

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

DIFERENÇAS E INDIFERENÇAS: REFLEXÕES SOBRE AS
QUESTÕES RACIAIS NA ESCOLA
POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Catia de Lima Costa

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DIFERENÇAS E INDIFERENÇAS: REFLEXÕES SOBRE AS
QUESTÕES RACIAIS NA ESCOLA
POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

CATIA DE LIMA COSTA

Sob a Orientação do Professor
Carlos Roberto de Carvalho

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre** em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação.

Nova Iguaçu, RJ

Fevereiro de 2018

305.896
C837d
T

Costa, Catia de Lima, 1982-
Diferenças e indiferenças: reflexões sobre as
questões raciais na escola por uma educação
antirracista / Catia de Lima Costa. - 2018.
71 f. : il.

Orientador: Carlos Roberto de Carvalho, 1950-
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 57-61.

1. Relações raciais - Teses. 2. Negros - Educação -
Teses. I. Carvalho, Carlos Roberto de, 1950-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

CATIA DE LIMA COSTA

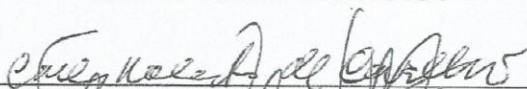
**“DIFERENÇAS E INDIFERENÇAS: REFLEXÕES SOBRE AS
QUESTÕES RACIAIS NA ESCOLA POR UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA”**

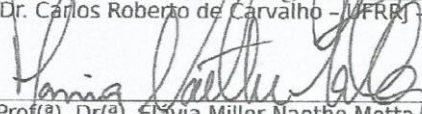
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

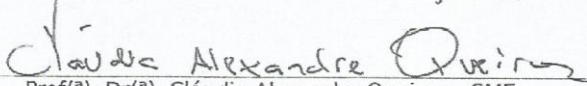
Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 28/02/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho - UFRRJ - Orientador


Prof.ª. Dr.ª. Flávia Miller Naeth Motta - UFRRJ


Prof.ª. Dr.ª. Cláudia Alexandre Queiroz - SME

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família, em especial à minha mãe Terezinha, pelos seus ensinamentos e orientações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais uma conquista.

À minha família, meu esposo Cristiano e meus filhos Caio e Camila, pelo apoio e compreensão.

À minha mãe, por ser meu exemplo maior, pelo incentivo e auxílio.

Ao professor e orientador Beto, pela oportunidade de estudo e pelo compartilhar de conhecimento.

A todos os professores que durante todo o curso contribuíram de diversas formas, orientando e servindo de inspiração.

Às professoras Mônica Pinheiro e Flávia Motta por participarem da banca de qualificação e contribuírem para o trabalho de pesquisa. Agradecer à Professora Claudia Alexandre Queiroz por sua presença na defesa da dissertação.

Aos amigos e profissionais do Centro de Educação Infantil Nelson Abrahão David, a Escola Municipal Paul Harris .

Ao amigo Leonardo Pereira pelo apoio e encorajamento para ingresso no curso.

Aos meus colegas de turma, pelos momentos agradáveis de convivência e o compartilhar de experiências, em especial a amiga Ione, pelas conversas, orientações e incentivo.

A todos, meu muito obrigado!

RESUMO

Como educadora e através de minhas experiências cotidianas me motivam a pesquisar sobre a temática educação e relações étnico-raciais. O tema, o assunto e o objeto desta pesquisa são o racismo e o preconceito racial no cotidiano escolar. Refletir sobre a criação da lei 10. 639/03, ao desafio de sua real implementação, implementação esta que levará ao conhecimento histórico sobre o negro, sobre a sua contribuição na construção de nosso país, de uma verdade que está escondida sobre sua real origem e que, conseqüentemente, leva ao silêncio do racismo na escola. Entender como os educadores percebem as questões raciais, destacando a importância de sua atuação no processo formativo, na desconstrução do racismo e na promoção de uma educação antirracista. Nossa pesquisa se desenvolve no campo da linguagem e buscará compreender os enunciados verbais e não verbais. *Modus operandi* do racismo como o racismo e o preconceito são humanos a partir das relações raciais entre as pessoas de um determinado lugar. A pesquisa foi realizada em uma unidade de ensino na Baixada Fluminense. Do ponto de vista teórico-metodológico a abordagem foi sociocultural apoiado nos estudos de Bakhtin , numa perspectiva dialógica do cotidiano escolar. Um dos instrumentos utilizados para levantamento de dados e informações foi um questionário aplicado aos docentes da unidade escolar. Como interlocutores autores como: Eliane Cavalleiro (2003), Kabengele Munanga (2002) e Fanon (2008). Busca-se através desta pesquisa indicar novos caminhos nas discussões sobre educação e diversidade étnico-raciais, como também construir reflexões que auxiliem e colaborem no desenvolvimento da qualidade da educação.

Palavras-Chave: Educação, relações étnico-raciais, silêncio.

ABSTRACT

As an educator and through my daily experiences, I am motivated to research on the issue of education and ethnic-racial relations. The theme, subject and object of this research are racism and racial prejudice in everyday school life. Reflecting on the creation of Law 10. 639/03, the challenge of its real implementation, which will lead to historical knowledge about the Negro, his contribution to the construction of our country, a truth that is hidden about its real origin and that consequently leads to the silence of racism in school. Understand how educators perceive racial issues, highlighting the importance of their role in the formative process, the deconstruction of racism and the promotion of antiracist education. Our research develops in the field of language and will seek to understand verbal and nonverbal utterances. Modus operandi of racism as racism and prejudice are human from the racial relations between people of a certain place. The research was carried out in a teaching unit in Baixada Fluminense. From the theoretical-methodological point of view, the approach was sociocultural supported in the studies of Bakhtin, in a dialogical perspective of the school everyday. One of the instruments used to collect data and information was a questionnaire applied to the teachers of the school unit. As interlocutors authors such as: Eliane Cavalleiro (2003), Kabengele Munanga (2002) and Fanon (2008). It is sought through this research to indicate new paths in the discussions on ethnic-racial education and diversity, as well as to construct reflections that help and collaborate in the development of the quality of education.

