políticas de reparações voltadas para a educação que ofereçam garantias à população dos afrodescendentes, valorizando o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro em suas aquisições e competências dos conhecimentos indispensáveis para continuidade da propagação e divulgação de seus direitos cujo reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passaram a ser apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, que alterou a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. Adotamos para leitura desse capítulo as obras de Cavalleiro (2005), Moreira (2007) e às DCNs (2004).

CAPÍTULO I - ESCRAVIDÃO E RACISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Quais são os limites impostos a uma interpretação capaz de posicionar corretamente o lugar do homem na história de sua vida e da humanidade? As sociedades mais antigas nos remontam a um sistema de subalternização de seus indivíduos como no caso dos gregos que se consideravam superiores e consideravam os bárbaros (não grego-romanos) inferiores. Os grego-romanos

disseminavam a ideia de que eles não aceitariam ser subjugados, e que, na contra mão, o bárbaro só conheceria um modo de vida que implicasse subjugação; construindo uma relação com distinção etnocêntrica convergindo negativamente ao estado do escravo e a alteridade Wedderburn (2007).

Outra justificativa que a história da humanidade apresenta, entre várias narrativas para justificar a escravidão no mundo, passa pela lenda muçulmana que conta a história da maldição da escravidão segundo a qual “Ham”, filho de Noé, e ancestral dos negros foram condenados a serem negro por causa do seu pecado, passando a maldição do Ser negro e escravizado a todos seus descendentes.

Se olharmos para o passado da história da humanidade veremos que é antiga essa relação de imposição que ao longo do tempo os homens estabeleceram entre si, diferenciando uns dos outros, em diferentes momentos e por diferentes motivos. No Brasil, essa situação se torna evidente a partir da necessidade da mão de obra para o trabalho nas fazendas produtoras de cana-de-açúcar na região nordeste, apenas num primeiro momento; fato que marca o início do ciclo do processo de escravismo com os negros africanos. Depois esse homem é usado para povoar outras áreas do território no país e formar a força de trabalho necessária a cada província como a charqueada na região sul, a extração de ouro em Minas Gerais e Goiás, o extrativismo na região Amazônica e sucessivamente em todas as províncias do Brasil, o africano foi usado para atuar com sua força de trabalho escravo. Situação que rendeu bons frutos aos senhores de engenhos e a economia colonial. Para Moura (1992, p.12) “o negro não apenas povoou, mas ocupou os espaços sociais e econômicos que, através de seu trabalho, dinamizavam o Brasil”.

Durante três séculos (do século XVI ao XVIII) a escravidão foi praticada e a mão de obra negra foi amplamente explorada sem que as autoridades das províncias questionassem a legitimidade do sistema escravocrata diante das barbáries em que os negros eram submetidos. Apesar da grande opressão e da violência contra a pessoa escravizada, esse capítulo também sinalizará a contrapartida desse contexto exploratório, com a presença de várias formas de resistência à escravidão no Brasil colônia, imperial, pós-abolição e primeiras décadas da República.

1.1 O racismo na sociedade brasileira

Há muito tempo- para não dizer, desde a noite dos tempos -, a história não será uma “evidência”? Ela é relatada, escrita feita. A história, aqui e lá, ontem e hoje, é evidente. No entanto, dizer a “evidência da história” não será, por isso mesmo, suscitar uma dúvida, reservar espaço para um ponto de interrogação: será isso assim tão evidente? E depois, de qual história se fala? Daquela que a Europa Moderna pretendeu transformar, durante algum tempo, na medida de todas as outras, a ponto de decretar tranquilamente que certo número de sociedades não tinha história? (HARTOG, 2013, pg.11)

Falar sobre racismo nas Américas (Brasil) nos remete voltar à resistência dos escravos deportados da África, no tocante ao campo político e cultural, no que se refere à participação constante dos afrodescendentes nas lutas travadas por independência americana. Nesse trabalho voltamos o olhar especificamente para o Brasil, onde os movimentos nacionais de libertação devem ser apreciados pelo que eles realmente representaram: valorosas afirmações de identidade que contribuíram para tornar essa sociedade mais humana. Hoje, é evidente que a herança africana marcou, de acordo com a presença deles/as em cada região dos pais, as maneiras de sentir, pensar, sonhar e agir de muitos brasileiros, sobretudo dos afrodescendentes. As contribuições culturais herdadas da África são visíveis nessa sociedade; em certos casos, elas constituem a identidade cultural de alguns dos elementos mais importantes da população afro-brasileira, que mostra na luta a responsabilidade de eliminar o racismo, e busca por inserção social.

Ao passar dos séculos, tornou-se evidente para nós os/as brasileiros/as, qual história se escrevia no Brasil. Um determinado grupo, uma parte da sociedade tinha o cuidado de registrar sua memória e de escrever sua história legitimando assim seu poder, desconsiderando as experiências históricas divergentes, presentes na formação sociorracial brasileira. O chamado “patriarca da Independência” José Bonifácio, já questionava a gestão de um projeto nacional marcado pelo trabalho escravo, e por aqueles que ficariam excluídos desse projeto “os negros”. (GUIMARÃES, 1998). É desse contexto de exploração, que foi sendo construído o preconceito racial, especialmente com relação aos negros. Para Munanga (2005, pg. 60) “o racismo pode ser interpretado por alguns como uma ideologia que impõe e

que faz separação hierárquica entre os grupos humanos.” Albuquerque ao falar sobre a questão racial no Brasil reconhece que: Brancos e negros não apenas se diferenciam entre si; mas que a diferença da cor da pele serviu, e ainda serve como critério de seleção, classificação, inclusão ou exclusão. Segundo Albuquerque,

o que se via eram tentativas cada vez mais incisivas de adaptar à sociedade pós-abolição às hierarquias raciais montadas durante a escravidão. Pensar no mundo republicano e sem escravidão não queria dizer pensar uma sociedade de oportunidades iguais: muito pelo contrário a preocupação estava em garantir que brancos e negros continuariam sendo não só diferentes, mas desiguais (ALBUQUERQUE, 2006, p.205).

Alguns pesquisadores como Wedderburn (2007, p.23) afirmam que “o racismo é um fenômeno eminentemente não conceitual, pois se deriva de fatos históricos concretos ligados a conflitos reais ocorridos na História dos povos”. A primeira constituição do Brasil, promulgada 1824, ainda sob o comando do monarca D. Pedro, era em alguns aspectos, considerada uma das mais modernas e liberais das Américas, no entanto manteve intacto o direito de propriedade dos senhores sobre seus escravos. Defender os princípios do liberalismo, com o alegado que todos os homens eram livres e iguais, e ao mesmo tempo manter a escravidão, foi uma situação paradoxal vivida pelo país durante todo o século XIX.

“A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e status de mando e obediência” Albuquerque (2006, p.79). A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer. Os cativos representavam o grupo mais oprimido da sociedade, pois eram impossibilitados legalmente de firmar contratos, dispor de suas vidas, possuir bens, além de serem destituídas de seus direitos judiciais de toda natureza, como por exemplo, ser testemunhas em processos judiciais contra pessoas livres, escolher trabalho e empregador, etc. Por isso, pode-se caracterizar o Brasil colonial e imperial como uma sociedade escravista, e não apenas uma que possuía escravos. Podemos dizer também sociedade racista, na medida em que negros e mestiços, escravos, libertos e livres, eram tratados como “inferiores” aos brancos europeus ou nascidos no Brasil. Assim, ao se criar o escravismo estava-se também criando simultaneamente o racismo. Dito de outra forma, a escravidão foi montada

para a exploração econômica, ou de classe, mas ao mesmo tempo ela criou a opressão racial.

A diversidade racial na formação da sociedade brasileira, desde o princípio, trouxe para elite branca e dominante, preocupações sobre o que seria essa identificação do cidadão brasileiro, tendo como um de seus entraves à presença da força de trabalho escrava e a grande questão negra frente ao projeto de construção nacional (GUIMARÃES-1988). O estereótipo do homem negro obedece à generalização de que ele é um homem mais forte que o branco. Um sofisma que na verdade facilita o fundamento de que ele é o mais habilitado ao trabalho pesado, apesar de ser também considerado pela população branca, além de indolente, frequentemente o suspeito mais provável de qualquer crime ou delito. Problema bem presente nos dias atuais, diante das confirmações de dificuldades de ascensão que esse grupo étnico sempre teve e ainda tem para ocupar diferente posição social neste país, onde as mudanças ocorrem em vários setores, mas a transformação com o passar dos séculos não alcançou a classe dirigente, só ela, permaneceu igual a si mesma, sendo inatingível na sua hegemonia.

A discriminação racial contra negros e índios decorre da hegemonia político-cultural-econômica europeia que se herdou, não respeitando a miscigenação à qual o povo brasileiro é formado. Nesse contexto, lembramos que a nação se definiu apenas por uma etnia, a do grupo vencedor e superior, cabendo ao grupo vencido participar da história pela única porta que lhe foi possível, a da miscigenação (ODÁLIA, 1997). Nesse sentido, não se trata de um problema tendenciado somente sobre aspecto biológico ou social, todavia das relações sociais com especificidades étnicas, onde os negros deixaram a condição de escravos, mas não encontraram nenhuma estrutura socioeconômica e política que absorvesse esses cidadãos, sem escolaridade e sem prestígio social. De acordo com Matos,

temos então um panorama em que se atribui ao biológico explicações de ordem estritamente sociocultural, atualmente os estereótipos que rotulam os negros são justificados pelo fato de estes serem negros e não pelo fato de serem marginalizados pelas representações culturais que se sedimentaram no regime escravocrata. (MATOS, 2006, p.59).

A sociedade colonial brasileira, falha em sua organização administrativa, não apresentava políticas que absorvesse dignamente os sujeitos (escravizados),

era e atuava como um novo berço ultramarinho, uma versão portuguesa da civilização europeia. Bipartida entre urbana e rural, sobreposta em classes, essa sociedade se erguia provida de uma cultura erudita e letrada integrada ao processo econômico internacional possibilitado pela navegação, arbitrariamente mostrava que sua posição evolutiva era uma projeção dos avanços civilizatórios conquistados pelos europeus, e não uma ascensão de negros ou nativos visto apenas como força de trabalho escravo. “A escravidão corresponde a mais primitiva das formas de coerção destinada a extorquir de um ser humano a sua força de trabalho em proveito de outro que se dispensa da mesma obrigação” Wedderburn (2007, p.162).

No Brasil, de muitas Áfricas, a diversidade linguística e cultural negra aqui introduzida tiveram pouca relevância na formação da “cultura” original do Brasil. Na opinião dos colonizadores, mesmo tendo eles, os afro-brasileiros, uma importância fundamental como massa trabalhadora que produziu quase tudo que fez esse país crescer. Para DaMatta (1981) em seu uso antropológico, “cultura” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, compreende a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa, é uma forma de comunicação no qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É uma questão de admitir, já que é fato: muitos elementos da nossa cultura, os traços de nossa identidade são marcados pela capacidade e criatividade de nossos antepassados africanos e afro-brasileiros, embora seja algo ainda negado por nós. Uma forma de enfrentar o racismo com propósito de eliminá-lo, é possível a partir de uma reconstrução cultural, de recriar suas histórias, e tornar vivas as heranças e manifestações imbuídas na identidade dos afro-brasileiros.

Para Oliveira (2015), com o uso da linguagem corporal (música, dança, instrumentos) mais do que a da palavra os negros resistiram e conseguiram se comunicar mais que qualquer outro povo no mundo. Essa linguagem tem para eles o sentido da alma, do coração, elementos considerados pela cultura africana como essenciais à vida motivo pelo qual “o racionalismo ocidental não podia nem devia entender os negros” Souza (2001) *apud* Oliveira D.(2015, p.67). As relações sociais são, diante de suas representações, uma preocupação contemporânea na sociedade brasileira, delimitada pela crise dos paradigmas explicativos da realidade que põe em xeque a ambígua representação entre o que está ausente/presente na

formação cultural e sociorracial. É preciso, portanto, capturar a pluralidade dos sentidos e resgatar a construção de significados que preside o que devemos reconhecer como identidade da nação, isso implica reconhecer que não há um único processo compreensivo para a nossa história, pois as práticas sociais são partes integrantes daquilo que chamamos realidade. “Resgatar representações coletivas antigas não é julgá-las com a aparelhagem do nosso século, mas sim tentar capturar as sensibilidades passadas, cruzando aquelas representações ente si e com as práticas sociais correntes” (PESAVENTO, 1995, p.287).

Como já mencionado acima, o preconceito se fez presente, também, através da corporeidade, visto que os afro-brasileiros muito se expressam com o corpo. Basta lembrar que a capoeira, uma arte expressiva do corpo e exclusiva da cultura negra foi criminalizada até meados do século XX, caracterizando na prática uma atitude preconceito contra a cultura afro-brasileira. A sociedade e cultura brasileira apesar de ser formada na confluência de tão variadas matrizes, fez do Brasil uma etnia nacional, um povo nação, um fator positivo na formação do Estado brasileiro, o que não significa ausência de antagonismo social.

Esta nação tem enfrentado historicamente muitas lutas, por um projeto igualitário enquanto cidadãos em sua estrutura social, sobretudo, dos africanos e seus descendentes, que como diz Ribeiro (2015, p.89) “conscritos nos guetos de escravidão é que os negros brasileiros participam e fazem o Brasil participar da civilização de seu tempo”. Estudos e análises dos indicadores sociais desagregados por raça evidenciam as desigualdades raciais presentes no Brasil, num questionamento sobre o que há de real na chamada democracia racial brasileira. Como diz Enriques: “conferi autoridade às denúncias dos movimentos negros contemporâneos sobre as diferenças de direitos e oportunidades existentes em nossa sociedade em prejuízo da população negra”. (ENRIQUES, 2002, P.6).

Assim, o mito da democracia racial brasileira se torna um fato explícito, é falso afirmar que o Brasil não é um país racista. Basta ver a situação do povo negro. Negros e negras sofrem com ataques racistas diariamente, são estigmatizados/as, situação que fortalece o preconceito, e torna baixa a autoestima dos afrodescendentes nesse país. O racismo é uma prática institucional exposta nesta pátria amada. Muitos pesquisadores relatam estudos em que demonstram a discriminação concentrada nos campos do emprego, educação, política eleitoral, ou

seja, no acesso aos bens sociais. Para o sociólogo Florestan Fernandes, prevalece o "preconceito de não ter preconceitos". O Estado assume a ausência de preconceito racial, por não conseguir fazer cumprir o que existem nas leis para combater a discriminação racial, situação que marca o contexto histórico deste país. Podemos começar citando a Lei Eusébio de Queiros de 1850, que extinguiu o tráfico negreiro para o Brasil até chegar à lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e tantas outras que foram necessárias para viabilizar o princípio da igualdade, sobre tudo para os que foram e são marginalizados por preconceitos enraizados da sociedade brasileira, nesse caso a população afro-brasileira.

O Brasil é o país com a segunda maior população negra fora da África, os negros e mestiços, formam mais da metade da população, Rassi (2004, p.55). Diante desse quadro fica a pergunta: Por que a grande dificuldade de inserção do negro no mercado de trabalho, sobretudo em área de maior status social? Essa questão é a inquietude que inspira esse trabalho, compreender as dificuldades de ascensão dos afrodescendentes na sociedade brasileira. É explícita a presença do negro em ocupações setoriais onde há menor remuneração e expectativa de projeção social. Para Rassi (2004, p.55) "isso provoca problemas sociais graves, decorrentes de fatores que impeçam essa referida inserção: problemas históricos, educacionais, governamentais e ainda, o racismo presente em nossa sociedade".

Convém enfatizar, que os negros sempre resistiram ao sistema opressor da escravidão, reagiam de diversas maneiras, resistindo às rebeliões, fugas, assassinando senhores e feitores, formando os quilombos, e por vezes preferindo até a própria morte. Para Lopes, "a resistência étnica e as rebeliões foram às formas mais frequentemente usadas para mostrar que a contradição coisa e pessoa somente existiam na cabeça dos filósofos e juristas" (LOPES, 1987, p.13). A Lei Áurea sinalizou em 1888 o fim de uma era histórica no Brasil, representando na prática o reconhecimento jurídico de uma nova ordem econômica e política, seguida pela Proclamação da República, esse novo Estado chega compatibilizando o estágio de desenvolvimento das forças produtivas já estabelecidas no país.

O legado deixado com o fim da escravidão manteve o negro em uma posição de inferioridade social, os debates políticos, econômicos e sociais das elites brasileiras no Novo Estado Republicano foram pouco positivos com relação à

incorporação da mão de obra negra livre nos setores mais representativo da economia nacional, entrave que dificulta até os dias atuais a ascensão quanto à mobilidade social de seus descendentes (LOPES, 1987).

Assim, no Brasil, a abolição significará a exclusão dos ex-escravos das regiões e setores dinâmicos da economia. Em grande maioria, eles não serão ocupados em atividades assalariadas. Com a imigração massiva, os ex-escravos vão se juntar aos contingentes de trabalhadores nacionais livres que não tem oportunidades de trabalho senão nas regiões menos dinâmicas, na economia de subsistência das áreas rurais ou em atividades temporárias, fortuitas, nas cidades (THEODORO, 2008, p.27, apud VISENTINI, 2014, p.191).

No Brasil abolicionista, o discurso de que, “o racismo” existente não tinha expressividade, e não impediria a mobilidade social dos afrodescendentes, pois esses mestiços estariam incluídos nas oportunidades do desenvolvimento do país, e mais, o preconceito racial estaria vinculado ao medo da competição que poderia advir da ascensão dos negros não aconteceu. Tem esse período um marco discriminatório com a teoria do branqueamento que predominava entre os estudiosos e o poder público. Estudos apontam que existe uma correlação entre discriminação racial e origem social, onde a cor e raça são fatores que impossibilitam a ascensão social dos negros no Brasil, (VISENTINI, 2014 p.192-193).

Todavia, as condições de inserção social do negro no país ,bem como sua contribuição na construção da sociedade brasileira, não passaram despercebidas pela comunidade negra, que desde o período da escravidão, se organizam, buscando alternativas de vida, como os quilombos. Já desde o início da república até os dias atuais, há formação de grupos de pessoas, ativistas, que lutam pelo reconhecimento do negro como cidadão brasileiro e, portanto, dignos de direitos e igualdades que a legislação dispõe para os brasileiros.

Os grupos sociais constroem seu conhecimento, sua identidade, sua relação social e cultural a partir de sua interação com os indivíduos os quais mantém essa relação com os sujeitos e a sociedade para construção da identidade. Segundo Munanga,

a identidade, compreende um conjunto de traços: étnicos, linguísticos, históricos, socioculturais, intelectuais, míticos e religiosos. Se a noção da identidade é inseparável da noção da unidade, ela implica também a diversidade. Mas mesmo respeitando essa diversidade, podemos reter como único traço fundamental comum a todos os negros, pouco importa a classe social de cada um, a situação de exclusão. Em outros termos, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de exclusão. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, continuo a afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política, a de um segmento importante da sociedade brasileira excluída do exercício de plena cidadania (MUNANGA 2012, p.16).

Essa cidadania precisa ter atributos que promovam componentes materiais como – igualdade de salário, moradia alimentação – igualdade educação, cultura, de modo que os afro-brasileiros se sintam representados na política e nos meios sociais relevantes da sociedade, que teve em sua base estrutural econômica e social uma presença mínima da intelectualidade negra pensante. Porque para a população negra lhe foi imposta um trabalho massacrante, de exploração, de inferiorização e de despersonalização das influências de elementos que representavam a cultura negra na formação da população brasileira. Panorama que deu origem as lutas dos negros nos movimentos civis dos centros urbanos, ao se perceberem marginalizados, excluídos da sociedade o qual fazia parte. Para Lopes, “a ideia de cultura negra se aprende à necessidade do conhecimento de segmentos populacionais e classes sociais que forma um universo alternativo dentro da sociedade brasileira” (LOPES, 1987, p.7). No Brasil, é indigna a distância entre ricos e pobres, somando-se a ela, a discriminação que pesa sobre os afrodescendentes. Podemos afirmar então, que entre todas as lutas e resistências que o povo africano enfrentou, e que ainda hoje é um desafio, é a luta perversa pela conquista de um “lugar e de um papel” de reconhecimento na sociedade nacional, a mais árdua de todas.

É possível dizer que ainda não temos a História do Brasil, pelos menos sobre o olhar daqueles/as que não se contentam em observar a predominância do ‘status quo’ das elites dirigentes. Para esse grupo falta a história dos cidadãos, a história dos súditos, a história dos povos “sem história”, para que se tenha uma polifonia de narrativas que englobe os fatos e reintegre as experiências outras inanarradas; pôr a história à prova do tempo e fazer uma reconstrução do sentido da/na história “a história é ressurreição total quando permite reacender as cinzas arrefecidas...tem um valor essencialmente nacional de reconquista das fronteiras exteriores e de pacificação interior” Dosse (2001, ps.15, 17).

O processo de formação dos povos que se tornou nação brasileira, formada na possessão portuguesa, ocorreu sob um comando administrativo e político representado por autoridade seculares e eclesiásticas, que tiveram um papel fundamental na construção do saber em relação à ordem do que seria viável a nação do Brasil, no sentido de proporcionar uma ordenação, permitindo uma repartição em classes, um agrupamento nominal pelo que são designadas suas similitudes e diferenças (RIBEIRO, 2015).

Nessa estrutura social definida, “os povos transplantados” os portugueses e africanos, vieram (os portugueses) com a identidade étnica definida da Europa, e encontra no novo mundo sua própria configuração, algo facilitador para incorporar-se na nova civilização surgida no meio de suas matrizes, enquanto o outro povo(os africanos) se faziam com uma configuração totalmente diferente de suas matrizes, procurando definir sua identidade étnica, a qual não pode ser a de meros europeus de ultramar. Seriam a massa de neobrasileiros deculturados das tradições de suas matrizes ancestrais, porém carregada de suas sobrevivências que ajudaram a contrastar com os lusitanos; sobrevivendo de todas as aprovações, de negro boçal a negro ladino, aprende a língua nova, os novos ofícios e novos hábitos. Aquele negro se refazia profundamente, e não chegava a ser alguém, pois jamais reduziu seu próprio ser a condição comum de negro na raça e de escravizado. Desafiando a sair da ninguentade, de não índio, não europeus e não negros, eles se vêem forçado a criar a sua própria identidade: a brasileira (RIBEIRO, 2015).

Compreender a realidade brasileira, a partir das relações raciais, condicionada com as determinações de classe nos leva a repensar o que representou o dinamismo da escravidão no Brasil e suas contradições, presentes nas lutas que fizeram os afrodescendentes serem agentes de sua própria história transcendendo ao regime escravocrata até a criação de instituições criadas em contextos de grandes desfavorecimentos, e que subsistem até hoje. Por isto, se faz imprescindível uma releitura preexistente dos posicionamentos de nossa formação intelectual enviesada no tocante às lutas dos negros, lutas estas que visam desconstrução quanto a passividade e aceitação de sua condição de escravo no passado e de homem negro inferiorizado nos dias atuais pelo passado de seus ancestrais, bem como tantas outras estratégias expressa em atos de desafios e coragem para expor sua afirmação cultural e identitária. “A partir da década de 1960,

a problemática sobre o racismo no Brasil fomentado pelo ativismo do movimento social negro tem crescentemente conscientizado a nação sobre a sua existência.” Wedderburn (2007, p.13).

O racismo, visão livremente surgido da consciência do homem originado de instâncias formadas por um juízo que denominamos cultura, desempenha um papel determinante na elaboração na materialização dos fatos que distancia grupos de pessoas, que proporciona status em posições contraditórios de bom a ruim na sociedade do nosso país. A sociedade civil que representa “o sistema de relações sociais que se organizam na produção econômica, nas instituições sociais e políticas e que são representadas ou interpretadas por um conjunto sistemático de ideias jurídicas, religiosas, políticas, pedagógicas, científicas, artísticas, filosóficas Chauí (2004, p. 29). Portanto a sociedade é uma construção do homem, que através da realização de suas ações humanas busca suprir suas necessidades básicas matérias ou espirituais na unidade de um povo, de uma nação. Perez propõe uma abordagem sobre nação como “proyecto imaginado para construir una comunidad política, consciente de sus diferencias y de sus pertinencias, que acepta tanto la legitimidad de unas instituciones al igual que la existencia de una pluralidad étnica y una diversidad cultural (PEREZ, s.d. apud ROJAS, 2004, p.93).

O historiador britânico Hobsbawm, assinala que “se trata de una entidad social ligada a cierto tipo de Estado territorial moderno, el Estado –nación. ...una nación, tal como ella es concebida por el nacionalismo, sólo puede ser reconocida como tal a posteriori, partiendo de la idea de que es el nacionalismo el que construye la idea de nación y el estado territorial el que la institucionaliza (HOBSBAWM, s.d apud ROJAS, 2004, p.79 - 84).

Essa ideia de nacionalismo nos remete a lembrar dos movimentos separatistas que ocorrem no país em vários Estados, mesmo depois do processo de independência entre Brasil e Portugal. Recentemente em 2016 houve o caso do plebiscito informal separatista da Região Sul do Brasil, com o slogan “O Sul é o meu país” vetado pelo artigo primeiro da constituição que estabelece que a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Pertinente também lembrar nos dias de hoje (2017) o caso separatista de La Catalunã em La España moderna.

O Brasil, sociedade multiétnica nos torna uma nação rica culturalmente possibilitando um convívio entre diferentes, teve desde o início a contribuição das etnias africanas, que apesar das humilhações sofridas, não deixaram que esses fatores históricos trágicos ofuscassem a importância da participação dos africanos na formação da sociedade e da cultura brasileira, ambas marcadas fortemente com elementos dessa etnia, visíveis em nossos hábitos alimentares, na música, vestuário, em nossos traços étnicos e no sincretismo surgido com contato dos cultos africanos e a religião católica. Sem esquecer-se da força do trabalho braçal que deu sustentabilidade ao crescimento econômico do país. Sabemos, no entanto, que os elementos culturais de origem negra foram nacionalizados, a luz das explicações mais detalhadas, vale esclarecer

o que na verdade se destaca é um hibridismo, sintetizando elementos culturais africanos e brancos, mas não sendo redutíveis a nenhum deles, mostrando brancos participando de práticas culturais de origem negra, como os negros socializados na cultura branca dominante, apesar da exclusão a que são submetidos (MOLINA,2004,p.51).

Estudo feito por Rafael Guerreiro Osório (2008) sobre mobilidade social e igualdade racial, apresentou resultados mostrando que a correlação entre discriminação racial e origem social é um fator interativo de influências sobre a ascensão social dos negros no Brasil. E que o preconceito racial seria fruto do medo da competição impactada pelos afrodescendentes, sobre sua possível ascensão na sociedade, já que eram em maioria na população, e que as oportunidades acompanhariam o desenvolvimento econômico do país; pensamento idealizado pela classe dominante no século XIX e parte do século XX(OSÓRIO, 2008, apud VISENTINI, 2014). Poderíamos ter uma elite negra no comando da nação?