Keywords: *Education, ethnic-racial relations, silence.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO E RAÇA	8
1.1 Racismo Institucional e Estrutural	13
1.2 Debates Contemporâneos e Educação para o respeito à diversidade.	14
CAPÍTULO II	
CAMINHO METODOLÓGICO	22
2.1 O campo da pesquisa e seus participantes	23
CAPÍTULO III	
RELATOS DE HISTÓRIAS, MINHAS HISTÓRIAS, HISTÓRIAS DE MUITOS	25
3.1 Meu cabelo, Meu empoderamento	27
3.2 Quando a Família é Precursora do Racismo.	29
3.3 As Manifestações de racismo no cotidiano escolar	32
3.4 O que dizem os Educadores?	34
CAPÍTULO IV	
AS CONSEQUENCIAS DO SILÊNCIO: A EXCLUSÃO	37
4.1 Por uma Educação Antirracista.....	44
4.2 Arte e Conhecimento: A Literatura pela Promoção da Igualdade e Respeito as Diferenças	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	60

INTRODUÇÃO

Tudo começou com uma ação observada e interpretada por alguém que sentiu na pele as mazelas do preconceito e da discriminação. Em uma manhã corriqueira, a cena lembrou também um passado de memórias. Letícia, menina tímida, de baixa autoestima e carrega, já em sua infância, a falta de elementos que intervêm na afirmação de sua identidade.

Naquela manhã, ao subir para supervisionar o andar, ao entrar na primeira sala observo a seguinte cena: a professora da turma segue em direção a aluna e prende o seu cabelo, cabelo esse crespo. A professora então argumenta:

“- Por isso que chora, como pode? Depois não quer que os colegas impliquem...”

A primeira reação foi ficar sem ação, sem palavras, posteriormente fazer uma leitura, uma interpretação do que estava acontecendo. E então me aproximo e indago a aluna o que aconteceu, mas não obtenho resposta, apenas o choro. Logo, a professora procura me situar do que ocorreu e me esclarece, segundo ela, que a aluna sempre chora porque seus colegas de turma implicam com o seu cabelo e com o penteado que costuma usar, que por não ter uma textura de cabelo “liso”, não “poderia” utilizar o seu cabelo solto, então o melhor seria prendê-lo. E, a professora, ainda diz não compreender como a mãe da aluna não percebe isso!

Tal fato ocorreu numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, os alunos com idade média de 6 anos. O que esses alunos, que em processo de formação, de interpretação e compreensão, estariam pensando de todo o ocorrido? Com essa preocupação em mente e diante do ocorrido, procuro dialogar com a professora, destacando que todos temos o direito de usar o cabelo da maneira que mais nos agrada, independentemente de sua textura, e que isso era importante compartilhar com os demais alunos, mas parecia que a professora não compreendia minha fala. E nesse desenrolar, a professora me relata que a mãe deveria prender sim os cabelos de sua filha, pois o mesmo não tem como vir solto, pois *“não fica com uma boa aparência, poderia usar solto, mas em casa,”* e ainda tem como sugestão as tranças, *“se fosse trançado ...”* – enfatiza a professora.

Minha primeira inquietação é tentar compreender, como a Professora, que eu descrevo como mulher negra, poderia ter agido daquela forma, baseada em que

práticas? Que elementos ela considerou para aquela ação? Como aquela turma iria caminhar após aquela situação e diante da tomada de ação daquela professora?

Volto então mais uma vez para Letícia e com um abraço tento acalmá-la. Mais uma vez indago sobre o ocorrido, momento em que ela me devolve com um abraço, como se estivesse segura.

“- Tia, todo dia eles *implicam* comigo, falando do meu cabelo. Eu nem implico com eles.” (Letícia se referia a dois alunos, que segundo ela foram os que “*falaram*” do seu cabelo).

Depois de ouvir Letícia e acalmá-la, explico à ela que todos nós temos diferenças, cabelos diferentes, formatos de rostos diferente, forma do corpo, mas que devemos respeitar uns aos outros, e que o colega não deveria compreender essas questões, por isso que aconteceu aquele fato.

Inicio uma conversa com o restante da turma sobre o ocorrido. Neste momento compreendo que Letícia não fez a mesma interpretação da ação da professora ao prender os seus cabelos, acredito que interpretou de outra forma, pois em seu relato ela não faz menção a essa descrição.

Diante de alguns relatos dos alunos percebe-se que não fora a primeira vez que ocorreu aquela situação, que em outros momentos os alunos falavam sobre o cabelo de Letícia, contudo aquela ação da professora foi a primeira vez.

O próximo passo era então conversar com a responsável da aluna, que no caso era sua mãe. A mãe me ouve atentamente e logo me comunica que Letícia por muitas vezes não quer vir para escola, contudo não falava para sua mãe os reais motivos.

De todo o fato narrado o que mais impactou foi a forma e atitude da professora. Como silenciar situações em que o racismo e o preconceito se fazem presente? Como não se colocar no lugar de Letícia? Como não refletir e procurar um caminho para intervir diante de tal situação? Como não tornar aquela situação tão constrangedora para a pequena Letícia em um diálogo com a turma?

Busquei elementos que fossem relevantes para tais atitudes, interroguei-me sobre a formação docente, pertencimento racial, dentre outros, e veio-me a mente as palavras de Paulo Freire (1987): “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

As marcas deixadas pelo preconceito são visíveis em todo o tempo, baixa autoestima, falta de reconhecimento e pertencimento, a negação do seu “eu”.

Elementos esses, que sim, são influentes na formação do indivíduo, seja humana, cultural ou social.

Logo, no espaço escolar, lugar de interação, as crianças em todo tempo constroem valores, costumes, ideias, como também reproduzem as práticas e costumes deste grupo social. E se a figura do professor, mediador do processo educativo, silenciar nas situações de tensão e conflito sobre questões raciais, estes estarão elevando o desenvolvimento de atitudes discriminatórias.

Segundo o documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006), o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos alunos uma pretensa superioridade branca. E, ainda conclui que, o silenciar do problema não apaga as diferenças, e sim permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente.

Ao analisar o histórico de Políticas Públicas voltadas para as relações raciais, pode-se perceber um avanço nas legislações, contudo, a garantia da lei não significa sua real implementação.

A Lei 10.639/03 alterou, de forma significativa, as diretrizes e bases da educação nacional, ao conceber a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na modalidade do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. A legislação é um instrumento para inserção social, reconhecimento e afirmação.

Se por um lado, temos a lei e a garantia para divulgação de estudos sobre a Cultura Afro-Brasileira, por outro, ainda temos um caminho a ser percorrido para alcançar índices qualitativos. Pretende-se entender como se materializa as relações no cotidiano desses sujeitos e como a instituição pode, através de uma prática reflexiva, promover no sentido amplo, uma educação antirracista, com base nos princípios de igualdade.

Cabe destacar a importância de desenvolver este trabalho, por relevância social do estudo, não em apontar respostas prontas, mas refletir e apresentar um olhar sensível diante de nossa realidade, onde a invisibilidade do racismo e preconceito impedem a promoção de uma educação igualitária.

Compreendo que o objeto/fenômeno que se pesquise, se enquadre como algo que afete o pesquisador, durante este percurso somos “contaminados” e “infestados” por razões e certezas, que passam ser nosso discurso, mas a necessidade da

pesquisa ultrapassa esta dimensão. A necessidade não esbarra somente em uma curiosidade, um debate ou discussão de um tema, ela representa mais que isso.

Esta dissertação representa a necessidade, não somente uma educadora em busca da discussão de um problema no campo de sua atuação, mas a necessidade de discutir, indagar e compreender ações ou a falta delas, como também apresentar e relatar experiências comuns do cotidiano que implicam em nossa problemática social.

Fanon (2008) destaca que o homem só é humano à medida que ele quer se impor a outro homem, de modo a ser reconhecido. Este pensamento nos faz refletir que as crianças, sujeitos de direitos, produtores de cultura, em seu processo de formação, contemplam o reconhecimento do “outro”.

O outro, igualmente espera nosso reconhecimento, a fim de se expandir na consciência de si universal. Cada consciência de si procura o absoluto. Ela quer ser reconhecida enquanto valor primordial, desvinculado da vida, como transformação da certeza subjetiva (*Gewisheit*) em verdade objetiva (*Wahrheit*). (FANON, 2008, p.181)

Ainda, segundo o autor é do outro que depende seu valor e sua realidade humana. Estas questões estão implícitas nos movimentos de identidade, subjetividade e alteridade.

Pesquisas ainda apontam que racismo e discriminação racial também colaboram para o fracasso escolar dos alunos negros.

Em decorrência dessa educação discriminatória e, conseqüentemente, desigual, o baixo nível de escolaridade da população negra contribui para manter a sua exclusão do mercado de trabalho, agravada pelas constantes e intensas reatualizações do mundo contemporâneo. Acrescente-se a isso o fato de que os processos de seleção operam, por vezes, com intervenção da mentalidade racista. (BRASIL, 2005,p.65)

Assim, compreendemos o quanto é relevante a abordagem da valorização do negro na sociedade, para construção de sua identidade, autoestima, e principalmente sua afirmação. Nos faz refletir sobre as contradições do homem no período pós-moderno, nos discursos colonialista, nos temas sobre cultura e política, afirma Bhabha (1998) que as diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição cultural, e sim signo da comunidade concebida como projeto.

Fazendo-nos entender como nossa sociedade se organiza e se estrutura na atualidade.

QUAL A IMPORTÂNCIA DE NOSSA PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO?

Dentre as instituições que estrutura as sociedades contemporâneas, a escola é de longe a instituição que exerce um papel central e predominante na constituição das identidades presentes e futuras de nossa juventude. De fato, vivemos e caminhamos cada vez mais para um mundo escolarizado, para sociedades escriturísticas e letradas. Apesar disso a escola que tempos atrás era vista como um bem que devesse ser estendido a todos como um direito. Foi nessa luta de política de direitos a educação a todos.

Quanto mais letrada e “desenvolvida” a sociedade, maior e o número médio de tempo em que vivemos e frequentamos os ambiente. Entendemos que na escola são nas relações sociais que são construídas as identidades, compartilhadas as experiências e vivências para uma melhor compreensão de mundo, como destaca Cavalleiro:

(...) A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente à necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Neste início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. (CAVALLEIRO, 2003, p.19).

Dois campos que no fundo são os mesmos, mas não exatamente. Daí os conflitos (silenciosos e invisíveis) que emanam seja nas linguagens das práticas pedagógicas e cotidianas seja nos corredores ou nos conselhos de classe muitas de nossas instituições escolares: “aqui todo mundo é igual e não tem diferença entre negros e brancos”; “Para que esse negócio agora ter de ensinar cultura afro-brasileira”. Outros afirmam: “somos todos brasileiros, esse negócio de cultura desses ou daqueles e que estimula o racismo”. Muitos professores alegam ainda “não terem sido preparado para ministrar tais conteúdos”.

Enfim, enunciados que celebram e reiteram o quase indestrutível mito da dita, redita e mal dita democracia racial. Mito esse que muitos por ignorância, cinismo, indiferença, má fé, despeito e desrespeito teimam em defender retoricamente e contrário a ordem dos fatos a de que “entre nós não existe racismo” e que, portanto,

não existe razão alguma de os negros e negras serem contemplados (já que no Brasil somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades) com políticas afirmativas e compensatórias. Nenhuma diferença que justifique políticas compensatórias ignora” por conveniência uma tarefa ainda a ser completada e em muitos casos ainda por iniciada e em muitos casos sabotadas.

Seja da educação em geral seja pelo campo da educação étnico-racial o que ou outras já disseram contra ou a favor. Todavia nossa intenção de forma alguma quereria desmerecer aqueles que nos antecederam, ao contrário sabemos que muita coisa boa e de qualidade já foi feito a respeito desse tema e que não somos nem o primeiro tampouco o último. O diálogo e a escuta sensível são o *como* buscaremos captar no ar em que respira cotidianamente as artimanhas e as astúcias do racismo e o dos preconceitos que se manifestam de diversas maneiras, desde a violência bruta verbal e física até simples brincadeiras aparentemente inofensivas e por vezes jocosas, porque, na maioria das vezes, são naturalizadas e vistas como normais.

Resta-nos ainda dizer como faremos tal investigação. Nossa pesquisa se desenvolve no campo da linguagem e buscará compreender os enunciados verbais e não verbais. *Modus operandi* do racismo como o racismo e o preconceito são humanos a partir das relações raciais entre as pessoas de um determinado lugar, de um cantinho do mundo que por menor que ele seja ou nos pareça ser, nos dá sempre a oportunidade de captar as experiências humanas que ali se dão e de como podemos dela aprender seja para repeti-las (imitá-las) ou transformá-las.

Num caso ou noutro é sempre possível, pois racismo não é coisa da natureza, coisa inevitável, mas coisa da cultura na qual vivemos. Sendo um fenômeno cultural e, portanto, social diz respeito à educação das crianças e também educação dos adultos. Diz respeito, sobretudo o modo pelos quais estes últimos abordam ou o enfrentam a questão racial (qualquer outra) frente aqueles pelos quais somos, enquanto adultos e membros de uma determinada sociedade ser ou nos tornar-perdoe-nos a prescrição – responsáveis.