Para Ginzburg “a história é uma avaliação do passado, busca certificar-se de que o evento aconteceu e de que o que se diz sobre ela é verdade” Ginzburg (apud Reis, 2012, p.100). Voltando a lembrar sobre a teoria do branqueamento no períodoaboliconista e nas primeiras décadas da República que pode ser considerado como uma atitude racista, então podemos perceber dois casos explícitos com práticas de racismo contra os afrodescendentes: a mistura de raças que levaria a branqueamento da população ao longo do tempo. Contribuindo para esse processo o governo lança o Decreto 528, de 20 de junho de 1890 contendo a imigração de africanos e asiáticos, apresentando no mesmo texto prioridade a

imigrantes do continente europeu (VISENTINI, 2014, 192,193). Outro ponto desse contexto racista refere-se ao fato da população negra tornar-se uma ameaça às camadas privilegiadas do país. Não teriam essa população capacidade para ocupar tais lugares de privilégios? Ou a intenção era tão somente manter a hegemonia da classe dominante branca no poder? Mesmo num tempo com ideais democráticos, Império ou já República o novo Estado brasileiro mantinha as mesmas técnicas na luta pelo monopólio do poder. Para Fernandes

o atraso na ordem racial ficou, assim, como um resíduo do antigo regime e só poderá ser eliminado, no futuro, pelos efeitos indiretos da normalização progressiva do estilo democrático de vida e de ordem social correspondente. Enquanto isso não se der, não haverá sincronização possível entre a ordem racial e a ordem social existente. Os “brancos” constituirão a “raça dominante” e os “negros” a “raça submetida” (FERNANDES, 2008.p.326).

Assim, é relevante pensar sobre o que vem a ser a história e a sua escrita. Para muitos historiadores, a história é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das relações tornando-se assim acumulações que representam o devir da sociedade; a história para além da soma dos acontecimentos é também o que se escreve sobre esses fatos (HARTOG, 2013), diante disso, é evidente na história do Brasil que o esquecimento dos afrodescendentes no processo histórico do país não está ligado a ausência de acontecimentos passados, mas sim ao esquecimento intencional da escrita desses acontecimentos. Os africanos que vieram para esse território, e aqui se fizeram brasileiros, sempre fizeram história, contudo, foi escolhido não registrar as suas falas, suas ações, ou melhor, sua história. Diante de uma história registrada por um grupo restrito, o racismo também se fez presente em suas narrativas. Para Fernandes,

a tradição escravocrata associou de tal modo “cor” e “posição social” que o “branco” recém-egresso do regime de castas, ainda se comportava como se fosse o senhor e revelava extrema intransigência diante de qualquer quebra ostensiva da velha etiqueta das relações raciais. Por isso atitudes comportamentais e avaliações intolerantes tendiam a ocorrer nos ajustamentos raciais que envolvesse as posições recíprocas das duas “raças” na estrutura de poder da sociedade (FERNANDES, 2008, p.362).

A luta por liberdade e pelo direito de ser cidadão foi áspera para o negro, o sair da senzala não representou exercer seus direitos de homem livre, o que foi para eles uma decepção. A elite do país nascente assegurou estratégias que assegurava sua autonomia total mantendo a coesão em favor do elitismo característica fundamental da sociedade brasileira, colocando o negro numa situação de imobilidade social. “A formação das classes no período pós-abolição era permeada pelo preconceito de cor, e isso retardaria a integração dos negros no emergente Brasil moderno” (OSÓRIO, 2008, p.88).

1.2 Africanos na sociedade brasileira: o escravismo no Brasil

Em meados do Século XV e no início do Século XVI os portugueses conseguiram estabelecer relações de comércio em terras africanas pela costa atlântica, sendo eles os primeiros a explorar essa rota para África, os registosexistentes de naufrágio de várias embarcações portuguesas demonstram que através destes acontecimentos houve a necessidade de aprimorar as técnicas de navegações para atingir tal finalidade. Começava então mudanças de grandes proporções nessas sociedades com a chegada dos portugueses que enfrentaram em sua chegada, dificuldade para se relacionar com os árabes, povos que já faziam o comércio na região local e com líderes das comunidades africanas, sem contar a disputa com outras nações europeias como Espanha, Holanda e Itália que também queriam ocupar espaços no novo continente.

Superado esse momento o comércio com a África se torna valioso, e muito lucrativo para Portugal, sobretudo, pelas relações econômicas com a exploração de metal precioso, vindo do continente negro, que garantiu a coroa portuguesa estabilização na administração do Estado e de suas colônias, levando o país a viver uma fase otimista de expansão econômica e política. É importante compreender que enquanto para Portugal “poder” (naquela época) significava acúmulo de terras e bens materiais, à sociedade africana o “poder” estava mais relacionado ao controle de pessoas e rebanhos, do que ao domínio de fronteiras territoriais, visto que os impérios africanos não permaneciam fixos a um único lugar, (VISENTINI, 2004, p.16).

No entanto Portugal, com o passar do tempo, não consegue concorrer com a política de compra e venda de mercadorias nas mesmas condições apresentada por seus concorrentes europeus que possuíam meios mais eficazes nos negócios. Diante deste quadro desvantajoso, os portugueses veem outra mercadoria que também interessava aos europeus, e mais tarde impulsionados pelo plantio da cana-de-açúcar às Américas, especificamente ao Brasil a mercadoria “humana”. É importante lembrar que a escravidão que já existia na África tinha uma função política e social totalmente diferente da que os portugueses passaram a praticar. Entre credences e mitos a parte sobre o que significava a escravidão numa visão etnocêntrica dos portugueses, o interesse pelo acúmulo de capital e expansão dos negócios, mesmo com apoio de alguns chefes locais, gerou situações conflituosas entre os diversos povos e Estados africanos. Sendo eles (portugueses) os pioneiros no tráfico de escravos, levando-os primeiro para Europa, depois para as colônias das Américas, iniciava-se um novo ciclo econômico no triângulo geográfico formado por Europa, África e Américas. Assim diz Rassi (2004, p.36):

Instaura-se, portanto a escravidão na América e a Metrópole vai apropriar-se de trabalho realizado pelo escravo, favorecendo-se a acumulação primitiva, indispensável ao desenvolvimento europeu. Esse desenvolvimento europeu, na mesma época em que se implantava o trabalho livre na Europa, vai, contraditoriamente, estabelecer o trabalho compulsório no Novo Mundo.

Os números são imprecisos, mas os relatos historiográficos registram que, entre o século XVI e meados do século XIX, aproximadamente mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanos foram transportados para as Américas, números que não inclui aqueles que não conseguiram sobreviver ao processo de violência de captura na África e aos maus tratos na grande travessia atlântica. Sendo que cerca de quatro milhões desembarcaram em portos do Brasil. Fato que coloca o país numa realidade de estreitos vínculos ligando ao continente africano por meio do tráfico de escravos para o Brasil que se inicia por volta de 1538, sendo assim possível confirmar que os negros estiveram presentes desde o início da formação social brasileira, comprovando que suas culturas estão presentes nas identidades formadas no Brasil (RASSI, 2004).

Existe uma alegação sem fundamento de que, o escravismo praticado no Brasil foi precedido pela escravidão da África, como forma de justificar o escravismo no Brasil, longe disso; afinal escravismo colonial moderno do qual o Brasil fez parte, foi bem diferente daquele praticado pelas antigas sociedades e pela própria África, onde a escravidão não incluía o tráfico e com o tempo o cativo integrava-se a família. Também não existiam comércio de venda do escravizado, desse modo o escravo só tinha valor de uso, o valor comercial de troca veio com a presença dos traficantes Rassi (2004). A escravidão negra na América foi um fenômeno historicamente novo, como analisa Queiroz,

...imposta por um sistema capitalista, vigente na Europa Moderna e será compreendida não apenas como uma instituição, mas também como elemento articulado desse sistema e articulador, por sua vez, das reações sociais constituídas no Brasil a partir da colonização (QUEIROZ, 1987, apud RASSI, 2004, P.35)

As potências europeias encontraram no tráfico de escravos africanos a força de trabalho necessária para povoar e explorar as riquezas tropicais e minerais das colônias no Novo Mundo, processo que viabilizava a expansão do capital comercial europeu. Assim se inicia a europeização portuguesa na colônia do Brasil, frente à necessidade de grande quantidade de trabalhadores para atender às necessidades crescentes de uma economia até então carente de mão de obra, foram os africanos conduzidos para trabalhar como povos escravizados em terras distantes, passando a ser a migração transatlântica forçada, a principal fonte de renovação da população cativa no Brasil, sobre tudo nas áreas ligadas à agricultura de exportação e comércio como cana-de-açúcar, ouro, algodão, fumo, café e os demais produtos da colônia.

Consolidado o comando do capital comercial, imposta a ética do lucro e a acumulação de riquezas, o comércio e a exploração impulsionaram o sistema escravista no Brasil. Em condições desfavoráveis, à de escravizado, foi o negro o grande povoador deste território, levando não somente o seu trabalho, mas sua cultura, suas técnicas de agricultura e mineração. O esplêndido momento da produção de açúcar no Brasil coincide com o momento auge da importação dos escravizados, relação esta marcada por trabalhos impostos pelos senhores que comandavam a estrutura das relações de poder da época.

É importante lembrar que esta imigração forçada durou quase quatro séculos e trouxe aproximadamente seis milhões de pessoas, porém antes de investir de forma grandiosa no tráfico africano, os colonizadores portugueses utilizaram a exploração do trabalho dos povos indígenas que habitavam o litoral brasileiro. A escravidão foi também imposta às populações nativas, o índio escravizado era chamado de “negro da terra”, distinguindo-o assim do “negro da guiné”, como era identificado o escravo africano nos séculos XVI e XVII. As comunidades indígenas que resistiram à conversão ao catolicismo foram submetidas à escravidão, porém no final do século XVI, a oferta de escravos indígenas começou a declinar e os africanos começaram a chegar em maior quantidade para substituí-los.

Alguns fatores como epidemias causadas pelo contato com os brancos, fugas dos índios para o interior do território o que provocou aumento dos custos de captura e transporte de cativos até aos engenhos e fazendas do litoral, contribuíram para o fim do processo escravagista com os indígenas. Por outro lado o apresamento não atendia ao interesse da Coroa portuguesa de ligar o Brasil ao comércio europeu e africano e as comunidades indígenas não se dispuseram a fornecer regularmente cativos, o que dificultou a formação de redes comerciais capazes de atender à demanda crescente de mão de obra. Mesmo assim, a escravidão indígena perdurou por muito tempo na colônia, até às últimas décadas do século XVIII, quando o tráfico de escravos africanos se transforma num negócio mais lucrativo do Atlântico Sul, Albuquerque (2006). Outra versão dos europeus foi que o tráfico era justificado como instrumento da missão evangelizadora dos infiéis africanos. Os jesuítas consideravam a escravidão e o tráfico um uma ação benéfica, pois, retirados da África pagã, os negros teriam chances de salvação da alma no Brasil católico.

Diversos grupos étnicos com culturas distintas foram trazidos para o Brasil, das regiões de Guiné, Sudão, Congo e Angola, no centro e sudoeste da África, e a região de Moçambique foram as principais áreas fornecedoras. Eles chegavam aos portos brasileiros e eram distribuídos para povoar e servir de força de trabalho na colônia. Em condições sub-humana de vida, submetidos pelos senhores aos maus-tratos de natureza diversos, desde os castigos a uma generalizada falta de condição humana quanto a moradia, a falta de alimentação, ou seja, nos itens básicos da

vida. Os africanos vieram com conhecimentos, com técnicas na agricultura atividade que dava sentido à colonização, à mineração, à manufatura, à pesca. Nas cidades eles constituíam a mão de obra mais numerosa empregada na construção de casas, pontes, fábricas, estradas e diversos serviços urbanos. Eram também os responsáveis pela distribuição de alimentos – vendedores ambulantes e quitandeiras – que povoaram as ruas das grandes e pequenas cidades brasileiras, de modo que vieram a contribuir com o crescimento econômico no comércio de produtos internos o que tornou a mão de obra africana responsável pelo desenvolvimento da economia em vilas e cidades do Brasil.

O africano escravizado tinha uma jornada de trabalho extensa às vezes era obrigado trabalhar até 14 ou 16 horas, alimentando-se e vestindo-se mal. Em geral amontoava-se em senzalas, ambiente impróprio para a habitação, não tinham cuidados médicos ficando vulneráveis a doenças que se tornavam endêmicas. A vida útil desse homem era bem curta, variava de sete a dez anos, vítimas da brutalidade ao qual eram submetidos, uma vida de violência e de castigos recebidos à qualquer ato que desagradasse ao seu senhor. Os senhores também exigiam de seus escravos a obediência e o respeito às leis, exigiam fidelidade, humildade e aceitação dos valores brancos, como aprender a língua portuguesa e a religião católica, sendo os africanos, logo que chegavam ao Brasil, batizados e recebiam nomes cristãos ficavam também de praticar rituais da religião africana.

Na África, as populações negras tinham sua organização social e política, diferentes tipos de economias que se encontravam em estágios diferentes de desenvolvimento cultural e civilizatório. De africano a escravo na nova terra, depois da longa travessia atlântica, ao desembarque em algum porto das grandes cidades do Brasil os africanos sabiam que sobreviver era o grande desafio que tinham pela frente. Conviver com o trauma do desenraizamento das terras dos ancestrais, a falta de amigos e parentes que ficaram do outro lado do Atlântico se tornariam eternas lembranças em suas mentes. Viver sob a escravidão significava submeter-se à condição de propriedade, mais que isso, passíveis de serem leiloados, vendidos, comprados, permutados por outras mercadorias, ou qualquer outro tipo de comércio, que os submetessem ao domínio de seus senhores ao trabalho árduo de sol a sol nas mais diversas ocupações. Verdade é que sob o impacto dessa situação de

inferioridade à qual foram os africanos designados, eles ocuparam outro papel na sociedade brasileira, é o que expressa Albuquerque:

os europeus os trouxeram para trabalhar e servir nas grandes plantações e nas cidades, mas eles e seus descendentes fizeram muito mais do que plantar, explorar as minas e produzir riquezas materiais. Os africanos para aqui trazidos como escravos tiveram um papel civilizador, foram um elemento ativo, criador, visto que transmitiram à sociedade em formação elementos valiosos da sua cultura. Muitas das práticas da criação de gado eram de origem africana. A mineração do ferro no Brasil foi aprendida dos africanos. Com eles a língua portuguesa não apenas incorporou novas palavras, como ganhou maior espontaneidade e leveza. Enfim, podemos afirmar que o tráfico fora feito para escravizar africanos, mas terminou também africanizando o Brasil. (ALBUQUERQUE, 2006, p.43).

Os escravistas mantinham como estratégia para continuação do sistema escravagista mútua convergência dos seus ideais, sabiam que não era possível manter a escravidão com constantes atos que resultavam em violência física, castigos, sem pensar nos reflexos psicológicos, claro, isso nem passava pela mente dos escravocratas; temiam e sabiam que os atos executados com força física resultavam em fugas e ameaças à vida do senhor e de pessoas ligadas a ele. O discurso ideológico de escravo passivo, cuja obediência podia ser mantida exclusivamente através do chicote, não acontecia em suas lutas cotidianas, existia um limite a essa tolerância e dominação escravista, de modo que os escravos jamais se acomodaram totalmente.

Nos lugares em que existiu a escravidão, os senhores buscaram artifício na política, usaram de estratégias diversas com incentivos ao trabalho, fosse nos engenhos do Nordeste, nas minas e nas fazendas de café do Sudeste brasileiro, os senhores adotaram medidas paternalista de proteção, o que gerava determinada segurança ao escravizado, mesmo ocorrendo as práticas árabas de castigar e perdoar faltas porventura cometidas; a humildade, obediência e fidelidade eram as expectativas dos senhores em relação a seus cativos. A dura realidade do escravizado/a logo o fez ver que em terra dominada pelos brancos, sua sobrevivência dependia dos muitos caminhos que teriam que criar para tornar a vida mais suportável, e uma delas era tirar proveito da ideologia paternalista dos

senhores fazendo ou apenas fingindo fazer suas vontades e caprichos e, quando possível, mudando a direção que eles pretendiam imprimir às suas vidas.

Refazer sua vida criando espaços próprios para ter a vida de volta, dependia de atitudes comuns, como amar, constituir famílias, praticar sua religião no Novo Mundo, era uma possibilidade de sobreviver e modificar sua sorte no mundo da escravidão. O trabalho era uma das vias de mudanças de vida do escravizado, na roça, por exemplo, em muitas propriedades permitiam-se aos escravos cultivarem suas próprias roças isso significa uma renda extra, o trabalho nas minas lhe possibilitava muitas vezes cultivar hortas e criar porcos e aves domésticas nos dias de folga, essa troca gerava uma relação mais amigável entre escravizados e os senhores; essa prática era também a oportunidade de diversificar os alimentos que levavam para a senzala e, quando possível, acumular algum dinheiro com a venda do excedente da produção. Com esse dinheiro era possível começar a pensar na própria alforria e na dos filhos. A roça também servia como forma de mobilização da comunidade em torno do direito ao acesso a terra (ALBUQUERQUE, 2006).

Na cidade o escravo era menos vigiado, o trabalho livre longe do olhar de seu dono, nas ruas, portos, construções, aluguel de seu tempo a um e a outro, podia lhe sobrar algum dinheiro, o senhor podia também alugar o serviço de seu escravo a terceiros por um período de tempo – eram os negros de aluguel. Apesar de ficar um pouco distante do olhar de seu dono, o escravizado/a urbano viviam permanentemente sob as vistas dos policiais e dos vizinhos, sendo constantemente denunciados, por fazerem uso de festas, batuques, bebedeiras, cantigas, situações que levaram o governo a aprimorar a atuação das forças policiais nas cidades brasileiras de maior porte durante a Colônia e o Império. Tendo na legislação o amparo que determinava os limites de liberdade dos escravos urbanos, bem como a definição dos espaços onde podiam circular, exercerem seus ofícios, divertir-se, jogar capoeira, fazer batuques entre outras formas de lazer. Também eram proibidos de usar armas e circular pelas ruas das cidades durante a noite, havia uma desconfiança de que, camuflados pela escuridão poderiam cometer crimes, fugas e preparar revoltas.

Nas Américas, a rebeldia escrava, deixou sua marca onde quer que o trabalho escravo tenha existido, escravocratas e governantes foram continuamente surpreendidos com a resistência escrava. Para Albuquerque no Brasil

tal resistência assumiu diversas formas. A desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas foram algumas delas. Fugir sempre fazia parte dos planos dos escravos. Por vezes os cativos se ausentavam apenas por tempo suficiente para pressionar o senhor a negociar melhores condições de trabalho, moradia e alimentação, para convencê-lo a dispensar um malvado feitor, a manter na mesma fazenda uma família escrava, a cumprir acordos já firmados ou até para conseguir ser vendido a outro senhor. Essas eram as chamadas fugas reivindicatórias, ausências temporárias do trabalho, das quais o fugitivo costumava retornar por conta própria depois de alguns dias. Ao fugir o escravo comprometia a produção e colocava em xeque a autoridade do senhor. Isso quer dizer que as fugas não só traziam prejuízos econômicos, como expunham os limites da dominação senhorial (ALBUQUERQUE, 2006 p.117).

Outra forma de resistência negra no Brasil foram as formações dos quilombos, interpretados de formas diferentes por historiadores e outros estudiosos, nesse trabalho entendido “como forma de resistência dos negros [...] instrumento ideológico num sistema social alternativo” como define Lopes T. (1987, p. 29-30). Existiram muitos quilombos de norte a sul, em pequenos ou grandes grupos, eles se formaram por diversos processos como: fugas, heranças e/ou doações; recebimentos de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado; permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das propriedades e por meio de compras de terras, durante a vigência do sistema escravista e após sua abolição. Renegados pela sociedade escravocrata, que oprimia os negros de todas as formas, eles praticavam o que Moura define como quilombagem:

Movimento emancipacionista que antecede e muito o movimento liberal abolicionista... Movimento de rebeldia permanente dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo território nacional. Movimento de mudança provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, salopou as suas bases em diversos níveis – econômico social e militar – influenciou poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre... Manifestação que expressa à contradição fundamental do regime escravista (MOURA, 1992, P.22/23/24).

Os movimentos quilombolas foram os mais politizados, não só resistia à escravidão, como causavam outros problemas sociais como forma de negação a

ordem escravista, tais como sua própria fuga, prejuízos matérías para seu proprietário, organizando outras fugas, criando estruturas paralelas de cultivos agrícolas e desenvolvendo o comércio. No Brasil e nas Américas, os quilombos formaram núcleos iniciais de cidades de grandes portes, chegando a alguns casos a se desenvolver mais do que outros povoados considerados legais, aos olhos das autoridades, Lopes, N. (2008, p.65).

Em 1740, um aglomerado com mais de cinco escravos fugitivos já era considerado um quilombo pelo Conselho Ultramarinho¹, o que resultou à presença de quilombos em todo território do Brasil Colônia e Imperial, em suas várias dimensões chegando até as verdadeiras cidades com aproximadamente 20 mil habitantes a exemplo do quilombo de Palmares, quilombo esse, que representou o maior e mais duradouro núcleo de resistência negra à opressão colonial. Os Quilombos foram para os quilombolas um espaço de resistência cultural e preservação da cultura africana, no qual os negros puderam voltar a falar a sua língua e cultivar sua religião. Para Moura, (1992, p.23) “o quilombo é o centro organizacional da quilombagem”. Em várias regiões do Brasil ainda podem ser localizadas comunidades remanescentes de quilombos. Em 1995 ocorreu o primeiro encontro dessas comunidades onde o governo brasileiro passou a identificá-las e iniciar a legalização da posse das terras ocupadas pelos descendentes dos quilombolas, questão resolvida parcialmente até os dias de hoje, pois ainda existem comunidades que não conseguiram legalmente a posse de suas terras.

Escravo ou liberto, os escravizados à luta pela liberdade assumiram formas diversas, que incluíam fugas, quilombos e revoltas. No Brasil escravocrata, havia maneiras diversas para conseguir a liberdade por vias legais, uma das formas mais comuns era através de um documento chamado Carta de Alforria ou Carta de Liberdade escrita pelo senhor ou algum representante seu. As alforrias eram também resultados de oportunidades oferecidas pelo mercado, em momento de crise com a diminuição no preço dos escravos; a alforria geralmente resultava de uma rede de solidariedade, com esforços de cônjuges, pais, mães, avós, padrinhos e madrinhas pela liberdade dos parentes presos nas malhas da escravidão. Sobre esse assunto Albuquerque traz a seguinte reflexão:

¹Conselho Ultramarino: órgão criado por D. João IV, em Lisboa, regulamentado pelo Regimento de 14 de julho de 1642, com atribuições em áreas financeiras e administrativas.

finalmente, devemos mencionar uma forma incomum de conquista da liberdade. Em momentos de conflito armado, os escravos buscaram ampliar as possibilidades de alcançar a alforria. Isso aconteceu em 1822, quando, na esperança de se tornarem livres, muitos escravos se alistaram nos batalhões brasileiros para lutarem contra as tropas portuguesas estacionadas no Rio de Janeiro e em Salvador. Quarenta anos depois, as forças armadas transformaram-se numa das alternativas de libertação para muitos escravos durante a Guerra do Paraguai (1864-1870). O governo comprou, por 1 conto e 200 mil reis cada, a alforria de muitos escravos enviados para servir na guerra. Indivíduos de posses chegaram a oferecer gratuitamente seus escravos para o governo imperial como forma de se livrarem do recrutamento militar (ALBUQUERQUE, 2006, p.152,153).

As pressões internacionais vindas por parte da Inglaterra levariam o governo brasileiro, já que este tinha pendências financeiras com aquele país, a aprovar a Lei de 1831 que proibia o tráfico de escravos e considerava livre todos os africanos que chegassem ao Brasil a partir daquela data. Essa lei, porém não foi cumprida, embora tenha sido mantida juridicamente, fora absolutamente ignorada pelas autoridades e a elite brasileira, sobretudo aqueles que defendiam a escravidão. Foi com a Lei Eusébio de Queiroz em 1850 com penas mais severas e de forma gradual que o governo brasileiro conseguiu resultados mais eficazes sobre o tráfico de escravo no Brasil. Fato que provocou impacto no preço de escravos que ficou muito caro, e levou os fazendeiros buscarem alternativas para o problema da mão de obra, passando a empregar o trabalhador livre nacional e depois a mão de obra dos imigrantes. Mas essa situação não foi facilmente resolvida, o fim do tráfico de pessoas da África, sinalizou também o início de crise no sistema escravista, afinal de contas considerando que o escravizado tinha em média de 7 a 10 anos de vida útil em consequência de sua má condição de vida, logo essa população entrou num processo decrescente de reprodução de seus descendentes. Moura traz a seguinte reflexão sobre essa situação:

O senhor na economia cafeeira tinha de enfrentar um novo universo. O escravo já não era mais aquela mercadoria barata e facilmente substituível, mas, pelo contrário, deveria ser protegida, pois a sua inutilização iria onerar o custo da produção. O imigrante, cuja presença se fará sentir, não tinha aptidão para o tipo de trabalho como ele era praticado nas fazendas cafeeiras. Ademais, era muito mais caro que o escravo, mesmo este sendo revalorizado como mercadoria após a abolição do tráfico. Desse conjunto de circunstancia surge uma realidade nova: de um lado aumenta a demanda internacional pelo café e, de outro, aumenta o preço do escravo internamente (MOURA, 1992, p.58).

A abolição do tráfico trouxe transformações à sociedade brasileira, tanto na economia como na política, é neste mesmo ano que é promulgado a Lei nº601/1850, chamada Lei de Terras. Nessa lei, a comprada terra era o único meio de aquisição o que certamente tornara praticamente impossível o acesso aos trabalhadores livres pobres, ex-escravos, escravos e seus descendentes. Esta lei também pode ser interpretada como uma forma de manter o trabalho livre nas fazendas, visto que esse trabalho era realizado pela população negra livre. Numa visão capitalista na economia brasileira a passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado privilegia a mão de obra europeia, e essa ausência de políticas públicas a favor desses grupos livres e libertos, coloca essa população em posições subalternas. Para Theodoro

a passagem ao trabalho livre não significou sequer sua inclusão em um regime assalariado. Quando permaneciam nas fazendas, sua passagem à condição de dependente ampliou a massa de trabalhadores livres submetidos a grande propriedade afastada dos processos de participação nos setores dinâmicos da economia (THEODORO, 2008, p.33)

A partir de 1860, intensifica discussões sobre a emancipação dos escravos na sociedade brasileira, situação mais evidente após a participação deles na Guerra do Paraguai (1864-1870). No parlamento havia aqueles que mencionavam a necessidade de um debate sobre a emancipação dos escravizados/as com apresentação de projetos para tal finalidade; nessa época pouco apoiado pela casa, embora contasse inclusive com o apoio do imperador. Na rua crescia o número de associações abolicionistas que envolviam pessoas das mais variadas camadas sociais, eram jornalistas, poetas, advogados/as, médicos/a se outras pessoas ilustres.