Ousamos dizer que embora o combate ao racismo seja tarefa e obrigação de todos e de todas as instituições, ela é tarefa precípua da educação dos infantes e principalmente da educação escolar. Conforme um dia nos vaticinou Rousseau em

seu Emílio tudo que nos tornamos nos vem da educação, portanto é a sociedade a qual nascemos é que nos educa ou nos deseduca.

Destarte partimos daquele velho princípio: “não nascemos racistas nos tornamos racistas” porque somos educados assim. O assunto de que hora nos ocupa não é novo. É até bastante velho, mas que apesar de velho é sempre bom voltar e refletir sobre ele, disso acontece de uma forma sempre e única e singular a cada pessoa que o sofre.

Desta forma o assunto não é novo qual híbrida, mas que apesar de híbrida ainda, pelo menos alguns, não aprenderam a *conviver* e a *viver com* e *na* diferença. E com essa intenção que ela, a nossa pesquisa, nasce. Como o desejo e o interesse de compreender o fenômeno do racismo a partir da prática social e das linguagens que as revelam. Sobre que homens e mulheres, crianças e jovens de um determinado espaço do mundo reagem e agem diante das diferenças.

Embora aborde casos particulares, situações vivenciadas diretamente pela pesquisadora ela, a pesquisa pretende ser a um só tempo particular e universal. No primeiro caso, por que trata de fatos que ocorrerão em determinado *tempo/espaço*, neste e não naquele; no segundo porque casos que ocorrerão ali não são casos isolados antes reiteram outros fatos ocorrido em outros lugares.

E dessa multiplicidade de direções de olhares, de vozes e auscultas, dessa multiplicidade de sentidos, que esperamos contribuir para o aprimoramento e o aprofundamento dos nossos estudos no campo da educação em geral e no campo da educação étnico-racial, contribuindo, destarte, para a uma educação antirracista e, conseqüentemente, para instituição de uma sociedade justa, equânime e igualitária.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO E RAÇA

Não existia uma educação formal pública voltada para a revolução ou ruptura com o *status quo*. A educação não está fora da sociedade, ela é mais uma de suas instituições e atua na consolidação dos valores existentes. Ainda no século XIX, Bertrand Russell já afirmava que não há avanço algum real para o processo social, como declara Manacorda (1992), *“a educação faz parte da luta para o poder entre religiões, classes e nações”*, e que *“exceto na Rússia, ela é sempre direcionada a favorecer os interesses dos ricos e, em qualquer lugar, ensina uma exclusiva fidelidade ao próprio Estado.”*

O que se torna notório é que desde 1967 até os dias atuais, vários projetos, planos e programas vislumbram dar o tão sonhado salto na qualidade da educação brasileira, mas distante de um projeto igualitário para as relações raciais. Porém como afirma Helene (2013), o máximo que conseguiram foi criar um emaranhado de siglas e nomes que de tantos, nem todos são lembrados:

- **MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização 1967;
- **CIEP** - Centro Integrado de Educação Pública (Brizolão), 1983;
- **CAIC** - Centro de Atenção Integral à Criança, 1991;
- **CIAC** - Centro Integrado de Atendimento à Criança, 1991;
- **CAIC** - Centros de Atenção Integral à Criança, 1992;
- **CEU** - Centro Educacional Unificado, 2001;
- **FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério 1996;
- **FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2007.

Entre os com nomes, porém sem siglas, seguem alguns exemplos como: ***Escola Padrão, Plano de Desenvolvimento da Educação, Alfabetização Solidária e Plano Decenal de Educação para Todos***. Houve também muitas outras propostas sem nome, como municipalização da educação, cobrança do ensino público superior através de uma espécie de trabalho civil obrigatório, ou ainda parcerias entre os ensinos público e privado.

Além de todos estes projetos, planos e programas cabe ressaltar as inúmeras avaliações criadas pelo Governo a partir de 1930, via INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), no intuito de avaliar a qualidade do ensino fundamental e médios no país e a partir dos resultados alcançar um avanço e, não demonstrar nossa realidade, a exclusão do negro no processo de formação educativo, como aferido nas estatísticas.

O fato é, que de acordo com os princípios da universalidade e da justiça para igualdade, propostos por organizações internacionais, dentre elas a ONU, no Brasil a falta de ação e de políticas públicas colaboram para a disseminação do racismo, preconceito e outras formas de discriminação. Logo, a educação escolar tem um papel primordial neste sentido.

E, a partir da reivindicação do movimento negro, que a questão racial tornou-se pauta nas discussões para uma sociedade mais igualitária. Sobretudo, no âmbito das políticas públicas até se materializar no currículo escolar e no campo da educação.

Esse enfretamento vem de anos outrora, após o período escravagista, o movimento negro se constituiu na luta pela superação do racismo e a desigualdade social, uma luta pela inclusão social.

Em novembro de 1995, foi organizado um movimento denominado Marcha de Zumbi, que reuniu cerca 30 mil pessoas na capital federal Brasília, denunciando o preconceito e a discriminação racial tão presente em nossa sociedade e, reivindicando ações e políticas públicas para a população negra. Através deste movimento, abriu-se o caminho para as discussões das questões raciais como racismo e desigualdade social e racial sofridas pelos negros.

Mas, foi com a participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban na África do Sul, que se assumiu o compromisso de implantar ações afirmativas, visando à promoção dos direitos dos negros e da igualdade racial.

Em 2003 foi criada a Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), como também a Secretaria Especial de Educação Continuada,

Alfabetização, e Diversidade e Inclusão (SECADI), de modo que a questão racial foi incluída como prioridade na pauta das políticas públicas.

A SEPPIR cuja responsabilidade era a coordenação das políticas públicas para a promoção da igualdade racial, passa dar ênfase a população negra, principalmente no que tange os direitos dos grupos raciais.

Em 2004, com o propósito de suprimir as desigualdades relacionadas a questão racial, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com objetivos de implementar as políticas de inserção educacional.

E, um dos resultados é a publicação da resolução CNE/CP nº1/2004, publicada no Diário Oficial da União de 22/06/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares para Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, regulamentando o Parecer CNE 003/2004, que expressa as políticas de ações afirmativas na área da educação.

Segundo Oliveira e Sacramento (2013):

A educação e o espaço escolar, a partir deste período, assumem centralidade nos pronunciamentos governamentais com especial ênfase na defesa do direito à educação que considere a diversidade étnico-racial, sobretudo pela mobilização e atuação dos movimentos negros ao longo de décadas anteriores. (2013, p. 244)

Os documentos legais se constituem como instrumentos para promoção de direitos, sobretudo a incorporação de conteúdos relacionados a uma política curricular, pautada no conhecimento histórico com fins de combater o racismo e suas formas de preconceito.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendentes, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. (MEC, 2013, p.11)

Então, a partir da implementação das legislações vigentes, constitui-se um conjunto de direitos materializado em ações afirmativas voltadas para a promoção do acesso e permanência do negro e afrodescendentes à educação e provimentos a cargo público.

Exemplo que tais políticas vem surtindo os efeitos esperados, é o crescimento exponencial dos estudantes negros e pardos matriculados nas universidades. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2004 16,7% correspondia ao número de pretos e pardos matriculados em universidades, em 2014 esse percentual aumentou para 45,5%. Para o IBGE tais índices correspondem a democratização do acesso ao ensino superior.

Para Oliveira (2012) a persistência nas desigualdades raciais, com maiores percentuais de analfabetos foi o que impulsionou a exigência das políticas reparadoras.

Em 2013, foi publicado os resultados de uma pesquisa requisitada e financiada pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão(SECADI) e pela UNESCO no Brasil, a pesquisa intitulada "Práticas pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03, cujo objetivo foi identificar e mapear as iniciativas desenvolvidas pelas instituições de ensino das redes públicas no âmbito nacional que versam sobre a implementação da legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

O estudo foi desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação, e contou com a análise de 36 escolas públicas nas esferas municipais e estaduais nas cinco regiões do Brasil. A pesquisa foi significativa para a obtenção do registros de ações após a implementação da lei 10.639/03, pois o Ministério da Educação e, como também as respectivas secretarias não possuíam tais informações dessa magnitude.

Os pesquisadores concluíram que ocorreram avanços na implementação da lei 10.639/03, contudo aponta que existe um distanciamento a ser superado entre a política de formação dos docentes, a gestão dos sistemas de ensino e as práticas pedagógicas. Segundo o documento, os motivos variam de questões históricos, culturais, políticos, econômicos e religiosos. E, inerente a questão racial a ideia do mito da democracia racial, o racismo ambíguo, o preconceito e a discriminação racial. Pois, constataram que tais fatores interferem na implementação da legislação.

A pesquisa foi extremamente relevante, pois a partir destes levantamentos foi possível a construção de um plano estratégico para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi criado com os seguintes objetivos:

- a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08;
- b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;
- e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
- f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. (BRASIL, 2013, p.19)

Segundo o MEC, o Plano Nacional possui a pretensão de transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História encontra-se em execução, e as instituições de ensino e seus

sistemas fazem uso deste material para fins de subsidiar procedimentos para a implementação da legislação vigente.

1.1 RACISMO INSTITUCIONAL E ESTRUTURAL

O racismo no Brasil é estrutural e institucionalizado e permeia todas as áreas da vida social. Segundo peritos da Organização das Nações Unidas (ONU), em relatório publicado sobre a situação da discriminação racial no país, o mito da democracia racial ainda permeia os discursos da sociedade brasileira, e parte substancial da população não acredita na existência do racismo no Brasil. O conceito de racismo institucional surgiu nos Estados Unidos na década de 1960.

Os objetivos da criação do conceito eram de especificar como se manifesta o racismo nas estruturas da organização da sociedade e nas instituições, para descrever os interesses, ações e mecanismos de exclusão estabelecidos pelos grupos racialmente dominantes. (PACE E LIMA, 2011,p.4)

É importante ressaltar que no Brasil o racismo teve suas raízes na escravidão, a qual durou mais de três séculos, sendo um dos últimos países do mundo a abolir essa prática. Mesmo após a abolição da escravidão, mediante a assinatura da Lei Áurea, em 13 de Maio de 1888, a população negra permaneceu marginalizada e com o acesso ao trabalho distribuído de forma desigual, cabendo a esse segmento, na maior parte das vezes, a ocupação de posições subalternas.

Tem-se uma construção do racismo de forma histórica e o Estado contribui para a manutenção das iniquidades quando não institui políticas públicas que promovam a equidade, reconhecendo as diferentes especificidades étnico-raciais na educação.

Caracterizando neste aspecto o racismo institucional. Como define Silva:

O racismo institucional atua no nível das instituições sociais, dizendo respeito às formas como estas funcionam, seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial.(SILVA, 2009, p. 157)

Para o autor, o racismo institucional atua de forma difusa no cotidiano das instituições, como também na oportunidade aos diferentes grupos raciais.

O racismo institucional se manifesta em normas e práticas discriminatórias, nas instituições e na conjuntura das relações interpessoais.

O termo racismo institucional foi absorvido pelo movimento negro, na década de 90, que se apropriou do termo na luta pela criação de políticas públicas para a promoção da equidade racial.

No processo de formação do Estado e na formação da sociedade brasileira em torno de ideias, foi delineado um imaginário através do qual as populações não brancas e todas as que não são assimiláveis, de acordo com os parâmetros racistas do tempo, são segregados socialmente e têm menos oportunidades de acesso aos direitos. Referimo-nos a isso como racismo estrutural, um mecanismo através do qual as práticas discriminatórias e de exclusão racial são naturalizadas, vitimando as pessoas de cor escura e de status socioeconômico vulnerável.

O racismo estrutural implica uma multiplicidade de dinâmicas de discriminação em que a discriminação é superada pelo nível socioeconômico, por ser migrante, por local de origem e pela cor da pele. Além disso, a condição de pobreza é uma situação estrutural que classifica de que forma as relações sociais acontecerão, acentuando a desigualdade social e o desigual exercício dos direitos dos cidadãos.

O que mais dificulta a implantação de práticas e políticas públicas antirracistas é o paradoxo central trazido por López (2012), onde a autora diz que a ausência parcial de reflexões sobre o racismo institucional pode estar relacionada às dificuldades de as próprias instituições reconhecerem esses mecanismos e se auto examinarem enquanto reprodutoras de racismo. Para incluir políticas que garantam a equidade étnico-racial, é necessário que a instituição assuma a reprodução do racismo institucional para justificar a execução de tais políticas.