O projeto Rio Branco, depois de muitos debates entre a classe política se transforma em Lei em 1871, ficando conhecida como a Lei do Ventre Livre. Esta que marcaria o início do processo da abolição da escravidão determinava que a partir daquela data, todas as crianças nascidas de escravizados/as estariam livres. Após a aprovação dessa lei é que de fato ocorre a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil, sendo que por volta de 1888 havia no país um número bem significativo de

imigrantes, chegando a igualar em quantidade a população de escravizados em 1887 no país; isso significava que a transição para o trabalho livre estava se tornando mais viável, porém não significava que os fazendeiros teriam se rendido ao abolicionismo, ainda havia muita resistência destes contra o trabalho livre (COSTA, 2010).

Eram fortes as vozes que vinham da rua, a população continuava exigindo o fim do sistema escravista, havia mobilizações por toda parte, inclusive com reações violentas por parte dos escravocratas, que embora soubessem que a abolição era uma questão inevitável, votaram e aprovaram em 1885, a Lei Saraiva-Cotegipe ou Lei dos Sexagenários que emancipava a população que se encontrava em situação não livre a partir dos sessenta anos de idade. Essa foi uma estratégia por parte daqueles que eram contra a abolição numa tentativa de ganhar tempo. Porém a campanha abolicionista toma impulso de forma incontrolável, tornando-se uma causa popular no século XIX com um sentido político renovado ganhou apoio do imperador e da princesa, nem liberais nem conservadores viam espaço para fazer oposição, fatores que tornavam a escravidão um crime ao mesmo tempo legitimava os protestos contra o sistema (COSTA, 2010).

Outro fator essencial para a campanha abolicionista foram as transformações das condições de trabalho e produção que tornaram a mão de obra escrava menos importante na esfera nacional, mesmo sendo ela naquela época, ainda importante para um determinado grupo da elite, sobre tudo os donos dos cafezais. Imigrantes, negros livres e libertos, toda sociedade com pequena exceção defendiam o fim da escravidão, muitos fazendeiros diante dessa agitação se anteciparam liberando a alforria a seus escravos negociando determinadas condições, como ficar na fazenda por um determinado tempo, ou realizar toda colheita daquele ano. Apesar de todo esse clima de agitação, em 1888 líderes abolicionistas como Luiz Gama, André Rebouças, Joaquim Nabuco, Antônio Bento personagens que ficaram conhecidos na história do abolicionismo e muitos anônimos que a história não registrou, não esperavam que naquele ano acontecesse o fato: fim da escravidão. Para Costa

o golpe final na escravidão seria dado pelos escravos que, auxiliados pelos abolicionistas e contando com o apoio e simpatia da maioria da população, começaram a abandonar as fazendas, desorganizando o trabalho etornando

a situação insustentável. A rebelião das senzalas foi o ponto culminante do movimento abolicionista (COSTA, 2010 p.91).

Nesse clima, a princesa Isabel usando a Fala do Trono, por ocasião da abertura da Câmara dos Deputados em 3 maio de 1888 falou:

a extinção do elemento servil pelo fluxo do sentimento nacional e das liberdades particulares, em honra do Brasil, adiantou-se pacificamente de tal modo que é hoje aspiração aclamada por todas as classes com admiráveis exemplos de abnegação da parte dos proprietários. Quando o próprio interesse privado vem espontaneamente colaborar para que o Brasil se desfaça da infeliz herança que as necessidades da lavoura haviam mantido, confio que não hesitareis em apagar do direito a única exceção que nele figura em antagonismo com o espírito cristão e liberal de nossas instituições (COSTA, 2010 p.124,125).

Em 13 de maio de 1888, a Câmara e o Senado aprovaram o projeto que no mesmo dia foi assinado pela então regente princesa Isabel, designado como Lei Áurea, pondo fim a escravidão, em todas as províncias do Brasil. Assim, os afrodescendentes através de sua luta encerravam uma página de sua história, para iniciar um novo capítulo persistente até nossos dias. Percebemos que a República não demonstrou capacidade para resolver as desigualdades raciais existente em sua população; cabe ao governo promover ações que assegurem esse direito.

1.3 - Pós-abolição: como ficaram os libertos

A abolição da escravidão sinalizou o fim de uma era histórica no país, foi uma travessia longa e difícil e teve como consequência no ano seguinte a queda do Estado que legitimava o sistema escravista. Fatores como o desenvolvimento capitalista e a Revolução Industrial no plano mundial não reconheciam o sistema escravista como forma de trabalho, internamente, sendo o Brasil um dos poucos países do final do século XIX a manter a escravidão, “passa ela a ser identificada com ignorância e atraso e a emancipação, com progresso e civilização” (COSTA, 2010, p.128). O grande problema foi que a abolição veio sem reformas, sem medidas para integrar o ex-escravo à sociedade, ao novo modelo de trabalho livre.

à abolição, mesmo tendo havido movimentação dos negros, foi um negócio de brancos. Ela tirou o negro da condição de escravo, mas deixou de lado as propostas de abolicionistas como Patrocínio, Nabuco e Rebouças: distribuição de terras para os ex-escravos, assistência econômica e social, acesso à educação, ampliação do direito à participação política, reformas, enfim, que fizessem do negro um cidadão (CUNHA, 1998, p.49).

Com a desagregação da escravidão e as transformações substitutivas, a elite dominante viu na cor branca o progresso da população, na sociedade de maioria negra e mulata é a cor branca a escolhida como ideal e superior. Assim, a abolição da escravidão assegurou a igualdade política e civil dos ex-escravos como os demais cidadãos, mas com possibilidades sócias econômicas limitadas. A aceleração do desenvolvimento econômico e as novas oportunidades de ascensão social foram destinadas ao imigrante europeu, sem oportunidade para qualificação a mão de obra negra fora marginalizada. “Efetivamente, os preconceitos vigentes fundiram a crença de menor capacidade do trabalhador negro face ao branco ampliando à expectativa favorável que cercava a entrada de trabalhadores europeus” (JACCOUD, 2008, p.36).

Os libertos ficaram em uma situação difícil após a abolição, alguns procuraram vida nova nas cidades, onde o trabalho foi tomado pelos imigrantes, outros sofriam a fúria dos fazendeiros revoltados que não aceitavam os libertos em suas propriedades. Assim, a forma como a sociedade brasileira aboliu a escravidão se tornara muito injusta para os libertos que viram seu sonho de liberdade frustrado em sua luta para ser brasileiro, sem apoio das autoridades que não apresentaram propostas que integrasse o negro a nova forma de trabalho, ele fora deixado por conta do seu próprio destino. É assim que no Brasil o negro se integra a nova sociedade que surgia, sociedade essa, com um projeto moderno para o país que priorizava uma nação progressivamente branca. “O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ela se estrutura como discurso” (JACCOU, 2008, p.45).

1.4 – Resistência e Movimento Negro Unificado

Ao longo do tempo como reclamações contra toda essa invisibilidade sobre a presença negra na sociedade brasileira, surgiram movimentos. Os ideais

abolicionistas esquecidos por muitos dos que haviam lutado contra a escravidão, não foi esquecido pelos negros conscientes de sua real situação. Ainda no século XIX surgiram associações beneficentes negra com propósito de apagar vestígios do escravismo e organizar a comunidade negra para enfrentar os desafios dos tempos novos do pós-abolição, como é o caso da militância negra e operária das associações gaúchas que visava o fim das relações trabalhistas escravistas. Criou-se, nas primeiras décadas do século XX em São Paulo, uma "imprensa negra", que tinha como ideologia orientar o comportamento da comunidade negra diante dos inúmeros problemas que a abolição deixou para os libertos, entre esses problemas a educação foi um de seus principais objetivos. Para esse grupo de pensadores a educação era o caminho pelo qual o negro encontrava espaço para elevar-se socialmente, e fugir do fracasso do alcoolismo e de situações do cotidiano que o estigmatizava como desocupado e preguiçoso.

Inseridos nesse contexto, buscando serem cidadãos, de ter o direito de exercer a cidadania, ser homem livre como pregava os ideais do processo de abolição, os afrodescendentes se viram diante da inclusão marginal e das práticas de discriminação racial, com tratamento de inferioridade em relação à população branca. A partir dessa realidade um grupo de "pessoas de cor" faz alianças e trava uma luta coletiva com reivindicações e projetos pela conquista de serem respeitadas, pelo fim das limitações na liberdade de direitos civis, pelos reconhecimentos desses direitos, por dignidade; exigindo participação política, emprego, e de forma prioritária nessa luta acessibilidade à educação. Pois, o analfabetismo era um mal travado que permeava entre a "raça negra" consequência das políticas de negação desse bem social a essas pessoas. Na perspectiva de alterar esse quadro de pessimismo, os jornais da imprensa negra paulista, e outras associações negras que surgiram nas primeiras décadas do século XX recorrem o caminho da educação como a solução, ou pelos menos um pré-requisito essencial para a solução dos problemas da "gente de cor" na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2016, p.330).

Absorvidos nessa ideologia política, de que era a educação uma maneira do negro ganhar respeitabilidade, reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, permitindo-lhe assim conhecer melhor os seus problemas e até mesmo, como uma forma de combater o preconceito, é que inúmeras associações beneficentes desenvolveram um trabalho direcionado para a formação educacional

da população negra (DOMINGUES, 2016, p.330). Apenas para exemplificar, cito aqui a Associação Beneficente Centro da Federação dos Homens de Cor, que abriu uma escola mista chamada São Benedito, e a Sociedade Beneficente Amigos da Pátria responsável pela escola Progresso e Aurora. Só para entender a preocupação dessas instituições bem como sua importância naquele momento para questão educacional no país para com esse grupo étnico, que em 1929, o jornal Progresso noticiava:

o Colégio Sion recusou a matrícula da filha adotiva do “ilustre” ator Procópio Ferreira. Quando sua esposa, a mãe da criança, argumentara que tinha condições financeiras para pagar a mensalidade, a superior a do estabelecimento de ensino teria respondido: “Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos pessoas de cor, embora oriundas de família de sociedade”(PROGRESSO, 24/03/1929, p. 2 *apud* DOMINGUES, 2016, p.333).

A verdade é que o negro teve uma participação ativa na história política do país, situação intensificada após a abolição. O início do século XX é uma época marcada por reações diante da insegurança social que o país demonstrava, subestimando a pessoa negra, a luta das associações negras surge para o enfrentamento de situações de discriminação nas relações de trabalho que possibilitariam a ascensão social, educação, lazer entre outros direitos básicos do cidadão brasileiro. Moura traz a seguinte reflexão:

A áspera estrada do negro pela conquista da cidadania começava. Julgando-se cidadão, pensando poder invocar os seus direitos, o egresso das senzalas teve uma grande decepção. A sua cidadania nada mais era do que um símbolo habilmente elaborado pelas classes dominantes para que os mecanismos repressivos tivessem possibilidades de elaborar uma estratégia capaz de colocá-lo emparedado num imobilismo social que dura até os nossos dias (MOURA, 1992, p.64).

Neste trabalho veremos como essa luta faz parte de fato do cotidiano desse grupo social. No capítulo 3.2 será abordado o resultado da pesquisa sobre a lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio; situação que evidencia o quanto a invisibilidade sobre a questão do negro na sociedade brasileira foi desde o princípio de sua chegada nesse território e é na sociedade contemporânea, marcada pelos entraves de lutas e iniciativas que buscam reduzir, já que não foi possível eliminar a discriminação e o preconceito racial. É pelo valor da figura do negro que essas lutas

existem, e por que não concordar com Sansone que diz “os negros do Brasil são parte integrante da construção da imagem nacional e da representação pública da brasilidade” (SANSONE, 2014, p.236).

Entre tantas revoltas que ocorreram na Primeira República o que evidenciava que os negros estavam cientes das mudanças políticas e sociais presentes nessa nova fase de pós-abolição, eles se viram dispostos a seguir diante na luta por seus direitos e contra a discriminação racial. Vivenciando sua integração no papel de trabalhador livre, quero destacar o movimento conhecido como a Revolta da Chibata no Rio de Janeiro em 1910, liderada pelo então marinheiro negro João Cândido Felisberto, que teve como desfecho a maioria de seus integrantes, homens negros, presos e torturados, outros foram mortos, e o seu líder João Cândido preso e torturado tendo ficado louco e abandonado no fim de sua vida. Isso tudo depois de serem traídos pelo então presidente da República Hermes da Fonseca que não cumpriu com os acordos firmados com os marinheiros.

Dessa forma, a Nova República estava distante dos princípios de liberdade e igualdade que haviam anunciado ao ser proclamada. O que me chama atenção nesse fato, é que os livros de história não estampam em suas páginas essa narrativa, enquanto, o então José Joaquim da Silva Xavier, o famoso “Tiradentes”, foi premiado até mesmo com um feriado nacional. Seriam tão diferentes seus atos heróicos para a história do país? Ou tão somente diferentes na mudança da cor de suas peles?

Para além dos fatos, ocorre no Brasil algo bem peculiar quanto às narrativas historiográficas que, por uma visão teórica positivista teve os fatos narrados de sobremaneira que sejam interpretados favorecendo determinado indivíduo desde que esse apresente notoriedade para o grupo social dominante; deixando por vezes, não transparência na realidade dos fatos. O que para Cruz,

As fontes históricas, a exemplo dos documentos submetidos a análises, são de extrema importância no processo de construção de uma narrativa histórica. A conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo, pode dizer mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas, organizadas e consultadas. Esse fato pode ser um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem história (CRUZ, 2005 p.23).

As associações negras tinham vários propósitos, surgiram até mesmo para atender às necessidades de recreação e lazer, visto que os negros frequentemente eram barrados nos clubes sociais controlados por brancos racistas. Surgiram no início do Século XX clubes de futebol, uma vez que os jogadores negros e pardos não eram admitidos nos times de elite. Baseados nos estatutos a Liga Metropolitana dos Sports Atlético, sediada no Rio de Janeiro, proibia até à primeira década do século XX a presença de “pessoas de cor” nas equipes associadas, o que levou a opção dos negros de formarem seus próprios clubes, como a Associação Atlética São Geraldo, fundada em torno de 1910, e o Clube Cravos Vermelhos em 1916 em São Paulo. Somente a partir da década de 1920, é que os grandes clubes cariocas e paulistas passaram a admitir com mais frequência jogadores negros em suas equipes.

A mobilização envolvendo jornais e associações criou um ambiente favorável à criação de uma entidade negra nacional e teve repercussão internacional. Sua organização atendia aos critérios dos partidos políticos já que a mesma tinha pretensões eleitorais. Assim nascia a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada com esse propósito, na capital paulista, em 1931, com expansão em outras cidades do país. Teve como fundadores, Francisco Lucrecio, Dr. Guaraná de Santana, Arlindo Veiga da Costa, Raul Joviano do Amaral, José Correia Leite e outros. Essa grande associação se torna o “reduto de combate e de organização” da comunidade negra. Seus idealizadores acreditavam que a organização de uma grande associação seria o meio mais eficaz para lutar contra o “preconceito de cor” que barrava a ascensão social e econômica dos negros (ALBUQUERQUE, 2006).

A FNB foi aos poucos adquirindo a confiança da sociedade paulista e até mesmo o respeito das autoridades. Tinha rígido critério para selecionar seus membros. Suas ideias sobre combater a discriminação, envolviam atividades educacionais, esportivas e sociais, o que impulsionou sua evolução para a luta política; atuou como uma espécie de central sindical de trabalhadores negros, buscando assegurar o lugar destes no mercado de trabalho com garantias legais.

Reunindo entidades de vários Estados e líderes de diferentes opiniões políticas, tinha como porta-voz, o jornal A Voz da Raça, que procurava exaltar a “raça”, contrapondo-se ao estigma da cor. Em 1936, a Frente Negra transformou-se em partido político, sendo extinta logo depois em 1937 pelo Estado Novo com

Getúlio Vargas no poder, alegando a existência de uma conspiração comunista no país.

O Estado Novo com regime ditatorial acabou com a liberdade de organização política e sindical, de imprensa, sendo todos os partidos desarticulados, entre eles a Frente Negra Brasileira. As sociedades não deixaram exclusivamente de existir, apesar de se perderem em sua visão ideológica e organizacional, passaram a funcionar como clubes (MOURA 1992).

É inegável a importância da presença dessas entidades negras pelo Brasil, que funcionava como questionadora no combate a não acessibilidade aos direitos sociais e a proteção social das camadas mais pobres, formada quase que totalmente por negros/as. Com o fim da era Vargas em 1945, o movimento ressurgiu criando a Associação do Negro Brasileiro, sendo que em 1944, era fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abadias Nascimento. O TEN surgiu denunciando a discriminação racial e se propunha formar atores e dramaturgos afro-brasileiros, visando promover as tradições culturais negras ridicularizadas pela sociedade brasileira. O TEN foi fundamental na organização da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em maio de 1949, no Iº Congresso do Negro Brasileiro, em 1950.

Movimentos intimidados por regimes ditatorial ocorridos no Brasil, entre eles, a ditadura militar iniciada em 1964 que interromperia novamente esse processo. Só ressurgindo no fim de 1970, com críticas contundentes ao racismo e denúncias sistemáticas sobre a democracia racial por meio do Movimento Negro Unificado, criado em 1978 num ato público de protesto contra a Discriminação Racial. Essas organizações inspiram no trajeto de sua luta um novo olhar, uma nova abordagem sobre os afrodescendentes, que desejam ter a mesma importância social vivida, praticada pelos homens que aqui os tornaram pessoas subalternas.

Essa Realidade é explícita nos fatos ocorridos no cotidiano, os meios de comunicação apresentam constantemente informações envolvendo práticas de racismo e de preconceito contra o negro neste país e no mundo. No Brasil esses dados são confirmados nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2011b: 51,53) nos quesitos taxa de analfabetismo e renda média mensal, só para exemplificar, o grupo preto e pardo ficam numa colocação bem inferior ao grupo branco e amarelo (VISENTINI, 2014, p.194).

Portanto a atuação do movimento negro que exerce importante papel na reivindicação de direitos e cidadania desse grupo social, propõe em suas metas a

valorização de sua contribuição no âmbito social e cultural, como inserção de medidas que propiciem a inclusão social do negro em condições semelhantes a dos demais grupos do país. Para isso é necessário à participação do poder público nos âmbitos, da União, Estados e Municípios, o que representa uma grande evolução nesse assunto.

A constituição de 1988 abre espaço para luta contra o racismo e discriminação racial ao criminalizar tais atitudes e tornar crime inafiançável imprescindível. Porém para Paulo Fagundes Visentini, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “o maior reconhecimento da contribuição socioeconômica e cultural do negro no Brasil foi materializado com a Lei 10.639/2003, a qual torna obrigatório o estudo da História e cultura Afro-brasileira. responde a reivindicações do movimento negro” Visentini (2014, p.197).

CAPÍTULO II – AS MARCAS DA ESTRUTURA RACIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL

2.1-A história da educação do negro no Brasil Colônia e Imperial

É coletivo de reconhecimento da identidade, essa ideia tem sido criticada por estudiosos como Richard Handler e Paul Gilroy, que afirmam que “identidade” não é um conceito transcultural. As fronteiras e os marcadores étnicos não são imutáveis no tempo e no espaço e, em algumas circunstâncias, a despeito de muitas provas de discriminação racial, as pessoas preferem mobilizar outras identidades sociais que lhe parecem mais compensadoras. Se a identidade étnica não é entendida como essencial, é preciso concebê-la como um processo afetado pela história e pelas circunstâncias contemporânea e tanto pela dinâmica local quanto pela global. A identidade étnica pode ser considerada como um recurso cujo poder depende do contexto nacional ou regional. Ela é, portanto uma história sem fim, (SANSONE, 2003, p.12).

Na história do Brasil, sobre a questão étnico-racial, encontramos elementos que apontam para a compreensão de que esta é uma questão que possui como bases a internalização do racismo e a manifestação do preconceito e da discriminação étnico-racial. Uma discriminação fundamentada na ideologia racista da inferioridade do povo negro e no desconhecimento da história desse povo, uma vez que a negação e a invisibilidade da população negra se tornaram constantes na

historiografia do país. O projeto perverso de educação para os negros no Brasil e do racismo presente em suas estruturas, resultou na produção de propostas pedagógicas que contemplassem a identidade e a cultura negras, com respaldo no direito à igualdade como tarefa fundamental à qualquer projeto democrático. Se a democracia significa a igualdade – a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, a busca democrática requer essencialmente o exercício em igualdade de condições, dos direitos humanos elementares à luta de superação do racismo. Essas propostas conduzem à busca de uma prática pedagógica fundada em bases históricas, filosóficas, éticas, políticas e culturais, constituindo-se num pensamento negro sobre a educação no Brasil, Santos (2007).

Henriques (2002), e Oliveira et al. (2007), apresentam pesquisas sobre as desigualdades sociais e educacionais entre pretos e brancos, os números revelados nessas pesquisa nos leva a reconhecer a política segregacionista que o Estado pratica e nos possibilita confirmar a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos. No contexto educacional essa desigualdade se destaca com maior ênfase no ensino superior como mostra dados da pesquisa de Oliveira et al. (2007, p.279) “dos 3.026.546 de estudantes universitários brasileiros, 78,8% são brancos e 19,2%, são negros”. A apresentação desses números evidencia que no Brasil, desigualdade racial é sinônima de falta de oportunidades e de lugares sociais claramente demarcados, que atuam como espaços de exclusão, tendo à raça como critério definidor. Essa é uma dura realidade com marco bem definido em um espaço elitista e branco, como a universidade pública brasileira.

Para o negro que chega até a universidade paira sempre a dúvida sobre a sua “capacidade intelectual” para estar ali. No fundo seria a mesma atitude de “suspeição” que o ronda em todos os lugares a que tem acesso. Nem a universidade, um lugar tão mais “politizado” que a maioria dos outros espaços públicos, onde pode ser encontrada a “academia”, está incólume a este tipo de expectativas em relação aos negros. [...] Em geral espera-se dele a priori, um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente. (TEIXEIRA, 2003, p.154 apud PAULA, 2005, p.197).

Pesquisadores/as do assunto acreditam nas ações afirmativas como possibilidades de alternativa para acessibilidade ao ensino superior, às ações

afirmativas têm ocupado espaço sendo objeto dos mais diversos debates nas discussões sobre o acesso e a democratização do ensino.

Se a História da Educação Brasileira ignora o universo dos processos históricos dos resultados estatísticos que mostram a existência de problemas relativos aos temas de interesses à população de origem africana, é porque essa educação não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro. Ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas de grupos dominantes de um sistema educacional que se recusa admitir a existência de um racismo à brasileira, com opressão e dominação, resultando na limitação de acesso dos afrodescendentes aos bens sociais, culturais e políticos, consolidando o ideário de concentração de poder da elite nacional.

Conhecer a história da educação do negro brasileiro, em seus aspectos de exclusão e resistência, é percorrer os caminhos da articulação que ressignificam a função social da escola no terreno sobre o qual foi erguido o campo de conflito de uma história social da educação do negro, com revelações expressas na dinâmica histórica dos interesses divergentes das lutas de gerações dominante e dominada. Justificadas pelas forças reais ocultadas pela narração do historiador-ideólogo que cria causas e finalidades convertendo a história por sua própria conta, fazendo dos homens instrumentos ocasionais. Michel de Certeau (2013) destaca o papel do historiador e a importância das fontes no processo de produção de conhecimentos históricos. Enquanto sujeito da pesquisa, o historiador transforma objetos em fontes históricas, reorganiza instrumentos a partir de novas demandas sociais, faz a história ou refaz uma nova história.

Postura como essa, pode ser um dos aspectos que força suposição de ideias que torna alguns povos mais sujeitos históricos que outros. Em tempos atuais, compreender os processos de escolarização do negro, a trajetória institucional da educação dos descendentes de africanos no Brasil, responde a necessidade para a compreensão da atual Lei 10.639/03 e dos indicadores que constata a histórica desigualdade entre as trajetórias escolares desses dois grupos sociais, negros e brancos no país. De acordo com Marx, as desigualdades de classes funcionam como elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas, ou seja, das sociedades capitalistas (MARX *apud* ROMÃO, 2005).

Há atualmente uma imensa necessidade de estudos voltados para a realidade afrodescendente brasileira. A partir de estudos nessa perspectiva, poderemos construir uma nova história da educação no Brasil, que deve ser uma história em que se possa ver a narrativa de acontecimentos por vários observadores, sendo conhecido o lugar que cada um ocupa como historiador e como participante do contexto estudado. Assim, teremos um fenômeno histórico visto por vários ângulos, a partir de várias lentes. Uma história nessa perspectiva merece ser denominada história brasileira (CRUZ, 2005, pg.25).

A necessidade de ser livre ou de usufruir a cidadania quando livre, no império e na república levou as camadas negras a uma aproximação dos saberes oficiais do sistema de ensino vigente no país, que de forma limitada tiveram acesso a diferentes meios de aproximação com a educação. Alguns criaram suas próprias escolas, no caso os quilombolas; outros recebiam instrução de pessoas escolarizadas, buscava a rede pública, neste caso a escola era oferecida por entidade religiosa, também os asilos de órfãos e em alguns casos até as escolas particulares. Essas diferentes formas de acesso dependiam da localização regional á qual o individuo vivia. Os pesquisadores/as desta temática afirmam que é possível dizer que, em 1871, em Campinas, havia algumas poucas escolas públicas para a população de “negros” libertos e escravos, e que essa liberdade de instrução em Campinas começou desde o ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre, 17 anos antes da libertação da escravatura brasileira.

A luta das camadas negras pela sua participação no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania, como podiam, os negros acompanharam os processos de desenvolvimento da nação brasileira e nele exerceram suas influências. O Estado brasileiro em diferentes períodos de sua história procurou estabelecer regras convenientes a as estratégias social daquele momento no sentido de proibir, ou dificultar a presença dessa camada social quanto ao acesso à instrução pública. No século XIX, em 1854, o decreto n.1331 de 17 fevereiro, proibia o acesso de gente escravos nas escolas; em 1878 o decreto nº 7031-A, determinava o restrição do estudo dos indivíduos negros, estes poderiam estudar apenas no período noturno. Mecanismos adotados pelo Estado, que na prática, mesmo quando garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena desse direito. No que se refere propriamente à escolarização dos negros (grupo de pessoas), segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto a afirmações que alegam sua incapacidade para vivências bem sucedidas de experiências escolas e sociais. Tal fato pode ser comprovado pela ascensão de uma intelectualidade negra desde o período republicano que, via domínio da escrita, atingiu espaços sociais dos quais os brancos pareciam detentores absolutos. A biografia do professor Antônio Ferreira

Cesariano Júnior é uma demonstração de como o espaço escolar cumpre em relação ao negro uma dupla função: veículo de ascensão social e instrumento de discriminação. Sua trajetória social e educacional no início do século XX evidencia a ascensão socioeconômica, mesmo sob inúmeros obstáculos, e o reconhecimento público do seu prestígio intelectual como professor de ensino superior, advogado e médico (BARBOSA, 1997 apud CRUZ, 2005, p.29).