1.2 DEBATES CONTEMPORÂNEOS E EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO À DIVERSIDADE

Somente 12% dos jovens entre 18 e 25 anos do Brasil estão matriculados no ensino superior. Aproximadamente 85% dos concluintes do ensino médio são oriundos de escolas públicas e correspondem a 57% dos ingressantes em cursos superiores. A escola pública é a responsável pela formação da maioria dos jovens

estudantes de ensino médio no Brasil, mas 43% deles não conseguem ingressar no ensino superior. No sentido inverso, em torno de 90% dos concluintes de ensino médio em escolas privadas conseguem prosseguir com os estudos acadêmicos (IBGE, 2015).

Quando se trata de ensino superior público, esta problemática só aumenta, visto que a qualidade do ensino superior público brasileiro é inversamente proporcional à educação de formação escolar (pré-escolar, ensinos fundamental e médio), tornando a questão um problema socioeconômico.

Existem pré-requisitos para a admissão no ensino superior que estão em consonância com a formação acadêmica e cultural da sociedade dominante. Multiplicam-se os cursos preparatórios pagos, com foco na preparação dos alunos para as provas de acesso à universidade. Tais cursos, ao serem pagos, também privilegiam os alunos de classes sociais mais privilegiadas. Sem acesso ao capital cultural e a formação que são necessários para o ensino superior, o ingresso na universidade fica mais difícil aos alunos mais pobres.

Existe ainda o círculo vicioso renda-educação-renda, resultando no aumento da desigualdade social. Apenas aqueles que possuem renda para terem cursado um ensino escolar de qualidade terão acesso ao ensino superior de qualidade. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, cada ano adicional de estudo corresponde a um aumento médio da renda, superior a 10%. Quando considerados os níveis mais avançados de escolarização (após ensino médio), este índice atinge 25%.

Ainda, segundo o IBGE, esta estimativa confrontada à realidade, onde a renda *per capita* familiar de mais de 50% dos cidadãos em formação (0 à 17 anos) é inferior a meio salário mínimo, aponta que pelas vias normais (atualmente a prova do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ou o SISU – Sistema de Seleção Unificada), as chances de uma parcela bem significativa da população entrar em um ensino superior público, se manter nele e concluí-lo é quase um eufemismo pela desigualdade social.

Corroboram com os dados supracitados o estudo realizado pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, que analisou informações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apurando o questionário socioeconômico respondido voluntariamente por 1.927.765 (um milhão, novecentos e vinte e sete mil, setecentos e sessenta e cinco) de seus candidatos (de um total de 3 milhões - em 2005). Nele foi

traçado um perfil dos alunos, identificando a grande desigualdade social existente entre os alunos ingressantes e aquele que não ingressam no ensino superior público.

A começar, na pergunta sobre cor, igual ao do IBGE a distribuição é muito semelhante à população – 45,6% brancos, 38,2% pardos, 11,9% pretos – este último o dobro, em termos proporcionais, ao da população como um todo. De uma maneira geral, a partir desta amostra, o estudo aponta que há uma correlação entre as notas dos candidatos, a renda e nível educacional da família, e sua cor.

O estudo demonstra que quanto maior a renda familiar e o nível escolar dos pais, maior a nota do candidato, reafirmando o círculo vicioso renda-educação-renda. São apenas 16,78% candidatos que ficam acima das faixas que iniciam de 5 a 10 salários e segue até 50 salários mínimos ou mais, sendo 10 salários mínimos o equivalente a R\$3.000,00 (três mil reais) em 2005. No entanto, quando as notas destes são comparadas com as dos outros 83,22% dos candidatos, a pior nota do primeiro grupo supera a melhor nota do segundo em 19,4%.

Quando avaliado o quesito “cor”, ao invés de renda, os dados também não são satisfatórios. As notas dos declarantes pretos, pardos ou índios são 16,3%, menores que aqueles que se declaram brancos ou amarelos. Foi observado também que quanto maior o índice de escolaridade dos pais, melhor a nota do aluno, até mesmo entre os declarantes pretos e pardos. Os índios neste índice não foram levados em consideração por terem uma cultura diferente.

Um último aspecto relevante é que os cursos de maior expressão, como Medicina, Engenharia Mecânica, Odontologia e Direito, são aqueles com menor proporção de negros, pardos e baixa renda.

Em 2001, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, repercutiu na mídia de uma forma que impressiona e sustenta uma discussão profunda sobre a questão racial no Brasil.

Diante de tantos debates, a universidade, como um berço de pesquisa, questionamento, e tecnicamente promoção social, começou a se movimentar e discutir como melhorar o acesso desta parte excluída da população ao curso superior gratuito, na tentativa de restituí-los da discriminação e desigualdade sofridas até o ingresso na instituição. (SANTOS, 2007,p.16)

Acreditando nessa medida, dezenas de universidades públicas federais, por iniciativa própria, adotaram políticas de ação afirmativa, também designadas políticas de cotas, reserva de vagas, ação compensatória, enfim, projetos que vislumbravam a inclusão dos então excluídos da universidade pública.

Segundo Santos (2007) as precursoras foram: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003, reservando vagas para alunos que tivessem concluído todo ensino médio em escolas públicas. Logo em seguida, em 2004, a Universidade Federal de Brasília (UNB) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) trouxeram as cotas raciais e começaram a se espelhar ações semelhantes. No mesmo ano, as Universidades Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) também adotaram as cotas.

O movimento se espalhou por toda a federação, com normas ou nomes diferentes, mas sempre vislumbrando o mesmo objetivo de inclusão sócio racial. Percebendo este movimento voluntário das instituições públicas de ensino superior o Governo Federal criou, em 2004, o Projeto de Lei 3.677/04, segundo o qual 50% das vagas para alunos ingressantes nas universidades públicas estariam destinadas por curso, turno e período para estudantes egressos de escolas públicas, além de um índice proporcional por Estado (calculado segundo o IBGE) para negros, pardos e indígenas (MEC, 2004).

Esse projeto de lei foi aprovado em 2008 e sancionado em 2012 como a Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), e em outubro do mesmo ano teve sua regulamentação através do Decreto nº 7.824/2012.

[...]define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas. (BRASIL, 2012)

O Brasil está entre os últimos países do mundo a abolir a escravatura. Esse passado recente de tradição escravagista deixou consequências que ainda

reverberam na sociedade. Os negros e seus descendentes permanecem constituindo a maioria da população pobre, vítima das desigualdades e da exclusão social.

A discriminação étnica ainda permeia grande parte das relações e dos comportamentos da sociedade em um cenário cuja superação depende de políticas educacionais e de ações afirmativas.

No contexto acadêmico, os negros e pardos ainda constituem uma minoria entre os discentes, embora constituam a maioria da população. As pesquisas indicam dificuldades de acesso e permanência dos negros e pardos na educação superior e as políticas educacionais não foram capazes de reverter esse quadro. Nesse sentido, foram criadas as políticas de cotas voltadas para negros, pardos e indígenas, como foco na oferta da equidade entre esses grupos em relação aos brancos.

Aspectos da cultura escravagista brasileira ainda estão presentes em nossos hábitos e deslegitimam a cultura e a representação do negro em nossa sociedade. A sociedade brasileira ainda no século XXI, embora tenha movimentos de resistência e desconstrução de representações sociais referentes ao negro, o coloca em uma condição de subalternidade em relação ao branco.

Representações sociais do negro como bandido, empregado doméstico, trabalhadores de atividades não prestigiadas pela classe dominante e a objetificação do corpo da mulher negra são frequentes e serão superados em algumas gerações.

As representações sociais são entendidas como as crenças, ideias e explicações adotados sobre pessoas, grupos e objetos que começam no senso comum e acabam incorporadas aos hábitos de um grupo.
(GOMES, 2003)

As religiões de origem africana são folclorizadas ou marginalizadas em relação a aquelas de origem europeia. Trata-se de um problema presente em nossa sociedade cuja superação levará ainda algumas gerações para ser alcançada. E as políticas de cota contribuem com essa mudança ao oferecer condições para que os negros ocupem cargos de relevância no cenário político, econômico e social do país, permitindo a construção de novas representações sobre o negro e a negritude.

O direito de concorrer a uma vaga em universidade pública por meio das cotas raciais é obtido por meio de auto declaração do aluno. No momento de inscrição no processo seletivo, o aluno pode optar por concorrer às vagas destinadas às cotas

raciais, podendo ser submetido a arguição em relação a auto declaração quando houver dúvidas dos selecionadores.

Ferraro (2011) estudou uma série do PNAD e dos Censos Demográficos de 1991 e 2000 com a intenção de verificar as características da alfabetização no Brasil. Na pesquisa, o autor percebeu que aos 8 anos de idade as crianças já apresentam resultados acadêmicos associados às desigualdades sociais nas quais estão inseridas. As escolas que não conseguem que os seus alunos se alfabetizem até essa idade não são capazes de atingir as metas para a alfabetização no país. Esses alunos terão distorção entre a idade e a série cursada.

É interessante observar no estudo que a maioria desses alunos é negra e masculina. As meninas apresentam melhores rendimentos quando comparadas aos meninos, mesmo em segmentações étnicas. Meninas brancas têm um rendimento maior que os meninos brancos e o mesmo ocorre entre meninas e meninos negros. No entanto, quando se comparam os rendimentos entre negros em geral e brancos em geral, a distorção é maior. O sucesso na alfabetização de meninas brancas até os 8 anos é de 76,3%, entre meninos brancos é de 73,2%, entre as meninas negras é de 56,3% entre meninos negros é de 50,5%.

Pressupondo que 50% dos alunos negros ingressantes no ensino fundamental inicia a trajetória acadêmica em desvantagem e que nesse percentual não foram incluídas ainda as taxas de evasão, a oferta de políticas públicas afirmativas voltadas para o sucesso acadêmico dessa população parece um direito. (FERRARO, 2011)

Carvalho e Rezende (2012) corroboram a pesquisa supracitada ao indicarem que alunos negros evadem significativamente mais em relação aos alunos brancos no ensino fundamental.

Existem diferentes argumentos contrários e favoráveis à política de cotas raciais no Brasil. Entre os principais argumentos estão aqueles que afirmam que não existe discriminação racial no Brasil e os que acreditam se tratar de uma política que fere o direito à igualdade.

Vieira Junior (2005) defende que não se pode separar os motivos e os resultados das políticas de ações afirmativas. Para o autor, as cotas raciais promovem a igualdade substantiva, reduzem as desigualdades na apropriação de bens fundadas em bases raciais, e reformula as representações sociais existentes sobre os negros,

reduzindo os danos causados pela escravidão e pelos possíveis sistemas segregacionistas posteriores.

As cotas raciais, nesse sentido, contribuem com a promoção da equidade educacional no Brasil, definida por López (2005) como um avanço no qual se constrói um projeto educacional capaz de romper com determinismos do passado, dando condições de integração a toda a sociedade. Existem alguns aspectos principais para a promoção da equidade educacional, que são acesso igualitário em condições igualitárias, meios de aprendizagem igualitários e igualdade para a realização das atividades educacionais.

A educação brasileira está distante de ser equitativa. Existe a igualdade do acesso à educação básica, mas não existe igualdade nas condições de aprendizagem e nos resultados educacionais.

De acordo com Paixão (2006), quando o Brasil discutia a efetivação das cotas raciais para o acesso ao ensino superior, no início do século XXI, o País estava em 74º lugar no ranking da ONU referente ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Quando se analisa o IDH segmentado por etnia, incluindo somente pretos e pardos, a posição despenca para 108º, semelhante aos índices dos países mais pobres do mundo. O resultado mostra que o Brasil possui dois cenários de desenvolvimento. Uma para a população branca e outro para os negros.

O artigo desconstrói as representações sociais existentes sobre alunos cotistas raciais no Brasil, haja vista que esses alunos não vivem em condições de equidade com os demais.

Representações sociais são conhecimentos construídos socialmente sobre determinado aspecto ou objeto social. Foi Serger Moscovici (1961), psicólogo social, o criador do conceito de representações sociais. Para Moscovici (1978), as representações sociais são construídas a partir da percepção que um grupo social possui sobre determinado objeto, com base nas experiências que tiveram com ele e nas experiências compartilhadas por outras pessoas do grupo. Uma pessoa, um lugar, uma disciplina acadêmica ou uma profissão se torna, assim, objeto desses atores sociais que formam uma representação sobre ele.

Moscovici tinha como referência o conceito de representação coletiva, segundo o qual a essência do pensamento organizado é a vida social. E é esta que impõe aos indivíduos representações coletivas de modo inconsciente.

A teoria das representações sociais é reconhecida em sua possibilidade de fazer emergir os conceitos produzidos por um grupo social sobre determinado objeto. Ela permite a percepção de como o conhecimento é produzido no senso comum. Aliás, essa é a defesa da teoria. Ela defende que o senso comum produz um conhecimento a partir de informações socializadas por um grupo, e onde Jodelet (2001) afirma que “trata-se de um conhecimento outro, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ele.”