Para o sociólogo brasileiro Darcy Ribeiro (2005) é preciso romper com a estrutura de classe do país, desfazer a sociedade para refazê-la. Para ele, a estratificação da pirâmide social brasileira é formada por: classes dominantes, setores intermediários, classes subalternas e classes oprimidas, sendo essa última a “oprimida” formada principalmente por negros e mulatos moradores de favelas e periferias da cidade; ocupantes dos baixos setores no mercado de trabalho em sua maioria analfabetos, incapazes de se organizar para reivindicar direitos e exercer sua cidadania. Para Ribeiro

essa estrutura de classe engloba e organiza todo o povo, operando como um sistema autoperpetuante da ordem social vigente. Seu comando natural são as classes dominantes. Seus setores mais dinâmicos são as classes intermediárias. Seu núcleo mais combativo, as classes subalternas. “E seu componente majoritário são as classe oprimidas, só capazes de explosão catárticas ou de expressão indireta de sua revolta. Geralmente estão resignadas com seu destino, apesar da miserabilidade em que vivem, e por sua incapacidade de organizar-se e enfrentar os donos do poder” (RIBEIRO, 2015, p.158).

A classe dominante faz uso do Estado para montar um aparelho de coerção e de repressão social, e através desse aparelho, exerce seu poder sobre toda a sociedade, submetendo-a as regras política. Essa classe substitui a função social legislativa do Direito pela ideia do “seu” Direito; substituindo por meio das leis a legitimação de suas ideologias como justas e boa para todos os membros dessa sociedade. Para Freire,

os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação antológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (FREIRE, 1987, p.52).

O campo educacional durante um longo período ignorou as críticas em relação aos condicionamentos produzidos pela discriminação racial que assinalava a falta de conhecimento das relações entre educação e raça. A História da Educação tem ignorado as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, suas lutas e suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado no sistema de ensino brasileiro, e, em específico a favor da população negra. No ano de 1834, foi criada uma lei que dava autonomia as províncias onde as mesmas deveriam gerenciar e definir suas políticas educacionais. Desta forma, percebe-se que o sistema educacional para os negros não funcionou de forma uniforme na colônia, dependendo de suas lideranças políticas regionais. A Lei nº2040 de 28.09.1871, conhecida como a Lei do Ventre Livre foi aprovada, estabelecendo a libertação das crianças que nasciam de mulheres escravas. A relação desta lei com a educação ocorreu de diferentes formas como já citado acima, dependendo da liderança de cada província na época. A referida lei determinava que o Estado deveria ser responsável pelas instruções educacionais e que essa criança, enquanto pessoa livre, passava a ter esse direito; Desse modo a Lei do Ventre Livre (1871) passa a ser um dos pontos de referência sobre a discussão da educação dos negros no Brasil, abrindo um intenso debate que envolveu diversos setores da sociedade, denominando assim o que pode ser considerado de sistematização de uma política pública para a educação dos ex-escravos e seus descendentes.

O fato das províncias se tornarem autônomas com relação ao processo de escolarização aparenta ser um dos fatores nesse trajeto de omissão sobre a abordagem da história do negro no sistema educacional. Afinal o contexto histórico do nosso país registra que províncias com maior força política tiveram maior espaço na historiografia. Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, por exemplo, foram províncias com notoriedade em suas forças políticas, porém ao mesmo tempo foram elas as mais rígidas em relação à flexibilização da legislação educacional acessiva aos negros. Por outro lado, a província de Sergipe, tomando apenas essa como exemplo, acatou a lei do Ventre Livre sem maior resistência quanto à presença de crianças negra nas escolas.

Percebe-se que os afro-brasileiros são ao mesmo tempo sujeitos e objeto do conhecimento, onde o saber produzido enquanto objeto válido que é, necessita

de uma avaliação das condições pelas quais foram produzidas; devendo o pesquisador evidenciar sua posição, o lugar que ele ocupa ao analisar os conceitos sobre determinado fenômeno. Para o filósofo e sociólogo francês Goldmann

uma das mais importantes tarefas de qualquer investigador sério nos parece consistir no esforço para conhecer e tornar conhecidas pelos outros as suas valorizações, indicando-as explicitamente, esforço que o ajudará a alcançar o máximo de sua objetividade subjetivamente acessível no momento em que escreve e, sobretudo, que facilitará a outros investigadores trabalhando numa perspectiva mais avançada e que permite uma melhor compreensão da realidade, a utilização e a ultrapassagem dos seus próprios trabalhos (GOLDMANN,1984, p. 15, apud CRUZ,2005, p.24).

Problematizar os processos de distinção e exclusão que historicamente pesaram sobre esse grupo social no campo educativo, importa observar suas ações e expressões, no instintivo modo de reivindicar e promover a própria educação, razões que levam a se afirmarem como sujeito e agente transformador do contexto no qual está inserido. Houve iniciativas e atitudes dos negros que se organizavam de forma coletiva com práticas educativas diversas, com princípios definidos que abrangiam os processos de apropriação e utilização da leitura e da escrita. A exemplo desse caráter, educativo, coletivo, associativo e formativo, citamos o das irmandades negras e também da ação educativa de uma organização de artífices do Recife: a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLP).Essas associações exerceram fundamental papel como instituições de difusão da leitura e da escrita entre os negros ,diante das restrições impostas pelo sistema escravista vigente naquele período, que, conforme já citado nesse estudo, houve peculiaridades no funcionamento do sistema de ensino após a Lei do Vente Livre, que funcionou de forma independente obedecendo a legislação estabelecida por cada província da colônia brasileira(LUZ,2016).

As estratégias adotadas pelas políticas educacionais no passado esclarecem as origens de graves problemas educacionais que afligem a maior parte da comunidade negra brasileira, transpondo para este século, desigualdades imensas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, estruturados em dois eixos: exclusão e abandono. Com origem longínqua em nossa história, retrata a história da educação, em especial aquelas estratégias que buscam estudar

como as elites brasileiras vêm tentando equacionar o problema da instrução das camadas populares. Preocupação presente no século XIX, período em que a construção de uma nação se colocava para as elites como uma questão crucial. Nesse contexto seria impossível (pensamento da elite) erigir uma nação sem que, igualmente lançassem projetos, estratégias que pudessem fortalecer a instrução pública nas províncias do Império, ofertando a toda população o acesso às letras, pensamento diferente no período colonial, que se proibia o alfabeto nas casas-grandes especialmente a africanos escravizados. Estes estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, privilégio concedido a alto preço, em algumas exceções, caso fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Eles visavam a “elevação moral” de seus escravos, e tendo os jesuítas o conhecimento a seu favor, providenciaram escolas para os filhos dos escravizados, que recebiam lições de catecismo e instruções das primeiras letras, porém eram impedidos de almejar outros níveis de estudos como de instrução média e superior. Em toda a nossa história o desencontro político evidencia que Estado e Nação sempre se colocaram em níveis diferentes, não conseguem resguardar na sua totalidade os sujeitos que os constituem. Para Odalia,

Nação e Estado foram sempre concebidos como tarefa de uma minoria culta e esclarecida que deveria reger os destinos de ambos, orientando, corrigindo, pela educação, pela força, a massa considerada incapaz e incompetente de se reconhecer e de reconhecer, no projeto idealizado pela camada dirigente, seu destino. Ao povo resta sua única arma, a indiferença, o desinteresse. Em alguns períodos, essa letargia e essa impossibilidade de ação que acompanham nosso povo são desmentidas e podemos então sentir sua presença em movimentos de cunho regionalista... ou então em movimentos que galvanizam a Nação (ODALIA, 1929, p.33).

A imposição ideológica nas escolas dos jesuítas submetia as crianças negras a um processo de aculturação, na visão cristã de mundo, os padres entendiam e pregavam o cristianismo, fora isso nenhuma cultura era correta perante a religião. Fazendo uso de um método pedagógico de caráter repressivo com foco bem mais na conduta da moral cotidiana, do comportamento social, de modo que, o processo de escolarização de escravos em mãos de jesuítas tinha o objetivo de submetê-los ao controle de seus senhores missionários e não como um projeto ideológico educacional que visasse mudar o destino dos cativos.

Algumas décadas que antecederam a Abolição havia um consenso entre alguns membros próximo ao escalão do governo imperial, que preconizavam ideias sobre a educação dos libertos como uma medida complementar e necessária à própria Abolição. Foi defendido por célebres personagens do Império como o escritor indianista romântico José de Alencar, à época deputado, ele defendia a ideia de libertar o cativo somente quando este fosse educado, capaz de usar suas próprias palavras para um despertar da consciência, situação que descontentava os senhores de escravos, pois feria frontalmente seus princípios morais, uma vez que a educação concedida aos escravos poderia representar uma mudança efetiva na condição dos sujeitos emancipados do cativo. Esse descontentamento por parte dos senhores de escravo ameaçava a aprovação da Lei do Ventre Livre, visto que esta determinava certa igualdade de direitos aos indivíduos que se enquadravam na lei, levando a um complexo processo de negociação entre parlamentares e proprietários. Em setembro de 1871 a Lei nº 2.040 isentava os senhores de qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas, estas seriam educadas apenas aquelas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização. Para as/os pesquisadoras/es deste assunto, a tentativa de manter, nas mãos dos antigos senhores, os poderes de decisão e intervenção sobre as vidas dos indivíduos livres e libertos pobres, oferecendo-lhes instrução agrícola com a intenção de prepará-los não apenas para o trabalho livre, mas também conservar a mão de obra descendente de escravos nas fazendas e nas áreas rurais (OLIVEIRA; SILVA; PINTO, 2005, p.18).

A educação para além dos padrões oficiais também era uma necessidade usada pelos negros em situações de interesse próprio e também de seus donos. A conservação da língua de origem era um aspecto importante da vida dos escravos, mas também havia interesse dos africanos aprender português, porque isso lhes facilitaria a fuga, assim misturavam o português com suas próprias línguas, criando falares outros e tinham o apoio de escravos libertos alfabetizados. Havia toda uma pressão imposta pelos donos de novos escravos africanos para que estes falassem rapidamente apenas o português, de modo que era comum os senhores de escravos usarem as crianças com idade entre 6 e 10 anos no processo de socialização da linguagem dos adultos com os escravos que chegavam a colônia. Em geral, a literatura sobre o assunto dá conta de que a presença de crianças escravas na

escola era muito pequena, e não é provável que o maior meio de alfabetização dos negros fosse a escola formal.

Para alguns pesquisadores há hipóteses de que, os escravizados negros fossem crianças ou adultos aprenderiam ao acompanhar seus donos nas aulas, fossem em escolas públicas ou particulares. Em outros casos, dependiam dos senhores, estes poderiam providenciar esse aprendizado dependendo da função que os escravos exerceriam, era interessante que pudessem ler e escrever. Por exemplo, o comércio urbano, necessitava das habilidades de leitura e escrita e também de noções de matemática. Outro aspecto é que com o fim tráfico de escravos, passando a existir esse tipo de comercio apenas interno entre as províncias da colônia, o escravo alfabetizado tinha um grande valor comercial.

O Estado é um poder distinto da sociedade, é a forma pela qual é preservado o interesse particular da classe dos mais fortes com aparência de interesse de toda sociedade através de regulação e imposição. “O Estado é a expressão política da sociedade civil em quanto dividida em classe. Não é como imagina Hegel, a superação das contradições, mas a vitória de uma parte da sociedade sobre a outra” Chauí (2004, p.27). A determinação do grupo social negro pelo direito à liberdade e a cidadania se manifesta intencionalmente em todos os momentos da história brasileira. No período escravocrata essas manifestações são marcadas pelas rebeliões, as insurreições e os quilombos que registraram fortes marcas de resistência e oposição ao sistema, seguido pelos os anos que antecederam a abolição, os movimentos abolicionistas e as alforrias conquistadas por força da lei confirmam a vigor e a continuidade dessas lutas. Nesse contexto de redescobrimto enquanto sujeitos se apropriando dessa interioridade, o período pós-abolição tem as marcas da criação da imprensa negra, das companhias teatrais e as diversas associações de “homens de cor”. Para Araújo isso confirma que o negro,

depois de 1888, não ficou omissa à luta para resolver os problemas do grave erro da chamada Lei Áurea” Sob a concepção de que a educação seria um instrumento de inclusão e ascensão social do negro, as organizações negras da Primeira República (re)inauguraram, ainda que precariamente, escolas e cursos de alfabetização, cujas concepções centravam, num primeiro momento, a prática formal e profissionalizante. Era uma reação às barreiras raciais impostas ao acesso ao saber escolarizado e ao mercado de trabalho. Posteriormente, essa educação planejada serviria como instrumento político, ponto de mobilização e resistência contra

as discriminações raciais que promoviam a interdição da cidadania plena (ARAÚJO,2007, p.39).

Na teoria marxista, as classes sociais são elementos fundamentais de certo modo de produção, fazendo com que as relações sociais se organizem por meio de mecanismo de exploração, fundamentadas em duas classes antagônicas. Para Silva Jr.,

durante um certo período, quando se abordava a questão da discriminação no trabalho, neste país, tanto o Movimento Negro quanto estudiosos e pesquisadores acreditavam que a discriminação manifestava-se na ponta final das relações raciais, isto é, a parcela negra da população defrontava-se com o racismo no momento do ingresso e/ou no curso da relação de trabalho. Posteriormente, com o auxílio de estudos – principalmente estatísticos – sobre o processo educacional brasileiro, notou-se que essa discriminação estava situada na ponta inicial do processo, uma vez que a trajetória de escolaridade era intensamente diferenciada por raça/cor, desde o acesso, passando pela permanência e finalização da trajetória escolar, a qual, por sua vez, era definidora de capacidade competitiva, num mercado de trabalho formal que demandava cada vez mais competências específicas e altamente desenvolvidas (SILVA JR. 2002, p.20).

Ao realizar essa pesquisa bibliográfica sobre a história da educação dos negros no Brasil, com base no material ao qual tive acesso, e citado nesse texto, é perceptível a convergência entre os/as estudiosos/as desta temática, o quanto a escrita historiográfica brasileira foi omissa ao não registrar a dimensão ideológica do projeto “educação” e as oportunidades educacionais negadas pelo Estado aos negros nos séculos que compreendem o Brasil colonial e imperial. Nessa mesma dimensão ficou omitida também a luta de um povo que não se calou frentes as diversidades que lhe foram impostas inclusive no campo educacional.

Ao interrogar o abandono educacional a que foi relegada a população negra brasileira fica um vazio, quanto a não correspondência por parte do Estado, quando este adota a lei do Ventre Livre e ignora o artigo que permite acesso á educação primária de seus indivíduos livres, as crianças negras e livres foram “consentidamente” pelo governo, excluídas dos processos de escolarização. Inegavelmente esse fato apresenta reflexos no processo de mobilização e ascensão social desse grupo étnico até nossos dias. Essa questão responde parte do questionamento desse trabalho; compreender a origem das barreiras que levaram a

segregação e limitação de mobilidade do negro na estrutura econômica, política, intelectual e cultural do país, salvo algumas exceções.

a inserção dos negros no mundo do ensino tem um papel muito importante para a construção da sua mobilização em torno da justiça social... no Brasil tem mais discriminação socioeconômica do que propriamente racial. Porém, nesse momento, é mais importante crucial a construção de uma identidade e consciência dos negros não só na educação formal, mas também na educação que muitos chamam de informal, que se dá nos movimentos sociais e no seu alvo, a sociedade. Em suma, a consciência de oprimido do negro não necessariamente deve surgir nos bancos das universidades, mas no dia a dia das lutas sociais (DOS ANJOS, 2009, p.64).

A pesquisadora Regina Pahim Pinto (1994) avalia que o movimento negro desse período acentuava a educação como instrumento de ascensão social. Essa percepção frente a ausência de atitudes das autoridades levou os negros a desenvolverem por meio de suas organizações de luta uma percepção crítica e negativa sobre a política educacional, que tomando para si essa responsabilidade, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação educacional mais abrangente para as crianças negras. Para Clovis Moura, outro estudioso das lutas contra o racismo no Brasil, ele compreendeu esse movimento “como algo que se realizavam exclusivamente na esfera privada, os negros não tinham a dimensão pública da educação, uma vez que, quando a ela se referiam, viam-na como uma questão da família e não do Estado” (MOURA s/d. apud GONÇALVES E SILVA, 2005 p.192). Percebe-se que Moura e Pinto apresentam pontos de vista opostos, quanto à forma que era ofertada a educação. É importante ressaltar que as fontes históricas sobre as quais Moura e Pinto se apoiam para examinar a quem os negros atribuíam a responsabilidade da educação, foram registros encontrados nos jornais negros da época, foi a imprensa negra do início do século, pois a historiografia brasileira não registrou esses acontecimentos “sobre o negro”.

(...) e eu penso que é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as suas lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. É necessário fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos. (LE GOLFF, apud ARAÚJO, 2007, p.39).

2.2 O sistema educacional no pós-abolição

“A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a ideia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores” (SACRISTÁN 2001, apud MOREIRA e CANDU, 2007 p.44). A geração de uma nova ordem social mais racional, sob a concepção de que a educação seria um instrumento de inclusão e ascensão social do negro, despertou às organizações negras da Primeira República como, por exemplo, a Frente Negra Brasileira (FNB). Voltaram a luta e (re)inauguraram, mesmo enfrentando inúmeras dificuldades, escolas e cursos de alfabetização centrado num primeiro momento, a prática formal e profissionalizante, como forma de protesto e também de reação às barreiras raciais impostas ao acesso ao saber escolarizado e ao mercado de trabalho. Em outro momento, essa educação, organizada, planejada seria usada como instrumento político, contribuindo com iniciativas de mobilização e resistência contra as discriminações raciais que promoviam a interdição da cidadania plena (ARAÚJO, 2007).

A abolição e a República foram atos importantes que disseminaram ideias passíveis de igualdade jurídica entre brancos e negros, porém não trouxeram renovação às políticas oficiais de educação que atendessem ao contingente de escravos. Com o passar do tempo, mesmo com a presença restrita pelas dificuldades de acessibilidade do negro na escola, esta se manteve centrada no projeto que excluía os valores, a história e a identidade negra. O contraponto se deu pela ação dos movimentos negros, que desde o início do século XX articulavam propostas de educação para a população negra, situação que ganha força a partir dos anos 1970, e mais tarde com o surgimento da consciência da vontade do povo em construir caminhos para redemocratização do país. Um repensar sobre realidade social encaminha o eixo das discussões e os objetivos do movimento negro marcam as estratégias contra o preconceito racial no Brasil. Esse processo marcou o pensamento sobre a educação no País, pois um dos pontos focados pela nova geração de militantes que se formava era a afirmação de uma identidade étnica negra. Para Sansone, professor de antropologia da Universidade Federal da Bahia e

coordenador do Programa Fabrica de Ideias do Centro de Estudo Afro-orientais da mesma universidade, analisa que

o caso do Brasil demonstra com muita ênfase que a identidade étnica é um constructo social de caráter contingente e que difere de um contexto para outro. Embora alguns estudiosos como Charles Taylor, afirmem haver uma espécie de necessidades psicológicas natural expressar a diversidade etno-racial mais íntima através de um processo individual e coletivo de reconhecimento da identidade, essa ideia tem sido criticada por estudiosos como Richard Handler e Paul Gilroy, que afirmam que “identidade” não é um conceito transcultural. As fronteiras e os marcadores étnicos não são imutáveis no tempo e no espaço e, em algumas circunstâncias, a despeito de muitas provas de discriminação racial, as pessoas preferem mobilizar outras identidades sociais que lhe parecem mais compensadoras. Se a identidade étnica não é entendida como essencial, é preciso concebê-la como um processo afetado pela história e pelas circunstâncias contemporânea e tanto pela dinâmica local quanto pela global. A identidade étnica pode ser considerada como um recurso cujo poder depende do contexto nacional ou regional. Ela é, portanto uma história sem fim, (SANSONE, 2003, p.12).

Na história do Brasil, sobre a questão étnico-racial encontramos elementos que apontam para a compreensão de que esta é uma questão que possui como bases a internalização do racismo e a manifestação do preconceito e da discriminação étnico-racial. Uma discriminação fundamentada na ideologia racista da inferioridade do povo negro e no desconhecimento da história desse povo, uma vez que a negação e a invisibilização da população negra se tornaram constantes na historiografia do país. O projeto perverso de educação para os negros no Brasil e do racismo presente em suas estruturas, resultou na produção de propostas pedagógicas que contemplassem a identidade e a cultura negra, com respaldo no direito à igualdade como tarefa fundamental à qualquer projeto democrático. Se a democracia significa a igualdade – a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, a busca democrática requer essencialmente o exercício em igualdade de condições, dos direitos humanos elementares à luta de superação do racismo. Essas propostas conduzem à busca de uma prática pedagógica fundada em bases históricas, filosóficas, éticas, políticas e culturais, constituindo-se num pensamento negro sobre a educação no Brasil, Santos (2007).

Henriques (2002), e Oliveira et al. (2007) apresentaram pesquisas sobre as desigualdades sociais e educacionais entre pretos e brancos, os números revelados

nessas pesquisas nos levam a reconhecer a política segregacionista que o Estado pratica e nos possibilitam confirmar a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos. No contexto educacional essa desigualdade se destaca com maior ênfase no ensino superior como mostra dados da pesquisa de Oliveira et al. (2007, p.279) “dos 3.026.546 de estudantes universitários brasileiros, 78,8% são brancos e 19,2%, são negros”. A apresentação desses números evidencia que no Brasil, desigualdade racial é sinônima de falta de oportunidades e de lugares sociais claramente demarcados que atuam como espaços de exclusão, tendo à raça como critério definidor. Essa é uma dura realidade com marco bem definido em um espaço elitista e branco, como a universidade pública brasileira.

Para o negro que chega até a universidade paira sempre a dúvida sobre a sua “capacidade intelectual” para estar ali. No fundo seria a mesma atitude de “suspeição” que o ronda em todos os lugares a que tem acesso. Nem a universidade, um lugar tão mais “politizado” que a maioria dos outros espaços públicos, onde pode ser encontrada a “academia”, está incólume a este tipo de expectativas em relação aos negros. [...] Em geral espera-se dele a priori, um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente. (TEIXEIRA, 2003, p.154 apud PAULA, 2005, p.197).

Pesquisadores/as do assunto acreditam nas ações afirmativas como possibilidades de alternativa para acessibilidade ao ensino superior, as ações afirmativas têm ocupado espaço sendo objeto dos mais diversos debates nas discussões sobre o acesso e a democratização do ensino superior no Brasil. As ações afirmativas definidas como

um conjunto de ações preferenciais dirigidas a um grupo que tenha sofrido discriminação coletiva, tendo cerceadas suas possibilidades individuais em decorrência dessa segregação. As ações afirmativas têm caráter não só reparatório como também regulador da igualdade social, à medida que reconhecem os desiguais e buscam sua inclusão social. Cabe-nos, então, uma breve explicação sobre a política de cotas raciais, centrada na reserva de vagas nos processos seletivos das universidades públicas para estudantes negros e negras, apenas uma entre as possibilidades de ações afirmativas. Pensar a política de cotas raciais implica entender que não se trata de “colorir” a universidade brasileira, mas provocar uma reflexão sobre que tipo de sociedade a universidade está acostumada a conceber e reproduzir (CASTRO, apud OLIVEIRA E TAL. 2007 p.279).

A escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, a escola pública tem a responsabilização do poder estatal na perspectiva de tornar significativo o estudo da miscigenação, do mérito acadêmico e das desigualdade/exclusão social, fatores esses constituintes na explícita recusa ao debate sobre a base da questão: o racismo brasileiro. Estudos demonstram a necessidade de investimento na formação de professores para uma educação anti-racista, visto que a desigualdade de renda brasileira tem forte relação associada à desigualdade na distribuição da educação entre a população adulta brasileira. Não ignorando as melhorias nos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo deste século, o paradoxo “discriminação” de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. “No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX” (ENRIQUES 2002, p.93).

Na atual conjuntura educacional do Século XXI, enfrentar esse quadro emergente de políticas voltadas para a questão da inclusão afrodescendente, exige do Estado Brasileiro, nas três esferas federal, estadual e municipal, um posicionamento para além das tradicionais políticas universalistas, ampliando sua intervenção e implementações das medidas necessárias que garantirão o acesso e a permanência das crianças e dos jovens negros na escola, em todos os níveis educacionais e em todo território brasileiro. Portanto, a inclusão dos valores civilizatórios africanos, o estudo sobre a sua produção simbólica e material tornou-se imprescindíveis para aqueles que desejam refletir de maneira responsável sobre a realidade educacional em nosso país, articulando a cultura de uma forma mais geral e com a análise das relações estabelecidas pelos sujeitos socioculturais na escola, na sua vivência, no mundo e no trabalho. Problematizar a questão racial brasileira é analisar um discurso intrínseco nas relações sociais do passado que ainda se delineia no presente com resquício do sistema escravista, na materialidade discursiva que omitem a negação da cultura negra dos enfoques do processo de construção da tão propalada “identidade nacional”.

2.3 Avaliação do livro didático de história na perspectiva do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Edital/2017 (Ensino Fundamental)

Vivemos numa sociedade de transmissão escrita! Nesta sociedade o livro ocupa um lugar de importância solene, deixando as palavras (fontes orais) que representam efetivas ações realizadas pelo homem em um segundo plano. Para a história a principal categoria de conhecimento é o tempo; proporcionar o conhecimento sobrevivência de indivíduos e de sociedades em outros períodos de tempo e espaços, ou mesmo da nossa própria sociedade no passado, é a principal contribuição da história. Ela nos proporciona compreender-se como sujeito continuador de uma cultura, que mesmo transportadas por transformações adotadas pelas sociedades de cada tempo, produzem suas interpretações e expressões do mundo no imaginário de historiadores e outros intelectuais da contemporaneidade de um determinado tempo e espaço no universo.

A reflexão aqui apresentada sobre o livro didático de história no ensino fundamental nas redes públicas, não traz um estudo específico sobre um determinado livro, editora ou autor. A ideia em questão supõe uma reflexão numa visão “do global” sobre os conteúdos e imagens que os livros didáticos de história apresentam sobre as sociedades humanas, incluindo nesse estudo, à questão temática educação de relações étnico racial como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ação desenvolvida em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC).

O homem desde sua origem busca o conhecimento para enfrentar os desafios nos mais variados espaços que ele ocupa, para Luckesi (2006, p. 127) “ao produzir o conhecimento, o ser humano foi se tornando ativamente hábil em melhor compreender a realidade assim como em atuar e viver mais satisfatoriamente dentro dela”. O ensino envolve ações indispensáveis para a realização de instruções que proporcionam domínio e o conhecimento sistematizado, promovendo o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Aprender História implica compreender o mundo em que vivemos e no qual outras pessoas viveram, cabendo

as novas gerações assimilarem os conteúdos culturais, elementos fundamentais no legado deixado pela humanidade.

Nessa caminhada de ensino e aprendizagem, a escolarização é um fator essencial para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização “a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e governamentais” Libâneo (1994, p.34). O Ensino de História em seu papel educativo formativo tem como função socializadora promover o saber cultural e político, em sua relação com a construção da cidadania, em seus múltiplos espaços de produção de saberes históricos. Por isso, nos questionamentos pertinentes a área, fica evidente a preocupação em localizar no campo da História, questões problematizadas correlacionadas ao tempo em que vivemos e há outros tempos, abrindo diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) compreende as ações por meio dos quais o governo federal provê as escolas de educação básica pública com obras didáticas, pedagógicas, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. As ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das escolas de educação básica pública, incluindo estudantes de educação de jovens e adultos. Vivemos um contexto em que é cada vez mais importante levar o jovem a refletir acerca dessa profusão de informações que circulam no mundo, onde a História assumida enquanto disciplina escolar pode favorecer esse processo educativo, voltado ao desenvolvimento de uma consciência crítica, aliada ao uso das redes sociais como colaboradoras para a disseminação de informações nas quais usos diversos do passado servem, muitas vezes, para alimentar intolerâncias e polarizações em um mundo permeado por conflitos, relações de sociabilidade com alteridades, mas também com preconceitos.

De acordo com o Edital do PNLD de 2017 (História), as coleções foram avaliadas buscando uma proposta que contemple a consciência crítica do sujeito (educando) aprimoradas de um processo (edital) a outro, dentro de uma política pública que tem por finalidade principal, aprimorar a qualidade do ensino público brasileiro. Ao fazê-lo, o Edital demonstra a existência de preocupações construídas há anos pelo campo que se dedica a pesquisar e a problematizar o Ensino de

História no país e no mundo. Assim, não é possível, pensar em editais fixos, inalteráveis, que se sobreponham acima do tempo e da sociedade.

O livro didático é de fato o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, no entanto, é necessária a desconstrução sobre o mesmo como veiculador de uma verdade absoluta, capaz de deter toda informação sobre o passado, sustentando uma aprendizagem prontamente memorizada pelos educandos e estigmatizada em registros e anotações em sequências lineares, sem análise dos processos descontextualizados da vivência temporalmente situada. O que não significa abdicar a abordagem de fatos e de processos em sua historicidade, mas propor um ensino que não se autojustifique transmitido em um repertório infindável de informações a serem memorizadas de forma mecânica pelo docente. É necessário criar situações metodológicas onde a dúvida e a contradição levem a problematização, gerando a investigação histórica permanentemente afetado por cada tempo presente, modificando o nosso olhar em função das convocações de cada tempo presente, diante das fontes utilizadas, dos recortes teóricos, para interpretar e socializar os acontecimentos contextualizados.

Não é função da escola formar historiadores, mas é sua função educar o jovem para a compreensão de que o conhecimento é mutável e que precisamos aprender, ao longo de um percurso de escolarização, a problematizar as fontes e os enunciados em suas intencionalidades e seleções. O Ensino de História numa perspectiva contemporânea norteia-se por pressupostos éticos, estéticos e culturais comprometidos com a formação de estudantes para a vivência social marcada pela partilha, pela participação, pelo respeito à diferença e pela responsabilidade para com as gerações futuras". (Edital PNLD 2017 p.12).

Ainda de acordo com o Edital do Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD)de história,

pressupõe-se que o livro didático seja estruturado de modo a garantir a abordagem de temas, problemas e situações significativas para estudantes brasileiros em diferentes realidades escolares, com abordagens renovadas, inclusivas e à luz das tendências atuais do pensamento histórico, tendo como centralidade a formação de sujeitos imersos nessa realidade social contemporânea(PNLD ,2017, p.13).

Nesse sentido o Edital questiona a importância de problematizar a realidade contemporânea, diante da renovação do pensamento histórico onde paradigmas construídos pela historiografia mudam com o passar do tempo, exige nova postura crítica para interpretar a sociedade brasileira no tempo presente, às vezes com uma visão antagônica sobre os elementos do tempo passado, ou como diz Chauí (2004, p.8) “a história não é sucessão de fatos no tempo, não é progresso das ideias, mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural”. Por exemplo: os debates em torno das relações étnico-raciais, que associados ao papel e ao protagonismo dos movimentos sociais ao longo das últimas décadas, favoreceram a emergência de temáticas até então não exploradas. De modo que o processo de avaliação de obras didáticas ocorre de forma singular com um edital específico, refletindo os pensamentos de discussão acadêmica nas diversas áreas de conhecimento. A proposta dos novos editais é apresentar temáticas que se colocam diante da sociedade brasileira, hoje, distintas daquelas nas quais eram apresentadas há 20 anos, assim é fácil perceber a mudança no perfil dos livros didáticos, bem como das temáticas que passaram, gradativamente, a ocupar o cenário de abordagem do ensino de História como as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, um exemplo significativo dessa realidade mutável.

Oriundas da força de movimentos sociais, o tratamento escolar das temáticas afro- -brasileira e indígena converge em torno da afirmação de direitos sociais e da afirmação de identidades silenciadas pela historiografia, que na atualidade busca por uma educação mais justa para as relações étnico-raciais. Esse projeto educativo é um desafio necessário e interessante à sociedade brasileira como um todo, pois, as práticas de discriminação e de alterização afetam a todos nós.

A historiografia do passado não pautava certos conteúdos ou recortes históricos de determinados sujeitos ou grupos, ela é inapta para uma sociedade na qual os novos protagonismos favorecem as superações de desigualdades históricas e a crescente ampliação dos direitos sociais. Isso mostra que precisamos partir das relações sociais para compreender o que, como e por que os homens se relacionam de maneiras determinadas, atribuindo a essas relações sentido determinado em circunstâncias temporais na construção de suas histórias. Busca-se uma reflexão

que favoreça a compreensão do procedimento histórico muito além da transmissão de informações sobre o passado, com ênfase educativa na compreensão de como se constrói o conhecimento, a partir de vestígios humanos problematizados no tempo, desvinculando do modo de ensinar essa área pautada por uma cronologia linear e uma explicação de base eurocêntrica simplista entre passado de tempo e progresso. A História ensinada tem desempenhando um papel essencial favorecendo uma consciência acerca do mundo social, levando o conhecimento da História a interagir diante dos desafios de um mundo sobreposto por desigualdades estruturais, por graves conflitos identitários que comprometem uma chamada cultura da paz tão necessária a humanidade.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da política nacional para o livro didático acredita manter elos sólidos com o desenvolvimento dos estudos e das pesquisas das áreas curriculares específicas, segundo o MEC, desde que se iniciaram em (1990), os processos de avaliação de obras didáticas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, sua relação permanente com profissionais que investigam o ensino-aprendizagem nos diversos campos disciplinares, leva aderência nas escolas desse material a serem apropriados por estudantes e por professores, Instituições de Ensino Superior e aos seus Centros de Pesquisa, o que torna esse programa uma das políticas públicas para a Educação nacional mais bem sucedida no contexto educacional brasileiro. Ainda de acordo com o MEC, o processo de avaliação didático-pedagógico da coleção do livro de História, mantém em suas equipes profissionais compostas por pessoas efetivamente envolvidas com o campo investigativo do Ensino de História, fator que favorece uma relação de equilíbrio entre a avaliação e as construções acumuladas na área, intencionando o desenvolvimento da pesquisa aos debates públicos produzidos a partir de novas questões, que vão emergindo a cada tempo.

Tomamos como exemplo a promulgação da Lei 11.645/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do tratamento da temática afro-brasileira e indígena em todo o sistema escolar brasileiro, já previamente constituído pela lei 10.639 de 2003, que determina a obrigatoriedade ao enfrentamento escolar da questão das relações étnico-raciais em todas as suas implicações curriculares e cotidianas. Essas leis são inovadoras na ruptura com a mudança da estrutura de silenciamento e produção dos estereótipos que, ao longo dos séculos, vem demarcando práticas e discursos

escolares. Assim, o espírito humano, em cada fase, cria um conjunto de ideias na tentativa de explicar os fenômenos naturais e humanos, como no caso do regime de escravidão que sistematizou suas relações hierarquizadas entre sujeitos, definidas arbitrariamente a partir da cor de suas peles, gerando profundas implicações culturais, sociais e econômicas de práticas históricas de discriminação social gerando grandes prejuízos à população descendentes de africanos até os dias atuais. É inexplicável e inaceitável, nos dias atuais, se perpetuar o preconceito na sociedade, fazendo vítimas cotidianamente e, nesse sentido, a população brasileira continua claramente vitimada pela fragilidade quanto a uma educação para as relações étnico-raciais mesmo com todo aparato jurídico dos últimos tempos. Ainda há muito que ensinar e aprender, essa temática segue como um desafio da sociedade brasileira. No livro Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio na página 69 está escrito

todo ser humano tem consciência do passado [...] em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (Hobsbawn, 1998, p. 22).

Para PNLD 2017(História), o tema educação para as relações étnico-raciais não ficou imobilizado e é possível notar alguns avanços ainda que sejam muitos os desafios a serem enfrentados. É que tais temas ainda dependem de uma narrativa mestra de uma História do Brasil assumida em função de uma cronologia eurocêntrica, que nas obras didáticas desde a promulgação da Lei 10.639/2003, envolveu a dimensão dessa temática, o que assegura, portanto, o cumprimento do Edital do PNLD em relação à obrigatoriedade de abordagem da temática africana e afro-brasileira. Esses fatores despertam uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione firme na luta por uma prática efetiva contra todas e qualquer formas de preconceito nas relações cotidianas com foco no estudante, seu universo de vida e suas práticas sociais.

Uma questão importante nas indagações sobre o papel desempenhado no combate ao racismo consiste na revisão em torno desse material sobre aquilo que traz em suas representações textuais e visuais dos livros didáticos de história, considerando que estes se constituem como ferramenta indispensável, para o trabalho docente em alguns níveis de ensino. Obviamente, entende-se aqui a importância do educador em sala de aula, nos momentos formais, e em todos os momentos e ambientes de convivência com seus educandos, para além do material didático, mas é também neste conjunto de oportunidades de convívio educativo que o/a professor/a tratará das questões raciais, da mesma forma que outras questões relevantes, com objetivo de educar para a cidadania, o respeito e o diálogo. Nesse sentido, o pensamento de Freire (1996, p. 39-40) completo essa informação ao afirmar que “Faz parte igualmente do pensar certa a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raças, classe, gênero, ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. É importante que, em seu agir educativo, o professor esteja atento a qualquer forma ou ato de discriminação existente dentro ou fora da sala de aula, tais como gestos, tom de voz e outras atitudes que possam expor o/a discente. É necessário lembrar, todavia, que, de acordo com o que é possível evidenciar a maioria dos/as educadores/as não tiveram uma formação adequada para atuar especificamente com o tema da questão étnico-racial o que por sinal, evidencia também, a omissão do Estado.

O material didático é um suporte, servindo como subsídio de aprendizagem e conhecimento na formação do educando, tornando-se um instrumento nas mãos dos/as educadores/as, o que exige desse profissional comprometido com sua responsabilidade de contribuir com uma possível eliminação do racismo na escola, e consequentemente fora dela. Um olhar mais atento aos conteúdos que sejam nos textos, imagens, símbolos e ilustrações neles contidos, sobre a historiografia do Brasil. Outro fator, enfrentado pela maioria dos /as educadores/as, surge quando precisam falar da História da Cultura Africana; isso em decorrência de ser o livro didático um portador de uma visão nos moldes eurocêntricos marcados por estereótipos de uma ideologia de inferiorização atribuídos aos negros, produto da invisibilidade da identidade étnico-racial, ideologia que está implícita nas narrativas pedagógicas e deve ser desconstruída.

Na atual conjuntura em que vive o país, onde há questionamentos, leis que exigem do/a educador/a uma nova postura, uma dialética aberta para novas leituras, faz-se necessário um material didático, que não limite a interpretação daqueles/as, que serão norteadores do diálogo com a sociedade, cuja finalidade é contribuir para uma melhor conscientização da diversidade e riqueza cultural e para o desenvolvimento de uma nação multiétnica como o Brasil. É necessário refletir sobre as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo por um determinado grupo de pessoas desta sociedade, por isso, são invisibilizadas, minimizadas nos currículos, e constituem-se como objeto de investigação na prática educativa dos/as professores/as. Sabe-se, porém que os livros didáticos não são os únicos entraves desse processo, ainda existem educadores/as que colocam barreiras quando é preciso falar sobre a História Afro-brasileira em suas aulas.

Constatam-se a partir daí, uma defasagem na formação dos/as educadores/as, também no que diz respeito à sensibilidade às alternativas possíveis de trabalho com os/as estudantes, apesar da promulgação da Lei 10.639/03, (que torna obrigatória o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira) com todo o respaldo jurídico necessário, é insuficiente se não houver desdobramentos nos distintos campos da educação, particularmente na formação dos docentes. Os conteúdos são uma rica via de passagem do racismo, que tem no "saber universal", nos conhecimentos acumulados pela humanidade seu principal aliado, em nome do progresso, do desenvolvimento da ciência e da democratização da escola e da sociedade. "Por isso acreditamos que a educação tem um papel importante na redução dos preconceitos e das disparidades sociais", Oliveira D. (2015, p.69).

2.4 A história oficial dos afrodescendentes: uma análise do livro didático de história sob o olhar de especialistas

O que são conteúdos de ensino? São os conhecimentos de cada matéria preparados pedagogicamente para serem ensinados e assimilados de forma ativa que retratam a experiência social da humanidade com base nos conhecimentos e modos de ação. Para Libâneo

conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos, e atitudes de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (Libâneo, 1994, p. 128-129)

Os livros didáticos retratam as concepções vigentes de cada época, portanto não tem sentido questionar se antigamente eram melhores, ou piores que hoje. O mais importante é que os professores de hoje tenham capacidades para transformar suas ideias e práticas de ensino de modo que atenda as necessidades de aprendizagem apropriada para atualidade. O método tradicional de ensino de décadas passadas retrata um livro didático valorizado pelo número de página que o mesmo possuía, cheio de fatos, nome e datas, não havia espaço para questionamentos e as atividades eram numerosas, repetitivas, interessava apenas a memorização dos conteúdos. Certamente que ainda há o que questionar e discutir a cerca de melhorias sobre o livro didático, o que não se pode esquecer e que a partir de 1997 com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PNC, publicado pelo Ministério de Educação e Cultura MEC, os livros didáticos tiveram ganhos expressivos em sua qualidade, sendo aceitos pela rede pública e privada de ensino no país (LAGO, 2004, p.29). O mesmo autor enfatiza as seguintes mudanças a partir da publicação dos PCNs

tem menos erros conceituais, são mais contextualizados, valorizam o trabalho cooperativo e a oralidade, preocupam-se em estabelecer dentro do possível a interdisciplinaridade, incentivam a utilização de diferentes linguagens(verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal), como meio de produzir, expressar, comunicar suas ideias; valorizam a ética e a cidadania, procuram desenvolver a autonomia dos alunos, já eliminam exemplos e situações que estimulavam estereótipos e preconceitos; colocam o aluno num posição de construtor de seu conhecimento; estimula a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos; abordam assuntos mais pertinentes; são mais reflexivos, estabelecem relações com o cotidiano dos alunos (LAGO, 2004, p.30).

O desenvolvimento do aluno representa a qualidade do ensino que a ele é oferecido, e certamente um dos elementos essenciais para tal finalidade perpassa pela escolha do livro didático a ser usado em sala de aula. Espera-se dos educadores, uma relação dialógica em sua prática docente, de compreensão, questionamento, participação oposta à educação como transmissão imposta de conhecimentos e ideias e de condutas. O cenário educacional da atualidade busca um profissional educador que tenha capacidade para colaborar na formação de um educando capaz de emergir como sujeito de consciência crítica, capaz de descobrir alternativas para enfrentar o mundo atual. Essa situação só se torna possível quando há uma reflexão professor /aluno sobre o objeto do conhecimento que leva a superação e desenvolve uma relação dialógica princípio fundamental da educação problematizadora. Hoffmann nos leva a seguinte reflexão:

em vez de um professor que transmite “comunicados” sobre um objeto e um aluno que passivamente recebe essas informações acreditando ter aprendido, a educação problematizadora traz, desde logo, o professor para a posição do aluno e o aluno para a posição do professor; objeto passa a ser o fator de mediação deixando de ser “o” objeto da educação. Pois não há educador tão sábio que nada possa aprender, nem educando tão ignorante que nada possa ensinar. Surge daí, a concepção dialógica da educação problematizadora (BECKER, 1993 apud HOFFMANN, 2003, p.117).

“Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”, Freire (1996 p.39/40). O livro didático enquanto material básico nas escolas, se torna uma ferramenta de auto potencial na reprodução ou enfrentamento de preconceitos. Assim a crítica a não presença ou à pseudovisibilidade descrita com distorções e estereótipos nos livros didáticos sobre o africano e seus descendentes, sua cultura e participação na história nacional despertou amplamente à literatura sobre questões raciais mal resolvidas pela/na escola, entendendo a necessidade quanto a desconstrução da discriminação no livro didático. A importância de construção da identidade de crianças e jovens exige uma reflexão crítica ressaltando a importância de privilegiar o material didático, para uma educação formadora com o reconhecimento da humanidade dos negros.

As mudanças das representações sociais sobre o negro nos livros didáticos foram transformações significativas que colaboraram para não representações estigmatizadas, resultado do esforço do Movimento Negro e de estudiosos da academia. Os negros geralmente eram representados em ocupações subalternas, inferiorizados, exercendo atividades de baixo prestígio social, com foco na escravidão, silenciando a sua participação na história. Mudanças ocorreram, é o que mostram pesquisas realizadas nas últimas décadas, que enfatizam transformações nos textos e ilustrações, embora reconhecendo que ainda há muito a ser feito, como é o caso da veiculação da imagem dos negros ilustrada com imagens preconceituosas e estereotipada, (ABRAMOVAY, 2006).

Outros materiais didáticos usados pela escola também não conseguem incluir a diversidade racial, como por exemplo, os brinquedos (bonecas, porém nenhuma negra) e outros recursos usados para as atividades didáticas não caracterizam qualquer relação como negro e/ou pardo, até para pintaras cores de pele são a lápis de cor claros. Casos omissos como esses citados contribuem para o processo de invisibilidade da criança negra no espaço escolar, e reforçam a baixa autoestima desses alunos, se propagando o universo de situações difíceis em estimular o acesso ao conhecimento via leitura, o que configura um cenário problemático para o contexto educacional brasileiro; lembrando que esses livros são avaliados pelo Ministério da Educação que atua com uma Comissão Temática para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que entre outras atribuições faz a avaliação dos livros que deverão ser distribuídos nas escolas no início do ano letivo (ABRAMOVAY, 2006). Para Munanga,

o Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. Mas deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios. O presente livro vem somar-se à contribuição de cada um de nós. Seus esforços são dirigidos à luta contra os preconceitos e a discriminação, que atingem cerca de 50% da população brasileira composta de negros. (Munanga, 2006, p.20).

Para o professor de História da África da Universidade de Brasília (UNB), Dr. Anderson Ribeiro OLIVA a história africana nas escolas brasileiras em seu texto intitulado 'Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas' (texto que faz parte de sua tese de doutorado) compreende que promulgada a Lei nº 10.639/2003, alterando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei que determina a obrigatoriedade do ensino da História Africana nas Escolas Brasileiras, lembra que os PCNs apenas sugeriam os conteúdos. Esse conjunto de mecanismos como a lei de 2003, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana de 2004, apontam para a importância e obrigatoriedade da introdução do estudo da história africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Ensino Médio. "Estudar a História da África faz parte do conhecimento geral, é como estudar a História da América, da Europa e da Ásia" Oliva (2009).

É pertinente a necessidade de corrigir percepções distorcidas e mal interpretadas sobre o Continente Africano, como conceber o estudo da História da África somente relacionado ao conceito de pobreza e escravidão. Mais que as determinações casuais, é importante levar o educando a compreensão das mudanças, permanências, continuidades e descontinuidades dos conteúdos a serem trabalhados ou (re) trabalhados nas salas de aula, com atenção para questões essenciais como a redefinição do lugar ocupado pela África e pelos africanos nos estudos históricos. Trabalho que exige do professor grande atenção na construção da historicidade dos conceitos e contextualização temporal dos fatos, como por exemplo, dissociando os africanos somente às imagens da escravidão, dos dominados e explorados, tendo a África pensada como o cenário da Expansão Colonial. Cabe reconstruir uma abordagem escolar adequada da história africana, possibilitando a construção de uma imagem positiva e renovada sobre os diversos contextos e circuitos históricos africanos.

Os professores deverão reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e, ao mesmo tempo, conhecer também os "aspectos socioculturais de outros povos" e nessa reflexão crítica de sua prática pedagógica se posicionar contra a discriminação que pesa sobre o continente africano marcado pelas generalizações, estereótipos e vitimizações. Valorizar a perspectiva da África

como um universo histórico-cultural diverso e complexo é a prescrição legal acerca do ensino da História Africana e os apontamentos dos especialistas sobre a temática assim as sintetizam. Já é possível visualizar a existência de um panorama que aponta mudanças sobre a questão nos próximos anos com empenho de algumas Universidades, de pesquisadores e de órgãos governamentais, Oliva (2009).

Os debates educacionais, a preocupação dos textos oficiais em apresentar conteúdos com significados para o estudo de temas envolvendo a História Africana é algo que eleva o olhar otimista sobre o assunto, ao mesmo tempo em que temos a legislação específica determinando a inclusão da História da África nos currículos das escolas brasileiras, podem ser considerados avanços diante da situação de desprezo ao qual foi inserida a história africana num passado recente. Nossos africanistas advertem de que mesmo com as iniciativas de mudanças vivenciadas nos últimos anos, muito ainda está por ser feito, tendo como elementos essenciais para concretizar essas mudanças, o autor Oliva, especialista em África diz

a formação de especialistas na área, a publicação de mais textos, pesquisas envolvendo o tema, a necessidade de melhor definir o que deve e pode ser trabalhado em sala de aula e, fundamentalmente, desconstruir um grande número de estereótipos e falsas imagens sobre a África e as sociedades africanas, são algumas de suas indicações. Sendo assim, a perspectiva de mudanças só poderá se concretizar com a contínua e crescente atenção dedicada ao tema, seja nos programas de pós-graduação, nas associações de docentes e pesquisadores, nas ações governamentais e nos bancos escolares. Talvez, assim, daqui a alguns anos as distâncias entre a África e nossos estudantes não seja mais oceânica (OLIVA, 2009, p.30).

As edições dos livros didáticos do século XX mantiveram suas linhas historiográficas com os seus perfis marcados pelas linhas tradicionais, que em geral, não apresentavam o negro como sujeito histórico, tratados nos discursos como objetos dependentes da ação dos outros, com uso de linguagem coloquial brasileira de formas pejorativas e discriminatórias ao se referir ao negro. Embora, as produções dos livros didáticos estejam incluídas nas políticas educacionais do governo avaliados pelo MEC, atualmente incluídos no Programa Nacional do Livro Didático/PNDL, conforme já citado neste trabalho (onde apresentamos uma leitura sobre o guia do livro didático de história 2017) cujo guia nos informa que os livros inscritos no programa, passam por uma inspeção formada por especialistas de cada

área, e, somente depois deste processo é que são encaminhados as escolas. Eles continuam veiculando discurso que universaliza e naturaliza a dominação do homem branco, apresentam formas simbólicas que estabelecem e matem a hierarquia entre brancos e negros. “Formas simbólicas, em contextos específicos, atuaram por meio da universalização de interesses de homens brancos, operando como forma de legitimação das desigualdades raciais” (THOMPSON, 1995, apud SILVA B., 2008, p.200).

O mercado editorial de livro didáticos no Brasil teve início em 1808 com criação da Imprensa Régia por D. João VI, que entre outras informações publicadas pela referida imprensa estava os manuais dos cursos criados pelo príncipe regente na cidade do Rio de Janeiro capital do país na época. Somente após 1822 surgem as editoras particulares, que posteriormente passariam a se articular com o sistema educacional, processo que se desenvolve a partir de 1930 com expansão do sistema de ensino, ano da fundação do Ministério da Educação.

No período entre 1930 até 1960, o livro didático manteve características peculiares, desde seu primeiros autores que eram personalidade de destaque intelectual da época, com uma linguagem descontextualizada para o mercado escolar, de modo que era uma mercadoria não atrativa para o mercado editorial. A partir da década de 60, com os acordos de políticas educacionais adotadas pelo governo Militar, ocorre expansão e modificação na produção desses livros que passam a ser subsidiado pelo MEC. A partir da década de 1970, com as mudanças ocorridas nos conteúdos e atividades didático-pedagógicas, levaram o livro didático a um lugar de privilégio no sistema educacional brasileiro, tanto impulsionado pelo mercado editorial que lucra vendendo livros para o governo, por outro lado, por questões estruturais do sistema como a má formação dos profissionais dessa área e suas ineficientes condições de trabalho que força o professor fazer desse material seu principal e quase único recurso didático Silva B.(2008).

A política federal para o livro didático foi pautada por legislação desde 1938 até os dias atuais com o Programa Nacional do Livro Didático/PNDL, e nessa trajetória, há décadas, os Movimentos Negros se fizeram presente reivindicando modificações quanto à questão da discriminação racial nos livros didáticos, revisão dos conteúdos e imagens que resgate a história e contribuição dos afrodescendentes para a constituição da identidade nacional. Foram inúmeras

reuniões com os membros do governo e das editoras na busca de um acordo. Na opinião de militantes do Movimento Negro e dos professores de história, os livros estariam prejudicando a população negra ao veicular conteúdo que não viabilizaria o negro enquanto sujeito do processo histórico o qual ele está inserido, limita essa grupo de pessoas a mobilidade de outros espaços sociais reafirmando o lugar ao qual estão limitados, e anulando a construção de uma identidade negra, ao passo que estariam os livros, substituindo o mito da democracia racial, pelo mito da mestiçagem.

A crítica sobre discriminação racial nos livros didáticos foi levado por militantes do Movimento Negro brasileiro a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata 2001, em Durban, África do Sul (SILVA B. 2008).

Como resposta as reivindicações dos setores sociais dos movimentos negros, (professores/as) defensores de uma educação igualitária livre de discriminação e que preserve a história e contribuição dos negros nesse país, vários Municípios e Estados brasileiros criaram leis de combate ao racismo nos livros didáticos. Ao nível Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB/1996, já determinava que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-1996 - Capítulo II, seção I Art.26§4º). Em 2003, a lei 10.639, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos diversos níveis de ensino. “De forma análoga à retirada das passagens racistas, a aprovação é mais fácil que a aplicação o que sugere apreensão em relação à sua influência na produção de livros didáticos” (SILVA BAPTISTA, 2008, p.128).

CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DESAFIO AO COMBATE ÀS DESIGUALDADES RACIAIS

As mudanças que refletem benefícios a favor da população negra foram incorporadas à educação brasileira a partir de um longo processo de reivindicação construída com atuação do Movimento Negro e a sua luta contra desigualdades sociorraciais, que transcendeu todo o século XX com permanência até os dias

atuais. Nas décadas de 1980 acendeu-se, o debate sobre a questão da existência ou não da discriminação racial no Brasil, imbuídos com o processo de redemocratização. Estas mobilizações/reivindicações se fortaleceram com apoio de diferentes segmentos da sociedade, o que possibilitou a construção de dispositivos pedagógicos legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais no campo educacional.

O processo de produção e reprodução da desigualdade racial configura-se como um fenômeno complexo e desafiador para o governo e para a sociedade brasileira, consequência da supremacia branca sobre o processo histórico escravista implantado no país. Acredito que o debate sobre estas questões não se restringe apenas a uma ação política ou a conduta ética de alguns indivíduos, mas também no espaço da universalidade de direitos e às leis que promovam a igualdade.

A educação como um direito de todo cidadão brasileiro, independentemente de seu pertencimento racial, é destacada pela Constituição Federal em seu artigo 205, assevera-se que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Ministério da Educação Cultura (MEC) na década de 1990 incorporou, ainda que de maneira incipiente, a temática étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mais especificamente no tema transversal Pluralidade Cultural, o que representou uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, com a perspectiva de integrá-las ao currículo, dialogando com as antigas reivindicações dos Movimentos Negros.

Outro marco sobre a discussão acima, se refere a agenda política brasileira após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que foi realizada na cidade sul-africana de Durban em 2001. Todos esses aparatos já estabelecidos na constituição do país colaboraram de forma significativa para as mudanças que a militância negra almejava. Certamente não contempla uma totalidade nos seus ideais rumos à igualdade racial que o país necessita, mas o fato é que, a oficialização da Lei nº 10.558/ 2002, normatizando a criação do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente

desfavorecidos, especialmente a população negra e indígena é um grande passo nesse sentido.

No ano seguinte, em 2003, mais um passo no quadro institucional das políticas educacionais para a diversidade étnica racial foi efetuado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(Lei 9394/96) foi alterada, a partir da promulgação em 2003 da Lei Federal no 10.639/03, tornou-se obrigatório, no currículo oficial da Rede de Ensino, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras objeto de estudo deste capítulo, que apresenta um estudo nas escolas Municipais de Goiânia e insere neste campo, reflexões sobre o papel das instituições educacionais deste município na construção de uma sociedade justa e sem discriminação racial no cumprimento da referida lei.

O município de Goiânia já contava com a Lei Municipal 7.207/93 que “dispõe sobre o combate ao racismo no município de Goiânia e dá outras providências”, e em seu capítulo IV estabelece “a inclusão de conteúdos programáticos sobre a História da África e da Afro-Brasileira no currículo das escolas públicas municipais”. Esta lei não será discutida neste trabalho, apenas citada a título de informação. O material didático (livros) utilizado pelas escolas deste município apresenta para o Ensino de História principalmente no livro de história a inserção dos temas Cultura Afro-brasileira, material disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura o MEC, e que passa pela aprovação do Programa Nacional do Livro Didático(PNDL).As Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia orientam que sejam contempladas questões que envolvam a cultura afro-brasileira, o racismo, o preconceito, e que se discutam as leis e as políticas de afirmação vigentes na legislação; com essa compreensão, as escolas adotam, quando fazem a escolha do livro didático pelas coleções que abordam essa temática.Nesse sentido estaria o em Ensino de História contribuindo não só para a construção, como também para o resgate e a preservação de uma identidade, a identidade nacional com sentimento de pertencer a vários grupos étnicos.Vejamos o pensamento de Ricardo Henriques e Eliane dos Santos Cavalleiro, ambos protagonistas do processo de coordenação e implementação das políticas afirmativas no MEC.

O compromisso ético e político com uma educação antirracista, no entanto, deve considerar que o combate ao racismo nos sistemas de ensino não constitui uma política que pretenda beneficiar apenas negros e negras; trata-se de uma política para toda sociedade brasileira. É certo que os efeitos do racismo no cotidiano escolar constituem um problema de grande monta para a criança e o jovem negro, considerando que esses vivem diretamente os prejuízos acarretados pela estrutura racista; mas a desigualdade racial e o racismo são elementos desagregadores da sociedade como um todo, que corrompem a ética e a moralidade de todos os indivíduos (HENRIQUES E CAVALLEIRO, 2007, p.222).

3.1- A lei 10.639/2003 e as escolas municipais de Goiânia

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas (MOREIRA E CANDU, 2007, p.43).

Os dias contemporâneos têm uma forte marca no plano cultural enfatizada por autores de diferentes tendências, como é o caso do pensamento pós-moderno, que vê na a cultura um papel central na vida social (Moreira, 2007). Na sociedade brasileira a “invisibilidade” do processo de discriminação racial e cultural alimenta o mito da democracia racial brasileira, impedindo uma discussão séria que retrate os conflitos sobre as relações raciais brasileiras existentes no país, e que reflete diretamente na implementação de políticas públicas específicas para os negros.

O Brasil Colônia, Império e República, conta historicamente com vasto panorama jurídico que seja em esfera federal estadual ou municipal que visa garantir à população negra a igualdade de oportunidades, a preservação dos direitos étnicos individuais e coletivos e o combate a toda forma de discriminação, porém o Estado brasileiro manteve uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge afrodescendentes na sociedade brasileira até os dias atuais. A Lei 10.639/2003 pode ser considerada uma das mais importantes ações afirmativas em prol da comunidade afro-brasileira no sentido de resgatar, oficialmente, sua imensa contribuição histórica à constituição da nacionalidade. Considero as oportunidades educacionais, contribuições decisivas no avanço de integração do

indivíduo na sociedade, a educação aparece, portanto, como uma variável essencial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontramos indivíduos de diferentes raças.

A análise e a avaliação sobre aplicabilidade ou não da Lei 10.639/2003 nas escolas municipais de Goiânia que serão aqui apresentadas resultam da observação e avaliação de dados do questionário aplicados em cinco escolas pesquisadas identificadas aqui na pesquisa como escola A, B, C ou D, sendo que a escola E é o meu lócus de trabalho, e farei alguns apontamentos do trabalho com a Lei 10.639/2003 que desenvolvo no cotidiano escolar. Participaram da pesquisa – professores/as, coordenadores/as pedagógicos, diretores/as e alunos/as do 6º ano do Ensino Fundamental. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia organiza seu trabalho pedagógico no sistema de ciclo, e para as perguntas direcionadas aos educandos foi considerando a faixa etária dos alunos/as do 6º ano do ensino fundamental, que geralmente compreende entre 11 e 12 anos de idade. Busquei adequar o nível de compreensão das perguntas do questionário respeitando o nível de maturidade e desenvolvimento cognitivo deste público em sua faixa etária, já que trabalho na rede e tenho um prévio conhecimento da potencialidade cognitiva dos educandos do referido agrupamento; critério também exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUG Goiás para aprovação da pesquisa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004 e na resolução CNE/CP 01/2004, estabelece no artigo 2º inciso § 3º que “caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolverem as Diretrizes Curriculares Nacionais, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas”, assim buscamos juntamente a SME, informações quanto ao seu posicionamento e participação no processo do desenvolvimento e aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas do município. Ainda de acordo com as Diretrizes, o Art. 4º dispõe que “os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino”. Nesse sentido a pesquisadora teve a intenção de

obter mais informação e realizou com o Programa de Estudos e Extensão Afro Brasileiro (Proafro) da PUC Goiás a aplicação do questionário para saber qual seu papel na articulação entre escolas e a SME. A pesquisa realizada no chão da escola que contemplou o corpo docente e discente teve a intenção de investigar cor declarada pelos participantes, analisando as categorias étnico-raciais classificadas em: branca, preta, morena e parda utilizadas pelo IBGE.

3.2 Dados da pesquisa

Para a equipe de professores/as, coordenadores/as e diretores/as levantei as seguintes problematizações:

1ª Problematização:A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. De acordo com CNE/CP Resolução 001/2004 Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Qual a importância da Lei 10.639/03 ser aplicada na educação?

Escola-A:

A maioria dos professores/as e o grupo gestor desta escola (de cor branca e parda) reconhecem a importância de trabalhar esse tema, por acreditarem que o preconceito deve ser combatido e reconhecem que ele existe entre adultos e crianças. Os docentes disseram ser importante valorizar a história e a cultura do povo negro bem como as lutas que os mesmos enfrentaram. Uma coordenadora pedagógica de cor negra fez a seguinte colocação: “É de fundamental importância, na medida em que considera o negro, a cultura afro-brasileira, como constituinte e formadora da sociedade brasileira, bem como sujeitos históricos, os negros e a sua cultura”. Colabora na formação de valores e atitudes de respeito às diferenças e valorização da diversidade cultural existente no Brasil.

Escola-B:

Para o professor que se declarou negro, afirmou que a Lei realmente é da maior importância. Ele respondeu: “a Lei 10.636/2003 resgata o esquecimento a contribuição da matriz africana na formação da cultura brasileira”. Para ele, essa Lei será um instrumento que servirá para mostrar o negro como um sujeito histórico, a importância do negro brasileiro sua cultura, as religiões etc. Os demais participantes da pesquisa nesta escola, de cor branca/parda, veem a implementação da Lei 10.639/03 como um começo dos movimentos e ações voltadas para a superação das desigualdades sociais e raciais por parte da educação escolar nas instituições públicas e privadas de ensino. Para esse grupo de professores/as as implementações e execuções de projetos, ações e práticas, trouxeram novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de Arte e História do Brasil. A partir desta compreensão declararam ser de grande importância na educação escolar trabalhar o tema educação para as relações ético-racial, pois ele trouxe e contribuiu como um direito social que incluiu nesse direito o direito à diferença (parte sublinhada é fala delas/as).

Escola C:

Nesta escola que se localiza num setor distante do centro (foi até a pouco considerada Zona Rural) concentra um número de alunos/as entre pretos/as e pardos/as que constituem em torno de 50% de seu alunado. O grupo gestor e parte de seus professores que se declararam brancos/as e pardos/as vêem a Lei 10.639/03 como o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, quando aplicada na educação tem como o propósito de acabar com o ranço que há muito tempo ficou impregnado na história, que negro é escravo. Acreditam que aplicar a lei é uma forma de valorizar a participação dos negros na nossa formação como sociedade, um meio de poder acabar com esse ranço que era sempre lembrado na cabeça dos nossos alunos. No questionário a professora (branca) respondeu: “A lei 10639/03 é tão importante que não existe uma forma de se negar a sua necessidade de ser trabalhada em sala de aula”. Reconhece as dificuldades e os grandes desvios do foco na sua implementação, mas não tem dúvida de que, partindo do pressuposto de sua conquista, a lei servirá para a construção de tantas outras relações sociais na escola. Embora saiba que não é a “Lei” que irá transformar a realidade do país, a

mesma é um grande suporte para desmistificar o grande silêncio que perdurou por tantos séculos na Educação. Continuou em seu relato: essa Lei é uma das grandes ideias inovadoras que deve estar presente no currículo escolar, e mesmo que sua prática seja lenta e gradativa, vejo que já tem despertado em muitos a renovação em sua prática no cotidiano escolar, e entre erros e acertos e muitas tentativas, talvez em um futuro próximo, possamos todos nos embasar na Lei enquanto contribuição e prática contínua para o despertar dos alunos para que haja a sua implementação de fato. Uma professora que se declarou mulata, acrescentou que adversidade de temas, saberes e experiências é importante no ambiente escolar, e vê na obrigatoriedade do ensino de história da África e dos africanos uma provocação, no sentido de propor que todos enxerguem suas raízes e debatam sobre a situação atual dos africanos e tenham visão mais crítica e humana da interação histórica entre as etnias dos povos que formam a sociedade brasileira.

ESCOLA-D:

Nesta escola os relatos do grupo de professoras/es que se declaram de cor negra, questionaram ser lamentável a necessidade de uma lei que obrigue o ensino da história da África e dos africanos, tendo em vista que trata-se da nossa descendência, arraigada na nossa cultura. Porém, compreende que essa lei, na ausência do bom senso e reconhecimento do fato em questão, dado o alto índice de preconceito aos negros em nossa sociedade, é que esta lei ganha legitimidade no contexto escolar. Para esse grupo de professores/as, a lei é de fundamental importância para o conhecimento da nossa identidade. “Reconhecer de onde vieram os nossos ancestrais”, quem foram, como viviam, o que faziam. Eles/as afirmaram em suas respostas que a identidade do indivíduo negro é mascarada pelo Governo, o processo histórico é negado, camuflado, ignorado. “A nossa história é esquecida, deixada de lado; nós é que contamos parte do que vivenciamos nossos ancestrais”. Acreditam que a história da África mesmo com a lei não é contada integralmente, continua sendo ensinada minimamente. Questionaram sobre os livros didáticos, e estes, no ponto de vista deles/as quando trata do Êxodo dos africanos, o processo de escravidão, somente é contado e mostrando figuras do negro no tronco, ou fugindo; não relatam os grandes heróis (negros) e o que fizeram de positivo para a sociedade brasileira e mundial quanto a questão étnica que envolve o povo negro, e

citaram nomes como Nelson Mandela, Martin Luther King Jr., Marikom X, Bob Marley outros desconhecidos como Zumbi dos Palmares no Brasil.

Outro grupo entre gestores e professores/as de cor branca, afirmaram existir pontos de vista discordantes a respeito do assunto, contudo, entendem que há importância em conhecer historicamente os processos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Disseram que qualquer conceito ou conteúdo que agregue valor cultural e empoderamento através do reconhecimento é digno de reconhecimento e, por conseguinte, relevante para o ensino nas escolas. Desse modo, respeitar as diferenças e, sobretudo, reconhecer equívocos lamentáveis do passado histórico brasileiro constitui oportunidade de mudanças, não apenas de um currículo, mas, sobretudo de atitudes; de modo que, o pensamento e a discussão em sala de aula sobre a matriz africana tornam-se importante. Porém, não se pode deixar de ressaltar os fatos ocorridos com os africanos no Brasil, não apenas com suas contribuições artístico-culturais, mas também pela exposição das dores que sofreram e construíram nosso país. Uma professora de cor branca, afirmou não conhecer os detalhes da lei, mas entendia ser necessário trabalhar na escola a referida lei diante do legado histórico da África como berço da humanidade.

Concluo então que sobre a importância da Lei 10.639/03 ser aplicada na educação, mesmo diante de tantos fatores que identificam as diferenças e os conflitos no espaço escolar sobre a questão étnico racial, os profissionais possuem diferentes visões e opiniões a respeito do trabalho escolar com a Lei. Embora a maioria desse público reconheça a importância de abordar o tema em sala de aula, percebe-se claramente nos relatos (nas vozes) das pessoas de cor negra, como é enfatizado a importância do trabalho desse tema como resgate e valorização da cultura negra no país, para (RIBEIRO, D. 2017 p.64)“quando falamos de direito a existência digna, “à voz” estamos falando de *lócus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência”. Essa reflexão se faz bem evidente na realidade vivida pela escola C localizada, bastante afastada dos bairros considerados com boa localização, atende um público de alunos/as com índice alto que se declaram pretos/as e pardos/as e são moradores desse mesmo setor, agregando, portanto, uma realidade social ainda vivida pelo o país. Os profissionais desta escola, conhecedores/as da realidade que é conviver com o estigma dos alunos/as negros/as, acreditam na necessidade urgente de ações que contemple o

interior das escolas com discussão acerca das relações raciais no país, bem como de nossa diversidade racial. Sabemos, no entanto, ser necessário não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também a disponibilidade de recursos entre eles como material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos docentes para que possamos ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação racial.

2ª Problemática:

Como a escola trabalha a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de ensino da educação básica?

Escola A:

A equipe de professores/as e uma coordenadora declarados/as de cor branca e parda relataram que desenvolvem temáticas construtivas valorizando todas as raças, cores de pele, extinguindo preconceitos, construindo ações e promovendo debates e instruindo pais e comunidade. A escola desenvolve projetos específicos para trabalhar a Cultura Afro-Brasileira, no sentido de conscientizar o quanto os africanos foram importantes na formação e/ou construção da cultura brasileira. Desenvolve no cotidiano através da interdisciplinaridade o tema com leituras de diferentes textos, diálogos e vivências, e destacou que na semana do dia 20 de novembro, a escola promove apresentações culturais tais como: capoeira, danças, filmes e trabalhos para exposição evidenciando a cultura. Uma coordenadora pedagógica declarada de cor negra afirmou constar na Proposta Político-Pedagógica da escola e na proposta curricular da Rede SME o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e que a escola contempla esse objetivo desenvolvendo as ações acima já relatadas.

Escola-B:

Os professores/as declarados/as de cor negro/a e pardo/a fizeram referência aos livros didáticos, colocaram que os mesmos já estão quase todos adaptados para

atender a cultura/história africana, lembrando que esse livro é o principal recurso didático do/a professor/a nesse nível de ensino. No entanto, os professores podem usar assim como já utilizam em outras áreas do conhecimento, recursos variados como imagens, pinturas, fotografias, filmes, livros etc. Citaram que trabalham de forma interdisciplinar ensino o de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sentido do reconhecimento e valorização da identidade dos afrodescendentes, propiciando o contato com a “cultura negra” realizando atividades como: desfile, exposições, mostra de teatro, a dança, nas quais sejam apresentados penteados, vestimentas e adereços, utensílios, objetos e rituais resultantes desse processo. A escola entende a valorização da diversidade étnica brasileira, a partir de discussões e atividades que tenham como foco a criança e o jovem negro, a sua família em diferentes contextos sociais e profissionais, bem como a elaboração de pesquisas e debates sobre o espaço afrodescendente e de sua cultura. Uma professora declarada de cor branca destacou que o papel da escola é trabalhar de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano e sua integridade, estimulando a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

Escola C:

A coordenadora declarada de cor parda relatou que a escola procura seguir as diretrizes básicas para ao ensino de história, propondo um espaço para pesquisas e conhecimentos do tema. Procuram incluir nos projetos desenvolvidos pela escola a cultura e a diversidade do povo brasileiro, procurando valorizar cada cultura que tem contribuído para nossa formação. Uma professora declarada mulata afirmou que talvez por a lei ser ‘recente’ ou por não haver aprofundamento do tema nos cursos de licenciatura (exceto História) o tema sobre africanidade não é tão discutido. Muitas vezes o tratam em datas comemorativas (abolição da escravatura, dia nacional da Consciência Negra). Mas percebe que muitos profissionais estão mais dispostos do que outros a trabalhar o tema principalmente quanto à herança cultural africana na vida do brasileiro. Uma professora declarada de cor branca relatou que trabalha com conteúdo específico para cada turma, sob a visão de que esse conteúdo deve ser contínuo e associado aos objetivos propostos. Afirmou que em contrapartida às necessidades da SME promove no mês de novembro, as ações

específicas da “consciência negra” – onde são elaboradas atividades específicas com os alunos e com a comunidade escolar, que também a SME oferece cursos de formação para os professores e, em ambas as ações, seja no decorrer do ano ou no mês de novembro, são sempre específicas a fim de garantir, mesmo de forma secundária (visto que as aulas são ministradas por pedagogos, e não por professores/as de história) o objetivo da Resolução frente ao Ensino de História e da Cultura afro-brasileira e Africana.

Escola D:

O grupo de professores/as que declararam negros/as – pardos/as, relataram que os trabalhos são desenvolvidos cotidianamente através de projetos que falam de valores de respeito, amor, “igualdade” e fraternidade, buscando construir uma sociedade mais humana e com seres humanos capazes de sentir empatia, não só pelo negro, mas por todas às pessoas. Quanto aos conteúdos relacionados à História da África, recorrem à literatura, vídeos e diálogos com os educandos e toda a comunidade escolar com palestras. O relato de uma professora que se declarou de cor negra disse perceber pouca apropriação por parte dos/as docentes sobre a lei. “Acredito que ainda falta conhecimento por parte dos/as educadores/as, falta formação com esse conteúdo, pouco aprofundamento nas discussões”. Em seu ponto de vista o estudo (formação do docente) deve partir de um curso com profissional especialista na lei, que pesquisa e estuda. Compreende de forma não produtiva o fato do/a professor/a ficar na leitura do livro didático e em alguns vídeos no youtube. Analisa que o conteúdo não é desenvolvido interdisciplinarmente, ensinam-se como os negros viviam na África, o tráfico, o navio negreiro, as contribuições como a fala, a cultura, os costumes e a alimentação influenciaram na nossa vida, e que a capoeira, o maculelê, são citados porque são os mais conhecidos. Os/as professores declarados/as de cor branca avaliaram que a escola teve o privilégio de ter uma palestra sobre o tema, mas ainda é muito vago ou “esquecido”. Não tem sido algo de rotina, apenas em situações específicas como 20 de novembro ou como danças, mas não se envolvem com o assunto, mesmo sabendo que existe a previsão legal que direciona a postura dos docentes das áreas mais diversas dentro das escolas e de modo mais específico os de história e arte. Para esse grupo existe o outro lado, o da realidade enfrentada por estes mesmos

profissionais que, antes de tudo, deveriam receber, não apenas materiais didáticos com o tema, mas uma formação e orientações adequadas. Em seu ponto vista a formação que se pretende ser contínua, se esbarra com uma série de problemas educacionais, dentre eles, a falta de especialização sobre o assunto, ficando, portanto uma grande distância entre o ideal (legal) e o real.

São diversas as formas de leitura e hipóteses colocadas pelos/as colaboradores/as da pesquisa. Percebe-se que há divergências na interpretação do objetivo da lei 10.639/2003. A criação dessa lei visa garantir o direito do exercício de uma cidadania; combater a discriminação no campo educacional; articular com a diversidade; respeito às manifestações culturais e um currículo que atenda às necessidades de todas as partes envolvidas na relação ensino-aprendizagem, já que constituímos uma sociedade pluriétnica. Mas algo me chama atenção ao perceber que as escolas nessa diversidade de interpretação sobre a lei, existem escolas que desempenham um importante papel colocando em prática o que ela estabelece sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a exemplo da escola C, que de acordo com o que os participantes relataram nos questionários fazem reflexões teóricas de combate ao racismo e ao preconceito bem como à discriminação racial no cotidiano escolar; nota-se uma preocupação sobre os trabalhos desenvolvidos com a temática. Mas para além dessa questão sobre concordar ou não, para Cavalleiro,

o racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professores/as. É imprescindível identificá-los e combatê-los. Assim como é pungente que todos/as os/as educadores/as digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação (CAVALLEIRO, 2005, p.12).

3ª problematização:

Como você analisa o apoio e a supervisão sobre a lei, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou outros órgãos ligados ao contexto educacional, por exemplo, Conselho Municipal de Educação e o Ministério da Educação e Cultura (MEC)?

Escola A:

Houve contradições sobre essa questão dentro desse grupo. Os/as professores/as e coordenadoras/es declarados/as de cor branca analisam que pouco se fez e se faz sobre a aplicabilidade da lei no espaço escolar, não há preocupações por parte de conselhos educacionais, MEC, secretarias de educação com a questão dos valores e atitudes; pais de alunos e sociedade em geral também não se sensibilizam, desse modo os professores/as e membros da escola trabalham os conteúdos enfatizando ética e valores, mas estes são ignorados em suas próprias casas. Uma coordenadora declarada cor branca, informou que o MEC viabiliza material às escolas, contemplando um acervo literário significativo sobre a cultura afro-brasileira, seu relato registra que a SME oferece cursos de formação aos educadores em parceria com as universidades públicas, entre outros. Outro relato de uma professora branca, ela vê o apoio da SME com grande importância, pois dá maior visibilidade ao trabalho desenvolvido na escola e a supervisão norteia melhor a execução do mesmo. No relato de uma coordenadora pedagógica declarada cor negra, afirmou que a SME desenvolve cursos de formação, estudos e debates sobre o tema. Acompanha o trabalho desenvolvido na escola e colabora para a efetivação da Resolução CNE/CP 001/2004.

Escola B:

O relato de um professor que se declarou de cor negra questiona o fato do Art. 03 da Resolução CNE/CP dispor sobre o suporte a ser dado aos professores/as que deverá vir da SME e suas divisões, além da coordenação pedagógica e unidades de ensino. No entanto, a movimentação no sentido de fomentar essa determinação ocorre na escola em que trabalha de forma tímida, não é abordada em reunião pedagógica e quando se fala no assunto é resultado da atitude solitária do professor. Para outro grupo desta escola, os declarados/as de cor branca e parda acreditam que desde 2003 começou-se a dar os primeiros passos na direção dos conteúdos para as escolas, mas foi a partir de 2010 que se constituiu a aplicabilidade e a obrigatoriedade no âmbito escolar. A SME se posicionou de forma efetiva como suporte do apoio técnico pedagógico no sentido de capacitar seus profissionais (professores/as) para a implementação de ações práticas e projetos voltados para o reconhecimento identitário dos sujeitos envolvidos por meio de

seminários, palestras, material impresso, mostra pedagógica, eventos culturais que retratam características dos afrodescendentes e mostras curtas em vídeos com experiências compartilhadas em Goiás. “Ações essas que vivenciei e experienciei, trazendo conhecimento identitário para mim e conseqüentemente para os/as alunos/ da escola que trabalhei”. O relato de uma professora de cor branca, diz ainda não saber de um registro oficial sobre sistematização pelo MEC em prol da implementação da lei com dados, existem apenas dados de ações realizadas e relatórios de avaliação de programas de algumas práticas que contam com docentes mais compromissados articulados com a gestão da escola. Ela afirma: “ainda não vivenciei o apoio ou supervisão da SME ou MEC, apesar da verba gasta como investimento no desenvolvimento pedagógico da lei”.

Escola C:

Na opinião deste grupo de profissionais que se declararam brancos/as e pardos/as, acreditam na necessidade de avanços mais significativos, relatam que o apoio fica mais no nível burocrático quanto à efetiva aplicação da lei, na prática, fica a desejar. Observam que muitas escolas só trabalham o tema quando chega a data em que é comemorado o Dia da Consciência Negra (20/11), isso por imposição da Secretaria. Relataram ainda não haver despertar crítico e consciente da educação para abraçar o tema, que os órgãos cada um em sua instância, ainda não conseguiram perceber que essa nova proposta deve estar em todos os âmbitos, sejam nos conteúdos, objetivos propostos e ações do cotidiano, para esse grupo a S.M.E. demonstra preocupação somente no mês de novembro, restringindo as orientações e a supervisão das ações ao mês da “consciência negra”. Uma professora declarada cor mulata afirmou em seu relato que são oferecidos cursos e palestras pela SME, porém, muitos acontecem em horários pouco atrativos ou facilitadores para os professores/as. Em seu ponto de vista, o maior apoio dado é com o material enviado, são livros diversos e muito ricos que envolvem diferentes faixas etárias e dão subsídio para um bom trabalho com os alunos, observa que a supervisão acontece na semana da Consciência Negra, onde são questionados/as pelo apoio pedagógico da Unidade Regional sobre o trabalho desenvolvido.

Escola D:

Os/as professores/as declarados/as de cor negra relataram que os resultados positivos a serem percebidos a curto ou longo prazo serão conquistas de esforços de todos por uma sociedade mais humana e fraterna com todos, e que ocorreram Jornadas Pedagógicas (encontros) onde foram disponibilizados alguns cursos com a temática da cultura africana em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás(PUC), cujos resultados foram bem positivos.No relato de uma professora de cor branca, diz vê de forma pouco ativa, não há uma preocupação em pelo menos trabalhar com formação de professores neste sentido. São só falácias, pouca ação, a presença de Apoios Educacionais (agentes públicos, fiscalizadores e orientadores) é constante e contínua na Rede Pública de ensino, contudo, pouco se fala sobre a Matriz Africana durante o ano letivo. Alguns trabalhos são desenvolvidos em outros momentos da atividade escolar, contudo, apenas próximo a data do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, é que trabalhos mais visíveis são observados na escola, apesar de conter no Projeto Político Pedagógico(PPP) da escola orientações para que estes conteúdos sejam trabalhados todo o ano.

Na fala desses profissionais, nota-se que a reflexão que permeia sobre o apoio dado pelos órgãos educacionais comprometidos sem garantir o exercício de fazer valer a Lei 10.639/2003, ainda é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras na reestruturação do sistema educacional brasileiro, que visa entre outros objetivos o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã, que valorize a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural como objetiva a referida lei.

A análise e a avaliação apresentadas nos questionários podem ser entendidas como um sintoma do lugar de quem fala decorrente da percepção do tratamento racial que ocorre na escola, bem como o sentimento que esse indivíduo tem com a questão da discriminação racial, seja por fazer parte desse grupo étnico, ou por conviver com realidades dessa natureza no ambiente de trabalho no caso aqui a escola. Para esse grupo comprometido com essa causa, e aqui volto novamente a citar a escola C, por vê nesse grupo, de acordo o que relataram nos questionários, uma preocupação maior em trabalhar conteúdos que contemplam a proposta da lei 10.639/03, e assim contemplar uma realidade vivida pela maioria de seu alunado que declaram de cor negra e parda. Eles esperam mais do que uma

simples reunião de programas com datas específicas, esperam da SME a tarefa de articular as competências a serem desenvolvidas nas práticas de organizações pedagógicas como instrumentos de promoção da cidadania, pela valorização da diversidade étnica e cultural à qual é constituído o país. No geral, os participantes da pesquisa esperam ações mais efetivas por parte dos órgãos envolvidos, que seja na estância federal ou municipal para que seja cumprida a lei e atenda os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

Dados da pesquisa com alunos/as.

Problematização 1:

O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros (pessoas descendentes de africanos que vieram para o Brasil) bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira. O que você já estudou sobre esse assunto?

Escola A:

Um grupo de 26 alunos do 6º ano participou da pesquisa. Seis se declaram de cor branco/a, os demais (20) de cor pardo/a, moreno/a e preto/a. A maioria declarou ter estudado sobre o assunto, alguns ressaltaram que a cultura africana é muito importante, devido à presença de muitos africanos viverem no Brasil e que temos que respeitar a cultura africana, pois a África “é considerada o berço mãe e temos que valorizar toda sua cultura e atos porque raízes não importam, muitos vivem no Brasil”. Alguns citaram Zumbi dos Palmares, os escravos hebreus, os egípcios e os quilombos, colocaram em suas respostas que a cultura africana contribuiu com a cultura brasileira.

Escola B:

Nesta escola 43 estudantes participaram da pesquisa. Trinta e quatro se declararam moreno/a, preto/a e pardo/a, 9 se declararam brancos/as. Relataram ter aprendido que a cultura africana está presente no nosso dia a dia, em quase todas as coisas, como brincadeiras, religiões, crenças, músicas, estilos etc. Afirmaram que a cultura afro-brasileira não foi valorizada, e que precisamos reconhecer que estamos praticando a cultura africana, nas brincadeiras, na comida, no vocabulário, que nós somos africanos. Alguns comentaram que a cultura africana foi “rejeitada, mas nós fazemos cultura africana”. Um aluno declarado de cor morena relatou que os portugueses impediram que a cultura afro-brasileira fosse praticada, mas hoje a cultura afro-brasileira está assumida às brincadeiras, comidas, danças como o samba, capoeira, culinária, religiões, vestuário, negros, artes, tambores, cuscuz, nos cabelos . Encerrou seu relatório afirmando: “sim, é importante saber sobre a nossa história e a nossa cultura”. Uma estudante declarada de cor morena afirmou: “nossos cabelos são iguais por dentro e diferente por fora, não importa o jeito, somos descendentes de africanos”,

Escola C:

Nesta escola 10 alunos participaram da pesquisa. Apenas uma aluna se declarou branca,9 se declaram morenos/as e pardos/as.Relataram nos questionários que já estudaram sobre a temática os africanos no Brasil. Que sabe, por exemplo, que os índios já moravam no Brasil, que os portugueses chegaram e também passaram a morar aqui, depois os portugueses trouxeram os africanos e fizeram os negros de escravos. Uma estudante (declara cor negra) fez o seguinte relato: “várias coisas, quando a gente não valoriza pessoas negras, nós temos que gostar, porque isso é racismo chamar as pessoas de pretinho, neguinho e feio. Às vezes, essas pessoas são mais inteligentes do que nós. Vamos aprender a valorizar mais em nós e não ter mais racismo. O povo brasileiro, às vezes, não entende nada, eu nunca chamaria uma pessoa de feia só por causa da cor. Na verdade, eu já chamei, mas eu me arrependi e nunca mais fiz”.A maioria dos/as alunos/as afirmaram que a professora trabalha esse assunto nas aulas de História. Muitos citaram a importância de não praticar o racismo, e nesse raciocínio se referiram aos xingamentos tão banalizados como, pretinho, negrinho e às vezes macacos/as. Esse grupo fez

referência às posições sociais ocupadas nos empregos pelos negros/as, quase sempre inferiores as “pessoas de cor clara” (expressão deles/as).

Escola D:

Nessa escola 25 estudantes participaram da pesquisa. Somente 2 declaram-se de cor branca, os demais moreno/a e pardo/a. Afirmaram saber que o Brasil é uma mistura de povos por isso temos cores diferentes, “nós temos um pouco dos indígenas, dos africanos, dos portugueses, o Brasil é raça”. Muitos alunos/as falaram sobre as características físicas se referindo aos descendentes de africanos, como a cor da pele, os cabelos, também usaram a palavra como injustiças com os negros para falar sobre a escravidão, porque todos “nós somos negros por dentro, todos nós temos sangue do negro”(fala de um aluno moreno). Uma aluna de cor branca, relata que estudou sobre todos terem um pouco de sangue africano, e da cultura que herdamos dos povos da África. Um aluno que declarou ser de cor parda relatou ter estudado com a professora de História que a África é o berço da humanidade e que os europeus discordaram dessa teoria porque tinham preconceito com o povo negro. Também falaram sobre a escravidão dos africanos no Brasil, imposta pelos portugueses, e que os africanos são muito importantes para nossa história.

Sobre essa problematização percebo que no geral os educandos tomaram conhecimento do assunto pelo processo escolar, e manifestaram algum tipo de interiorização sobre o assunto. Nesse caminhar, é indispensável reconhecer que os profissionais no geral (professores/as) desenvolvem algum tipo de atividades sobre a temática que envolve a cultura africana ou afro-brasileira. As falas dos/as alunos/as giram em torno da existência de práticas racistas contra as pessoas consideradas negras. Considerando que esse público compreende uma faixa etária entre 11 e 12 anos é animador perceber que em sua grande maioria há uma preocupação com relação a discriminação sofrida pelas pessoas consideradas negras, de modo que em suas falas, existe um direcionamento a rejeição de atos discriminatórios e uma tendência para uma postura de igualdades entre nós que formamos o povo brasileiro. Nesse sentido, compreendo a resposta dessa

problematização bastante positiva e estimulante para continuar insistindo e trabalhando com a proposta da Lei 10.639/03 e contemplar o que está escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”.(DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA,2004, p.14).

Problematização 2:

Discriminação: significa ação, atitude ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas. Você já sofreu algum tipo de discriminação? Explique:

Escola A:

A maioria dos/as alunos/as do total de 26 responderam que nunca sofreram discriminação. Dois estudantes responderam que sim e os motivos foram diversos, como gordo magro, burro, quatro olhos (por usar óculos); apenas 2 alunos declarados negros relataram ter sofrido discriminação por causa de sua cor de seus traços físicos.

Escola B:

Dos 43 Estudantes participantes da pesquisa, onde 34 se declaram pardo/a, moreno/a ou negro/a, a maioria dos que se declaram das referidas cor, relataram ter sofrido algum tipo de discriminação. Fato que chama atenção nesta pergunta, é que tanto as meninas quanto os meninos se sentiram discriminados/as na prática esportiva. Alegaram que se sentiram rejeitados pelo o grupo na hora de formar o time, eles/as não eram chamados/as pelos colegas para se integrar ao grupo. Uma estudante declarada morena relata ter sido discriminação de dois jeitos. Em um, “uma menina tem nojo de mim porque eu sou morena e o outro foi porque ninguém me escolhe pra jogar bola fora da escola”. Uma aluna de cor morena diz sofrer

discriminação por causa do seu nariz, uma aluna declarada de cor branca relata já ter sofrido preconceito por ser magra e outra da mesma cor por ser gorda. Um aluno declarado negro relatou que as pessoas ficam o chamando de nome feio muitas vezes. Um aluno de cor parda registrou o seguinte em seu relato: “Sim, já sofri muito com isso e ainda sofro muito, mas não ligo mais tanto com isso, pois tenho que conhecer que sou assim e nada vai mudar, também falam que sou ruim de bola e nunca querem mim (sic) escolher para seus times”.

Escola C:

Dos 10 estudantes que participaram da pesquisa, onde apenas 1 pessoa se declarou de cor branca, muitos enfatizaram ter sofrido discriminação. Na maioria dos comentários observam-se atos discriminatórios e preconceituosos, indicados como um acontecimento sistemático no dia-a-dia dessas crianças e adolescentes, uma vez que a percepção negativa sobre a diferença se faz presente nas relações entre as crianças, indicando que as características raciais como cor da pele e textura capilar servem de arma para ofender crianças negras. No relato de uma aluna declarada de cor morena lê-se: “foi quando eu estava na rua e um menino disse ‘o negra’ feia você deve ser a filha de um negro muito preto eu nunca vi um negro do cabelo bom. Eu só vejo “negro” do cabelo muito duro e foi essa a discriminação que eu sofri eu fiquei muito chateada”. Outra declarada da mesma cor relata ter sido chamada de negrinha cabelo de bombрил ou churrasquinho queimado. De modo sucessivo os educandos desta escola relataram sofrer discriminação em consequência do seu biótipo afrodescendente, como cor da pele, textura dos cabelos, traços físicos sobre o nariz. Os/as estudantes se declaram morenos/as e pardos/as e não negros.

Escola D:

Vinte e cinco estudantes participantes da pesquisa, duas pessoas se declaram de cor branca. Vinte e três pessoas declararam-se de cor negra e morena. Muitos declararam não ter vivido situações que representasse atos de discriminação,

os casos considerados fatos suspeitos assim escreveram: um menino e uma menina declarados de cor negra relataram terem sido chamados de escravos na escola, vêem essa relação ligada a história de seus antepassados que foram escravizados. Uma aluna escreveu ter sido impedida de jogar futebol no time da escola por causa de sua cor; outra aluna declarada de cor negra acha que as pessoas não sentam do seu lado no ônibus porque ela é negra. Uma estudante declarada morena afirmou em seu relato que nunca foi discriminada, e se sofresse denunciava, e sempre incentiva quem sofre a procurar seus direitos.

Para Vygotsky “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreita do pensamento e da palavra, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento”(VYGOTSKY,1992, p.81). Segundo esse mesmo autor, um fator essencial no processo de formação de conceitos são os meios pelos quais essa operação é formada. Assim, como não pensar nas dificuldades de construção da identidade dessa criança ou adolescente? Os sentimentos expressos nos relatos desse público exprimem um pedido de atenção diferenciado sim. Obviamente que a construção dessa identidade não ocorre somente no espaço escolar, mas é inegável que o caminho escolar e o/a professor/a sejam figuras de muita importância na definição dos conceitos construídos nessa interação social mediada pela educação na vida do aluno; assim é impossível que ele não participe dessa construção, se posicionando e rejeitando cenas que venham simbolizar ações discriminatórias.

É fundamental o papel que professor/a exerce como o/a grande mediador/a no processo ideológico, combatendo a transmissão destes estereótipos e preconceitos. Essa insignificância silenciada por aqueles que não vivem esse problema só oprime a criança negra devido à cor de sua pele, este racismo tem um conteúdo cultural forte em nossa sociedade, é uma verdadeira violência emocional à qual essa criança é submetida em torno de sua cor. Esse é um desafio da escola, praticar uma educação antirracista e dialogar sobre a verdadeira história de luta e resistência dos/as oprimidos/as nesse país indo além das vitimizações sobre raça e escravidão. Os relatos desses/as alunos/as exigem de nós professores/as uma alerta, uma atenção especial para o exercício de uma educação que exerça a cidadania e a diversidade cultural em cada contato, na sala de aula ou fora dela; por respeito aos direitos das crianças e dos jovens, tanto em ser como em vir a ser; não

permitindo a reprodução de piadas que estigmatizam o indivíduo, tratamento pejorativo sobre fenótipos étnico-raciais. É necessário trabalhar as relações com os alunos, pois muitas vezes, em nome da igualdade, da insensibilidade para necessidades diversificadas se colabora para que a criança e o jovem se sintam como desigual.

Problematização 3:)

Quando você vai fazer amizade com uma pessoa, você tem preferência com relação à cor dela?

Escola A:

Nesta escola todos os /as alunos/as responderam que NÃO. Muitos relataram que sentem iguais a todo mundo e o que importa e o caráter da pessoa. Outros relataram que o importante é a amizade, que não tem preconceito.

Escola B:

Os estudantes de forma unânime responderam NÃO. Enfatizaram que o que realmente importa e o caráter. Que somos todos iguais. “Não, não tenho preferência com a cor, só com o caráter”. Outros responderam que Não, pois não é a cor que define uma pessoa e sim as atitudes. Um aluno declarado moreno relatou que gosta de qualquer cor e ainda mais se for de cor morena, mesmo sendo desprezado.

Escola C:

Os alunos/as responderam que NÃO. Relataram que olham o caráter da pessoa e que devemos respeitar os outros e suas/nossas diferenças. Buscam a sinceridade e as amizades verdadeiras sem se importar com a cor.

Escola D:

Todos os educandos responderam NÃO. Querem a amizade, não a cor, porque somos todos diferentes e precisamos conviver com essa diferença. Um aluno negro afirmou que mesmo que a pessoa seja branco/a, tem o sangue negro como todo mundo tem.

Ninguém nasce odiando o outro devido à cor da sua pele. As pessoas aprendem a odiar e, se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinados a amar, porque o amor ocorre mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.

Nelson Mandela.

A pesquisa identifica que os alunos/as não constroem suas amizades com base na cor da pele, e sim no valor que a pessoa tem enquanto ser humano. São pré-adolescentes que expressaram seus sentimentos, sem interferência de outras pessoas, pois tiveram autonomia para escrever no questionário se a cor da pele tem um significado que interfere na sua escolha ao construir suas relações interpessoais. Vygotsky nos esclarece que,

o significado é componente essencial da palavra sendo ao mesmo tempo, um ato de pensamento na medida em que o significado de uma palavra, já é em si, uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal (VYGOTSKY, 1992, p.80)

Podemos então considerar que o posicionamento de uma liderança é essencial na formação dos conceitos, trazendo para o ambiente escolar e para figura do/a professor/a a responsabilidade em dar significado a assunto sobre as questões raciais, considerando que o potencial desse locus é de grande valia para auxiliar na construção de imaginários que formam valores sociais. Assim a Lei 10.639/2003 que altera a LDB e torna obrigatório o ensino da História Africana e Afro-Brasileira abre caminhos para que sejam modeladas as relações sociorraciais e a construção de identidades de brancos e negros, à medida que se encontra na lei, e que o/a professor/a faça uso, de meios que possibilitam desnaturalizar palavras ou ações verbalizadas que banalizam e naturalizam a discriminação racial. É momento de se posicionar com indignação e conscientização sobre sentidos e perspectivas, atos e não atos que marcam o outro, o negro, a negra, como inferior com naturalidade. O

ensino da História e da Cultura da África e dos Afro-Brasileiros deverá, necessariamente, estar articulado com o pensamento de combate ao preconceito racial existente no país. Uma educação centrada nas relações étnico-raciais e na superação estrutural do racismo precisa transpor a fronteira disciplinar e apresentar propostas pedagógicas reflexivas com o objetivo de desenvolver uma prática investigativa sobre os diferentes problemas dessa realidade para intervir de maneira eficientemente na superação de históricos reais e simbólicos no debate sobre raça nas escolas. É algo que vai além do necessário reconhecimento dos direitos de um ser cidadão, de ser afrodescendente, é um tipo de reparação histórica e tem a ver com um projeto nacional de educação que reconheça as diferenças culturais constitutiva da nação brasileira. Racismo no Brasil é crime, não se podem deixar esses conflitos como uma coisa de criança, pertinentes e naturais para os momentos do fato, a criança demonstra possuir discernimento para refletir sobre a situação vivida de discriminação e reconhece que isso provoca sofrimento para a vítima (CAVALLEIRO, 2005).

Na Secretaria Municipal de Educação (SME) fui atendida pelo setor de Gerencia de Formação dos Profissionais da Educação –pela equipe do Apoio Técnico Pedagógico-professor (Formadora da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação), que responderam as seguintes questões:

1ª problematização:

De acordo com Resolução CNE/CP 1/2004 o Parecer do CNE/CP 3/2004 Cumprir a Lei é, pois, competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Compreendendo a SME (Secretaria Municipal de Educação de Goiânia) como órgãos executores - administrações do sistema de ensino, das escolas - quais estratégias foram adotadas pela SME para o cumprimento da lei 10.639/2003?

A equipe do (Apoio Técnico Pedagógico) relatou que a implementação da lei 10.639/2003 está prevista nos documentos orientadores da SME, nas Propostas Político-Pedagógico das diferentes etapas e modalidades da RME. Nos Projetos

Político Pedagógicos das Instituições Educacionais do município. Que em 2005, foi instituído um Grupo de Trabalho e Estudo com o objetivo de discutir a reformulação do currículo de História e a implementação da Lei 10639/03. Relatou que as instituições educacionais desenvolvem anualmente vários projetos e ações visando a implantação da Lei, e que a formação continuada dos profissionais é outro aspecto relevante nesse processo, de modo que anualmente são ofertados cursos, seminários e grupos de trabalho e estudo com o objetivo de subsidiar o profissional da educação em sua ação pedagógica.

2ª problematização:

A Resolução CNE/CP 1/2004, e o Parecer CNE/CP 3/2004, determinam que os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras (compreendendo a SME como essas instituições) incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, como também apoio necessários aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Quais ações a SME tem desenvolvido para atingir tais metas?

A SME informou que recebeu em anos anteriores livros paradidáticos do MEC (Programa Nacional Biblioteca na Escola, PNAIC, etc.) e kits, a exemplo do Projeto "A Cor da Cultura". A Secretaria também adquiriu com recursos próprios alguns livros e coleções, materiais que foram enviados para as instituições de ensino. Nos anos de 2007 e 2008 a SME realizou um curso de 80 horas, cujos participantes receberam kits de livros, bem como as salas de leitura das instituições onde esses profissionais estavam lotados. As instituições de ensino podem adquirir materiais/livros por meio dos recursos que são repassados anualmente as mesmas.

3ª problematização:

A Resolução CNE/CP 1/2004 em seu Art. 8º esclarece: Os sistemas de ensino (SME) promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Quais

ações a SME têm realizado para assumir essa orientação (determinação)?

A SME relatou que por meio do Centro de Formação dos Profissionais desenvolveu Grupos de Trabalho e Estudo com os profissionais, que constituirão em espaços de formação e troca de experiências, desenvolvendo assim o levantamento e publicação das ações das instituições nos anos de 2013 e 2014, por ocasião da realização do Circuito da Igualdade Racial (Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial/Prefeitura de Goiânia). Realizou-se em 2013 e 2016 a mostra fotográfica e de ações da implementação da Lei. Finalizou sua participação enviando anexos de atividades desenvolvidas pela mesma e se dispôs a outros esclarecimento caso fosse necessário. Os relatórios das atividades desenvolvidas por essa instituição farão parte dos anexos desse trabalho.

Vejo a SME como um instrumento determinante que potencializa o processo da implementação da Lei 10.639/2003 no Município de Goiânia. Sem as ações promovidas por esta instituição certamente essa lei que foca o atual debate sobre a chamada diversidade social e cultural brasileira passaria sem que os profissionais da educação (professores/as), verdadeiros agentes disseminadores/as dos ideais da lei tivessem conhecimento da mesma. O fato de perceber ações por parte da SME não sinaliza que a mesma tenha sido comprometida com esse desafio, é necessário que a SME participe de forma mais constante nas ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, mais que isso, que apresente e acompanhe o desenvolvimento de projetos e atividades nas unidades escolares; porém o que vemos de fato são ações esporádicas na maioria dos casos, e ações desse tipo não mudam concepções, não forma conceitos; pouco desconstróem atitudes errôneas construídas por séculos no imaginário social brasileiro sobre a presença dos afrodescendentes no país.

O Município de Goiânia já dispõem de uma legislação específica como a Lei 7.207/93 que no inciso IV propõe “a inclusão de conteúdos programáticos sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas municipais, de modo que passados dez anos, é sancionada a Lei 10.639/03 ampliando a questão para âmbito nacional. Não é possível aceitar que as mesmas inquietações postas pela legislação fiquem apenas no papel, pode-se caracterizar até mesmo como caso de omissão pelos órgãos encarregados pela efetiva realização de mudanças nos currículos escolares. Nesse caso se espera a aplicação

da legislação no processo educacional do município, onde a SME possa garantir avanços necessários na formação dos valores civilizatórios africanos e das contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira previsto na legislação, para isso ela é chamada a articular a efetivação de ações que propiciam tais metas, com mais participação, iniciativas, sugestões e acompanhamentos das ações nas escolas, afinal, é o espaço escolar que garante a efetiva execução de práticas educacionais que contemplam o estudo das relações étnico-raciais.

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. “Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa”(DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA,2004, p.14).

Como parte da pesquisa buscou-se averiguar o que preza o artigo 4º da Resolução Nº 1 de 2004 do Conselho Nacional de Educação/CP. Esse artigo estabelece que os sistemas de ensino (Secretarias Municipais de Educação e Escolas) estabeleçam canais de comunicação com grupos ligados ao Movimento Negro, núcleos de estudo e pesquisa entre outros, com finalidade de buscar subsídios e troca de experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e/ou projetos que visam o ensino de História e cultura Afro-Brasileira. Procurei o Programa de Estudo e Extensão Afro-brasileiro da PUC-Goiás (Proafro) o qual se prontificou a responder o questionário que apresentei. As problematizações levantadas para o Proafro foram as seguintes:

Questionei como o Proafro (PUC) se articulava junto ao sistema de ensino no Município de Goiânia sobre a questão da lei 10.639/2003. O Proafro respondeu que (até o momento) não tem demonstrado ao sistema de ensino essas discussões, mas tem contribuído sempre que solicitado a parceria junto às escolas e Secretarias de Educação (estaduais /municipais) e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás(SINTEGO) na formação e professores/as e no diálogo com alunos. Relatou que ano de 2013 o Programa recebeu na PUC o Projeto a Cor da Cultura que visava formar professores/as (Goiânia e Goiás) para trabalhar sobre a história e cultura africana e afro-brasileira conforme determina a Lei 10.639/003. Continuou em

seu relato que a Universidade deve se articular junto a comunidade em geral, em particular nas escolas, contribuindo na transformação da sociedade e na formação do cidadão por acreditar que é essa forma de fazer extensão, levar o conhecimento produzido pela universidade para a comunidade contribuindo para a mudança social; tanto é que estão planejando junto com o Programa em Direitos Humanos(PDH) um curso de formação em Educação em Direitos Humanos, onde o Proafro contribuirá com a discussão étnico-racial ,para formação de professores e espera que surjam outras parcerias.

Na 2ª problematização perguntei como o Proafro (Programa de Estudos e Extensão Afro Brasileiro) PUC Goiás analisa a promulgação da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de ensino da Educação Básica enquanto Políticas de Ações Afirmativas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória contra os negros, como assim descreve o Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP 003/2004.

O Proafro respondeu que há muitos questionamentos sobre as formas de implementação da referida lei, por avaliar 14 anos depois que as discussões muitas vezes ainda não chegam às escolas. Mas não há como negar que esta obrigatoriedade é que de fato faz com que essa questão seja abordada e que haja formação de professores. Relatou que na PUC-Goiás, por exemplo, a disciplina História da África é obrigatória no curso de Licenciatura em História, as disciplinas da área de Sociologia, presente em vários cursos de graduação incluíram em suas ementas a necessidade de discutir a “questão afro-brasileira e indígena”, conforme a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. A criação da Lei 10.639/2003 levou o governo federal propiciar a formação continuada de professores/as, oferecendo Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas Universidades Públicas Federais. Ações que proporcionam sensibilidade nos profissionais de educação e os orientam para abordar o enfrentamento do racismo no contexto escolar. A existência da lei proporciona todo esse debate e cria demandas para essa discussão.

Assim penso que a resposta do Proafro se traduz no desafio da formulação de políticas para a promoção da igualdade racial que necessariamente precisa

envolver setores diversos da sociedade, setores estes que se comprometam em enfrentar as dificuldades que se colocam à frente da consolidação do desenvolvimento de programas de valorização da temática de combate à desigualdade e discriminação racial; que visem à ampliação do reconhecimento que permitam divulgar, no sentido de reforçar, a diversidade e riqueza que marca a história e cultura dos afrodescendentes neste país desde sua chegada e marca a sociedade contemporânea. Sabemos que se expressam dificuldades e dúvidas por parte dos envolvidos que pleiteiam e acreditam nessa causa. Percebemos no decorrer da sistematização da escrita dos relatos das mais variadas posições setoriais das pessoas participantes desta pesquisa, que significativas experiências têm sido desenvolvidas no âmbito dos espaços da educação. Acredito que essas ações alcançarão dimensões propondo-se a transcender o espaço escolar nesse país de multiculturalismo. E assim, ao transpor o ambiente escolar se afirmarão em outros espaços sociais, que seja no trabalho, na família, nas complexas relações de amizades, onde se afirmarão as vozes e os pontos de vista de minorias étnicas e raciais marginalizadas pela predominância da cultura colonizadora, é dessa forma que interpreto uma das muitas metas que a lei 10.639/03 tem a cumprir.

Tratar da diversidade cultural brasileira num contexto geográfico, visando, portanto, conhecer, valorizar e superar a discriminação aqui existente, é ter uma atuação sobre um dos mecanismos estruturais da exclusão social, componente básico para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática, na qual os afrodescendentes se sintam e sejam brasileiros (DOS ANJOS, 2005, P.177).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de diálogo com essa pesquisa, posso perceber, historicamente que as origens do racismo e de suas manifestações como a discriminação, o preconceito, a segregação, e os estereótipos, ainda hoje tão arraigados no comportamento diário de muitos brasileiros. A escravidão muito além de um sistema econômico, moldou a sociedade de classes, onde, no Brasil escravista o lugar social era definido pela condição ser branco, escravo ou liberto. Nessa estrutura social que marcou um Brasil colônia e império, chegando até as primeiras décadas da República, o funcionamento da ordem social competitiva dava sinais de que para a população negra, lhe era vedada o acesso à estrutura de classe, essa tinha um lugar definido, o de subalterna. Ou segundo Fernandes,

a sociedade de classe abriu suas portas para o “homem de cor”, sob a condição de que se mostrasse capaz de enfrentar e resolver os seus problemas, de acordo com o código ético- jurídico que ela instituía. Mas na realidade ela transferiu para os ombros deles a pesada tarefa de prepararem sozinhos, a redenção da “raça negra” (FERNANDES, 2008, p.149)

Possivelmente desse contexto, surge o homem negro, a mulher negra como sujeitos históricos que contribuíram para construção da nação Brasileira.

Para (SANTOS, 2007, p.15), “o racismo contra os negros no Brasil tem sido praticado desde o primeiro momento da chegada forçada destes seres humanos no país, uma vez que foram trazidos como escravos”. Entendemos que as práticas discriminatórias existem, ferem direitos, provocam danos no desenvolvimento humano dos sujeitos envolvidos tanto nos discriminados quanto dos discriminadores. A organização política do Brasil, originária de um grupo das elites portuguesas, não tinha como projeto emancipar a população de origem africana; esta foi e é uma conquista da luta desse grupo que se assume como afro-brasileiro.

Esta pesquisa me possibilitou entender o quanto a historiografia brasileira vem problematizando suas formas de abordagem em relação à população negra, e o quanto isto é necessário diante da omissão de fatos e contestações do registro de posicionamento deste segmento em suas narrativas. Existe uma crítica construída a partir de um modelo de escrita da história que teve sua origem nas interpretações

relativas à sociedade escravista, cuja principal característica dessa escrita é a negação dos negros como sujeitos ativos nos processos das mudanças que ocorriam naquela época. Talvez possamos nos acalmar, aceitando o que pensa Ribeiro “somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante” (RIBEIRO, 2015, p.332).

Essa pesquisa contribui para refletir e reconhecer a marca do legado dos negros ao longo de nossa história e sua luta para ser inserido no contexto social, cultural político e educacional brasileiro. As inúmeras organizações negras que existiram na sociedade escravista, se preocupavam com o modo de vida da população negra daquele período, que se encontravam desprovidos das políticas públicas governamentais, elas ajudavam da forma que podiam para minimizar as dificuldades que seu povo enfrentava.

Os movimentos nacionais, as revoltas que aconteceram no Brasil Colônia e Império contaram a participação desse grupo étnico, às vezes na liderança desses movimentos, como a Revolta da Chibata e em tanto outros omissos na historiografia do país. Aqui ressalto que as fontes que registram a participação do negro na formação da identidade nacional foram encontradas muito mais em documentos e arquivos institucionais do que em relatos que fazem parte do acervo historiográfico, é o que afirmaram alguns pesquisadores/as das bibliografias estudadas para efetivar esse trabalho.

As organizações negras sempre desempenharam um importante papel na luta contra as desigualdades raciais no Brasil desde a sociedade escravista até os dias contemporâneos ao longo história, que remonta ao século XIX. Outras foram criadas em resposta à discriminação a não inserção positiva do negro em pé de igualdade com o branco no século XX. Associações negras na pós-abolição que deram continuidade as associações nascidas no século XIX e o surgimento de outras, nas primeiras décadas do século XX, como a denominada Movimento Negro Unificado são a mais viva demonstração da participação política negra. Por meio delas, ativistas negros desenvolveram ações de combate à discriminação racial e formularam diversas propostas de inclusão social da população afrodescendente, que corresponde a reivindicações dos dias atuais. Segundo Albuquerque,

enfim, o esforço dos grupos do movimento negro em todo país promoveu mudanças importantes na mentalidade dos brasileiros, sobretudo dos negros. Uma das grandes conquistas do movimento negro foi conscientizar uma grande parte da sociedade brasileira em relação à questão racial e convencer o governo a abandonar sua passividade conivente diante das desigualdades raciais (ALBUQUERQUE, 2006, p.294).

As associações negras enxergaram o caminho da educação, acreditaram que a inserção do negro no mundo do ensino seria um canal importante para a mobilização em torno da justiça social. A busca pela questão de raça nas leis educacionais é uma tentativa de demonstrar que elas refletem as tensões presente na sociedade, seja de um lado, pela invisibilidade da raça, ou pelo mito da democracia racial. O fato é que esse assunto é um debate presente em nossos dias. Para Silva Jr.,relator do documento brasileiro apresentado na 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo – Durban/2001,

se é verdade que políticas de promoção da igualdade racial podem diminuir as taxas de desigualdades entre negros e brancos, atacando a discriminação, não podemos esquecer que é preciso atacar com a mesma intensidade a raiz do problema, isto é, o racismo e o preconceito. Neste campo, não será demais lembrar que apenas a educação pode mudar valores,contribuindo para a valorização da diversidade e a construção de um senso de respeito recíproco entre os grupos que conformam esta rica geografia de identidades culturais denominada Brasil (SILVA Jr.,2002, p.10).

Essa pesquisa traz reflexões que apontam novos caminhos na legislação educacional brasileira, que trata as questões referentes ao povo negro de forma positiva, construindo um caminho que envolve todos os setores educacionais. Acredito que um trabalho efetivo com as possibilidades geradas pela Lei, possa de fato ajudar à construção de valores multiculturais para esta sociedade, através de uma nova compreensão de pensar o outro de entender a relação com o conjunto de pessoas de sua comunidade. A experiência vivenciada nas escolas, enquanto professora do ensino fundamental, permiti-me a oportunidade de trabalhar a temática afro-brasileira e de refletir sobre o papel do/a professor/a, de como ele/a também é sujeito das representações construídas pela sociedade.

Nesse contexto refletir sobre as abordagens da história ensinadas insere uma pequena análise do principal veículo de difusão da história na sociedade brasileira contemporânea, o livro didático destinado ao ensino fundamental. Uma das políticas públicas mais antigas do Estado Brasileiro, o Programa Nacional do Livro Didático(PNLD), que prevê a aquisição e a distribuição gratuita de livros para

os alunos da rede pública, tem buscado nas últimas décadas, conforme apresentamos nesta pesquisa, se adequar a uma legislação que exige um material composto por vários tipos de textos, linguagens e imagens que levem um conhecimento histórico autônomo para o professor/a e o/a aluno/a, mas, sobretudo, com ausência em seus conteúdos e imagens de uma linguagem discriminatória.

O PNLD para o ensino de História trouxe a inserção da História da África e dos Afro-Brasileiros para os currículos escolares, é o que preza esse programa de acordo com essa pesquisa, e afirmo na condição de professora dessa fase de ensino, no município de Goiânia; nas escolas onde a pesquisa foi realizada, existe essa preocupação quanto a escolha do livro didático de História a ser adotado, em consonância com a política de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, que determina em suas diretrizes o estudo da temática cultura afro-brasileira.

Essa pesquisa mostra, na visão de alguns especialistas, que o racismo no livro didático não é algo superado, para (SILVA 2008), o PNLD continuam produzindo e veiculando discursos que universalizam a condição do branco como ser superior, e estigmatiza o personagem negro enquanto ser inferior.

A parte designada a pesquisa de campo, na parte que teve como lócus escolas do município, buscou averiguar a viabilização da Lei Federal nº 10.639/03 na prática pedagógica dos docentes, e os reflexos no entendimento desta nos discentes. Percebi que a lei tem provocado inquietações no sistema escolar, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, bem como, o estudo do processo de efetiva participação e contribuição do povo negro brasileiro no contexto da História do Brasil.

Analisando as respostas dos questionários (das escolas) é possível perceber que a Lei 10.639/2003 é do conhecimento dos/as professores/as principais protagonistas para efetivação da lei no chão da escola. A abordagem sobre o tema da Cultura Afro-Brasileira e da aplicação da lei no ambiente escolar depende do posicionamento individual desse agente mediador do conhecimento, que ainda ocorre de forma pontual nas escolas deste município. Eu particularmente, desde 2003 quando participei de um seminário para professores/as, situação já descrita nessa dissertação, me sinto no dever do cumprimento da lei, tendo em mãos o desafio de debater, valorizar, reconstruir e, ao mesmo tempo, desconstruir marcas errôneas da presença negra na formação da sociedade brasileira. A perspectiva é

compreender a cultura afro-brasileira, superando a visão de senso comum, justificada por ideias pré-concebidas sem fundamentação histórica.

Quanto ao corpo discente (aluno/a negro/a) é notório o reforço positivo na construção da identidade dessas pessoas, percebo na luz dos seus olhos, o conforto que sentem, quando a narrativa histórica recupera, visibiliza e legitima positivamente os protagonismos dos afrodescendentes na sociedade brasileira; esta situação fica evidente em suas respostas nos questionários.

Concluo que a Secretaria Municipal de Educação(SME) de Goiânia desenvolve ações para a efetivação da Lei 10.639/2003, oferecendo momentos de formação para seus professores, mas necessita marcar mais presença nas ações pedagógicas curriculares das instituições educacionais, como assim o faz para o cumprimento de outras propostas pedagógicas do processo educativo.

A Medida Provisória 746/2016 que estabelece a não obrigatoriedade do estudo dessa temática, e abre espaço de decisão para os sistemas de ensino não estabilizou as ações da SME sobre o tema, conforme comprova ofício de divulgação de curso nº43 /2018 com o título: Tertúlia literária: diálogo com escritoras africanas e afro-brasileiras, anexado a esse trabalho.

Por fim, considero que existe certa articulação entre a Secretaria Municipal de Educação deste município e outras instâncias de estudo, no caso aqui a PUC-GO, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim concluo que a aplicação da Lei 10.639/03 na prática escolar só se viabiliza através de uma formação continuada e efetiva, com reflexões promovidas constantemente pelas mantenedoras do sistema de ensino e pela articulação entre Universidades e docentes numa parceria que possibilite a pesquisa e a reelaboração teórica. Compreendo que a Lei 10.693/03, como qualquer outra, não assegura o ensino adequado na sala de aula, mas sem dúvida é um ponto de partida. É necessário o esforço de todos/as, alunos/as, professores/as e sociedade em geral no reconhecimento das mudanças e das práticas sociais e das medidas públicas que buscam reduzir o senso de inferioridade que foi imposto culturalmente sobre os afro-brasileiros neste país, imposto pelos brancos e historicamente absorvidos por eles mesmos. Essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto

das políticas públicas que visam uma educação capaz de promover uma sociedade mais justa e equânime.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade / coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. —Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

_____. **Violência nas escolas**/Mirian Abromovay et alii. –Brasilia: Unesco – Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPQ, Instituto Ayrton Senna, Banco Mundial, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil** / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AMADO, L. F.L. C. **DA OPRESSÃO À RESISTÊNCIA**. Movimentos de Reação ao Escravismo. In. O Brasil Também é Negro. Goiânia- Ed. Da UCG, 2004.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a Auto-Estima da Criança Negra**. 117 Inaldete Pinheiro de Andrade. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **A Geografia, a África e os Negros Brasileiros**. In: Munanga, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

AMADO, Lucia de Fátima Lobo Cortez. **Da opressão a resistência**. Movimentos de Reação ao Escravismo. In. ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. AESCOLA PRIMÁRIA DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA EM SÃO PAULO (1931-1937). IN. Oliveira, Iolanda de. - Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas/ Iolanda de Oliveira, Márcia Ângela da Silva Aguiar, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rachel de Oliveira (orgs.) – São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.

ARRUDA, Ângela. **Teorias das Representações Sociais e Teorias de Gênero**- Universidade Federal do Rio de Janeiro- Cadernos de Pesquisas, n. 117, p.127-147, novembro/2002.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 15, de 04 de julho de 2000. Pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.741, de 01 de março de 2003. Estatuto do Idoso.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclusão no currículo da História e Cultura Afro-Brasileira.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclusão no currículo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRAICK, Patrícia Ramos – **Estudar História:** das origens do homem à era digital \ 1. Ed. – São Paulo: moderna, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. - In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

CUNHA, Manuela Carneiro. **Para uma história do negro no Brasil.** — Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988.

CERTEAU, Michael de. **A escrita da história;** tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel – 3.ed. – Rio de Janeiro:forense,2013.

CHAUÍ, Marilena- **O que é ideologia.** Revisor: José E. Andrade Data de Digitalização: 2004 – Publicação original: 1980.

COSTA, Emília Viottida. **A abolição** – 9 ed.- São Paulo: Editora UNESP,2010.

DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

23001.000215/2002-96 CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004 Proc. 23001000215/2002-96

Dos Anjos, Marques Pereira. Negros em perspectiva de luta. In: Rassi, Sarah Taleb. Negros na sociedade e na cultura brasileira IV - Goiânia: Ed. Da UCG, 2009.

DOMINGUES, Petrônio .“**TEMPLO DE LUZ**”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius. A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; SuryaAaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

DOSSE, François, 1950 -**A história à prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido/ François Dosse; tradução Ivone Castilho Benedetti. – São Paulo: Editora UNESP-2001.

EDUCAÇÃO como exercício de diversidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 7).

ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL: Lei no 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

FÁVERO, Osmar. **Educação como exercício de diversidade.** –Osmar Fávero e Timothy Denis Ireland. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. – (Coleção educação para todos; 7).

FLORESTAN, Fernandes. **A integração do negro na sociedade de classe.** São Paulo- 5ª Edição. Editora Globo, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil /** Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa /Paulo Freire são Paulo: Paz eTerra,1996 (coleção literatura).

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FUCKNER, Cleusa Maria. **Cultura e africanidade**: percepções no trabalho com professores da rede municipal de Curitiba. REVISTA ELETRÔNICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS FACULDADES OPET ENSAIOS PEDAGÓGICOS, n.3. Disponível em: <<http://www.Opet.com.br/faculdade.julho> 2012. Acessado em 12 de julho de 2017

GONÇALVES, L. A.O.; SILVA, P.B.G. -**Movimento negro e educação** - Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva -In: Educação como exercício de diversidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**.

GUIMARÃES, Manoel Luiz salgado. **Nação e civilização nos trópicos**: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1 1988, p. 5-27.

GUIMARÃES, M. L. S. et. al. **Estudos Históricos** – 1 Caminhos da Historiografia. Rio de Janeiro, n. 1, 1998, p.3.

HARTOG, François. **Evidência da História**: o que os historiadores veem/François Hartog; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira com a colaboração de Jaime A. Clasm. -1 ed., 1.reimp. –Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação / Ricardo Henriques. – Brasília: UNESCO, 2002. 100p.

HENRIQUES Ricardo; CAVALLEIRO Eliane. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas**: elementos da agenda do Ministério da Educação. Ricardo Henriques e Eliane Cavalleiro. In:Santo ,Augusto Sales. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola á universidade-Porto alegre: Editora Mediação, 20ª Edição revista 2003.

KI-ZERBO. Joseph - **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LAGO, Samuel Ramos. **Conversas com quem gosta de aprender.** Campina Grande do Sul, PR: Editora Lago, 2004.

LDB. Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional-Lei 9394/96.

LIBÂNEO José Carlos. **Didática**/José Carlos Libâneo. – São Paulo: Cortez, 1994 – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil.** Heloisa Pires Lima. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOPES, Helena Theodoro- **Negro e cultura no Brasil**/Helena Theodoro Lopes, José Jorge Siqueira, Maria Beatriz Nascimento. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1987.

LOPES, Ney. **História e cultura africana e afro-brasileira**/São Paulo: Barcha Planeta, 2008.

LUCINA, Jaccoud. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil.** In: As políticas públicas e a diversidade racial no Brasil: 120 anos após a abolição/Mario Theodoro (org.). Brasília: IPEA, 2008.

LUCINDO, Willian Robson Soares. **A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre a educação.** Willian Robson Soares Lucindo. In: FONSECA, Marcus Vinícius. A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos – **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições\Cipriano Carlos Luckesi. – 18 Lopes, Ney- História e cultura africana e afro-brasileira/São Paulo: Balsa Planeta, 2008.. Ed.- São Paulo:Cortez,2006.

LUZ, Itacir Marques da.**Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX**: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco .-In: FONSECA, Marcus Vinícius.A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; SuryaAaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

MATOS, Luciana de Oliveira. **Ação Afirmativa: Superando desigualdades raciais no Brasil**.In: Marilene da Silva,Uene José Gomes.(Ogr).África afrodescendência e Educação:Goiânia – Ed: da UCG – 2006.

MATTA, Roberto da.Disponível em <http://nau.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA_voce_tem_cultura.pdf.> Acesso em jun.2017.

MARTIUS, Karl Friedrich PhilippVon.**Como se deve escrever a História do Brasil**.Revista do IGHB, Rio de janeiro 6(24): 389 – 411,janeiro de1845.

MOLINA, Suely Ferreira Lopes. Etnias Africanas no Brasil- In:Rassi, Sarah Taleb – O Brasil também é negro- Goiânia Ed. da UCG,2004.

MOURA, Clovis. **História do Negro brasileiro**. São Paulo –Editora:Ática-1992.

MOURA GLÓRIA. O Direito a Diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Candu, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Antônio Flavio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau. In:Educação como exercício de diversidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. – (Coleção educação para todos; 7).

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Território e Territorialidade como Fatores Constitutivos das identidades Comunitárias no Brasil:** Caso das Comunidades – In: Patrimônio cultural, territórios e identidades / organizadores: João Carlos Nogueira e Tânia Tomázia do Nascimento. – Florianópolis: Atilênde, 2012.

ODALIA, Nilo, 1929 - **As formas do Mesmo:** ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna/Nilo Odalia- São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.-(Ariadne)

OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África, V:** África do século XVI ao XVIII / . – Brasília : UNESCO, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África:** Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)/ Anderson Ribeiro Oliva; Selma Alves Pantoja. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1132/1/Tese_2007_%20AndersonRibeiroOliva.pdf> Acesso agosto 2017

OLIVEIRA, Irene Dias de. **Qual a cor da sua pele?:** povo negro construindo identidades na diáspora./Irene Dias de Oliveira – São Paulo- Fonte Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Iolanda .**Negro e educação:** escola, identidades, cultura e políticas públicas /organizado por Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto – São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

_____ **Negro e educação 4:** linguagens, resistências e políticas públicas/ Iolanda de Oliveira, Márcia Ângela da Silva Aguiar, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rachel de Oliveira (orgs.) – São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.

OLIVEIRA, Raquel de. **Tramas da cor:** enfrentando o preconceito no dia- a dia escolar. São Paulo; Selo Negro-2005.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil:** um balanço das teorias. In: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil; 120 anos após a abolição /Mario Theodoro (org.). Brasília: IPEA, 2008.

PAULA, Claudia Regina de. **Magistério, reações do feminino e da branquidão:** a narrativa de um professor negro- In: Romão, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade -Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2007

PLANO Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jataby. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, nº16, 1995, p.279-290.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros. Programa de Pós-Graduação da UFMT/IE. Dissertação de Mestrado, 2014.

PREFEITURA de Goiânia. Secretaria de Educação. **Diretrizes curriculares para Educação Fundamental e da Adolescência**: Ciclos de formação e desenvolvimento humano/Coordenação Geral, Gislene Margaret Avelar Guimarães e Lorena de Oliveira Garção Marques. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

RASSI, Sarah Taleb. **Negros na sociedade e na cultura brasileira IV** - Goiânia: Ed. Da UCG, 2009.

_____. **Negros na sociedade e na cultura brasileira II** - Goiânia: Ed. Da UCG, 2006.

RASSI, S. T.; MOLINA, S. F.L. M.; AMADO, L. F. L. C. **O Brasil também é Negro**. Goiânia- Ed. Da UCG, 2004.

REIS, Jose Carlos. **Teoria & História**: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro Editora FGV, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil- 3.ed. – São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala. Coleções feminismos plurais-2017.

ROCHA, José Geraldo da. **De preto à afrodescendente: implicações terminológicas**. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf> Acesso em janeiro de 2018.

ROJAS, Reinaldo. **Presente y pasado**. Revista de História. ISSN:1316-1369. Ano 9. mNº18. julho-diciembre, 2004. Nación y Nacionalismo en el debate... Reinaldo Rojas. pp.73 -100.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANSONE, Livio. **Negritude sem identidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**/ Livio Sansone; tradução Vera Ribeiro – Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

SANTOS, Isabele Pires. **Identidade, relações étnico-raciais e a capoeira: os olhares de uma escola**. In: Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas/ Iolanda de Oliveira, Márcia Ângela da Silva Aguiar, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rachel de Oliveira (orgs.) – São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Sales Augusto. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SILVAJR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Ana Celia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: Munanga, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Claudilene Maria da. **A questão étnico-racial na sala de aula: a percepção das professoras negras.** In: Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas/ Iolanda de Oliveira, Márcia Ângela da Silva Aguiar, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rachel de Oliveira (orgs.) – São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos:** estudo sobre negros e branco em livros da Língua Portuguesa/Paulo Vinicius Baptista da Silva – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito.** In: SANTOS, Sales Augusto dos. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

VISENTINI, Paulo Fagundes – **História da África e dos africanos**/Paulo Fagundes Visentini, Luiz Dario Teixeira Ribeiro, Analucia Danilevicz Pereira. 3.ed.- Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY. **E o processo de formação de conceitos.** In: LA Taille, Yves de, 1951-Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão /Yves de la Taille, Marta Kohl de oliveira, Heloysa Dantas- São Paulo: Summus, 1992.

WALDMAN, Maurício. **Memória D'África.** A Temática Africana em Sala de Aula. Maurício Waldman e Carlos Serrano. Cortez Editora, 2007.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história:** da antiguidade à modernidade. Copyright 2007 @ Carlos Moore Wedderburn

ANEXOS

Anexo I

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 .

Mensagem de veto

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura "Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICAFaço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-Ae 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte

Ofício Circular nº. 043/2018 – DIRPED

Goiânia, 21 de março de 2018.

Senhor(a) Diretor(a),

1. Encaminhamos a Vossa Senhoria, para conhecimento e socialização nessa instituição educacional, a Divulgação de Curso nº 007/2018 – *Tertúlia Literária: diálogos com escritoras africanas e afro-brasileiras*, destinado aos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Atenciosamente,

Wilma Luiza Pinto

Profa. Wilma Luiza Pinto
Gerente de Formação dos Profissionais da Educação

Manoel do Bomfim Rodrigues de Souza

Prof. Manoel do Bomfim Rodrigues de Souza
Diretor Pedagógico

Ampara
Profa. Ampara Ferreira de Barros
Superintendente Pedagógica e de Esportes

Ilmo.(a) Sr.(a) _____
Diretor(a) da(o)EM/CMEI _____
Nesta _____



PRESIDENTE
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte
Diretoria Pedagógica
Gerência de Formação dos Profissionais da Educação

**Ações Formativas para Implementação das Relações Étnico-raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia
2012 a 2016**

UNO	AÇÃO FORMATIVA	PÚBLICO	CH	Nº DE VAGAS	Nº DE INSCRITOS	CERTIFICAÇÃO
12	Seminário: Educação para as relações étnico-raciais da SME – e apoios técnicos pedagógicos da SME	Gestores, professores, coordenadores, professores, coordenadores pedagógicos da SME	20h	500	500	Declaração
12	GTE – Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais: desafios e possibilidades	Professoras da RME	70h	50	50	Certificado pelo CME
12	Mostra Étnico-racial da RME	Professoras da RME	4h	500	450	Declaração
12	Exposição Fotográfica das Relações Étnico-raciais da RME	Instituições Educacionais da RME	20h	Exposição – I Seminário das Relações Étnico-raciais
13	Conferência: Racismo Ambiental Sagregação no Espaço Urbano	Professor representante por Instituição Educacional, Apoios Técnicos Profissionais das Unidades Regionais de Educação, CEPE e Divisão de Ensino do Departamento Pedagógico.	4h	320	160	Declaração
13	Seminário: Educação para as relações étnico-raciais da SME – e apoios técnicos pedagógicos da SME	Gestores, professores, coordenadores, professores, coordenadores pedagógicos da SME	12h	300	300	Declaração

13	Mapas Animados	Contribuir com a fundamentação teórica e prática dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais nas Instituições Educacionais.	40h	40	30	Certificado Faculdade de História/UFG
13	Metodologia da Educação Histórica no Estado da Cultura Afro-brasileira	Professores graduados em história ou em pedagogia	40h	30	32	Certificado Faculdade de História/UFG
13	A Corda Cultura	Professores da RIME	40h	120	103	Certificado CME
13	Oficinas de Entrelaçamento ao Raciismo Institucional	Gestores da SME e Apoio Técnicos da RIME	4h	400	400	Declaração

14/15	Ativa em ato-educador: construção de objetos pedagógicos - modalidade semi-presencial	Professores da RME	180h	60	43	Certificado Faculdade de História/UFG
15/16	Educação Artística	Professoras da RME	40	50	57	Parceria Faculdade de Educação NEAD/ UFG Declaração
16	Conferência: coexistência africana no Brasil	Professores da RME	4h	100	100	Parceria PUC/Proinfo/SME/IFG
16	Seminário de Implementação da Lei 10.538/03	Professores da RME		300	229	Parceria SME/IFG- Proinfo
16	Simpósio Internacional Brasil Canadá	Professores da RME	30	150	150	Parceria SME/IFG- Proinfo/UFG/NEADI
16	Grupo de Trabalho e Estudo - Lei 10.538/03 e o Projeto e Cor da Cultura na RME	Professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia	80h	30	25	C M E
216	II Exposição Fotográfica das Relações Étnico-raciais da RME	Instituições Educacionais da RME	50	40	39	Exposição - Semitério Brasil- Canadá Certificado - PUC

3) Quando você vai fazer amizade com uma pessoa você tem preferência com relação a cor dela?