[...]uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. (JODELET, 2001,p.361-362)

Isso significa que as representações sociais começam no senso comum, nas práticas cotidianas. Os grupos as elaboram para explicar e justificar os fenômenos sociais. No processo de construção de significados, os grupos dividem crenças, códigos e signos que permitem a criação da identidade de um grupo. Eles se sentem pertencentes a aquela coletividade por compartilharem entre si as experiências adquiridas no contexto.

É no senso comum que as condutas são avaliadas e aceitas, com relevância por vezes maior que aquelas dadas às descobertas científicas. Isso porque é o contato social que nos humaniza. A vida social é a essência da condição humana. Aprendemos com a nossa experiência e com o compartilhamento da experiência do outro.

CAPÍTULO II

CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia se concentrou em uma revisão bibliográfica, aprofundamentos dos referenciais teóricos, observação do cotidiano de uma escola e, como também a aplicação de um questionário aos docentes. A abordagem escolhida foi a sociocultural, apoiada nos estudos de Bakhtin, nas especificidades das ciências humanas, numa perspectiva dialógica. O sentido dialógico compreende segundo este autor a oposição de conhecimento monológico. Para Bakhtin a verdade não pertence a uma só pessoa, mas se dá através de interação dialógica.

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele sós. Se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003,p.400).

O tema, o assunto e o objeto desta pesquisa são o racismo e os preconceitos raciais no cotidiano escolar. Portanto, o título já nos diz quase tudo porque implícito no enunciado seu onde (a instituição escolar), seu quando (o cotidiano), seu quem (crianças, professoras e pais) e seu Objeto de investigação (racismo e preconceito racial). Restam-nos explicitar o seu caráter, o seu porquê:

- A) compreender a partir dos relatos como o racismo e os preconceitos raciais se manifestam no cotidiano de uma escola pública;
- B) Investigar como os professores percebem as questões raciais no cotidiano escolar

Mas que tecer teses, teorias e juízos que busque explicar, justificar ou condenar o *isto* ou o *aquilo* do racismo, nossas pretensões são bem mais modestas, estética e ética: narrar os fatos tais como eles ocorreram, segundo nosso ponto de vista e da forma que o vimos e ouvimos. Narrá-los como atos responsivos e responsáveis, não como abstrações teóricas e universais. Mais que tecer teorias universais abstratas e juízos de valor, olhar a miudeza incomensurável. Assim como Rilke (1997) nos aconselha indiretamente ao aconselhar ao Jovem Poeta Xaver Kappus .

Se se agarrar á natureza, ao que ela tem de simples, a miudeza que quase ninguém vê e que tão inesperadamente pode tornar grande e incomensurável; se possuir esse amor ao insignificante; se procurar singelamente ganhar como um servidor a confiança daquilo que parece pobre – então tudo se lhe há de tornar fácil, harmonioso e, por assim dizer, reconciliador, - não talvez o intelecto, que ficará atrás espantado, mas sim na sua mais íntima consciência, que vigia e sabe (Cartas a Um Jovem Poeta, 16 de julho 1903, Rilke).

Dado o caráter de nossa inevitável presença no cotidiano, somos parte desta investigação. Não somos neutros e não ocupamos nenhum lugar especial ou privilegiado. Somos outro entre outros. De fato nossa pesquisa tem caráter participativo dialógico. Enquanto tal nosso ponto de vista será sempre um ponto de vista visto de um ponto.

2.1 O CAMPO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

A pesquisa ocorreu em uma Instituição de ensino pertencente à rede pública da Baixada Fluminense. A Unidade oferece atendimento nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial.

O quadro de funcionários é composto por: professores, auxiliares de educação infantil, orientador pedagógico, orientador educacional, coordenador pedagógico, professor especialista (sala de recursos) e diretor escolar. Há também outros profissionais: servente, merendeiras, dirigente de turno, inspetor de alunos, auxiliar de secretaria e secretário Escolar.

Quanto ao espaço físico, a Unidade de ensino possui 2 (dois) andares distribuídos em salas de aulas, que ao total somam 15(quinze) salas de aula, 1(uma)

sala de leitura, sala de informática, sala de recurso, sala de Professores, sala da direção escolar, secretaria, refeitório e quadra poliesportiva.

No total de 28 professores (regentes de turmas), no regime de estatutário e contratados. A formação destes professores em sua maioria Ensino Superior, os demais Ensino Médio em Formação de Professor. Dentre estes 28, 13 atuam em 2 turnos, exercem dupla jornada (hora extra).

Além da observação de campo, foi aplicado um questionário semiestruturado aos docentes da escola, no todo 10 questionários foram respondidos e entregues. Optou-se em não englobar na pesquisa os alunos e docentes da Educação Especial.

Minha observação se deu nas relações entre aluno e professor, aluno/aluno e aluno/profissional da escola.

CAPÍTULO III

RELATOS DE HISTÓRIAS, MINHAS HISTÓRIAS, HISTÓRIAS DE MUITOS

Segundo Walter Benjamin (1985), o narrador tem como fonte de informação a própria experiência do vivido que vai sendo passada de boca em boca. É dessa experiência que recorrem todos os narradores. Segundo ele as melhores narrativas escritas seriam aquelas que mais se aproximassem das histórias orais. Daí escolher contar essas histórias da forma mais próxima da linguagem oral. Tal qual antigos narradores, minha inspiração são as personagens e os acontecimentos dos quais participei junto e com outros colegas de trabalho e de profissão. Outros esses, aos quais peço licença para contar essas histórias. Mais que denunciar ou condená-las, preside-nos um desejo de *a partir delas*, intercambiar experiências sobre os preconceitos e o racismo em nossa sociedade e em particular nos nossos espaços tempo escolares.

São histórias de ouvidos. Histórias do vivido. São histórias acontecidas de fato, mas que escritas vão poder nos parecer inventadas. Quem dera fossem. Não são. São histórias de vida, de gente miúda que vai sendo corroída pelas práticas racistas; pelas práticas irrefletidas e que muitas vezes não são percebidas como tais: como racista, como maldade, como aviltamento e dilaceramentos da alma humana e que sempre resultam em exclusão, miséria, violência, em desumanização. Desumanização tanto daqueles que sofrem quanto daqueles que o agenciam. Portanto, este trabalho de forma alguma e para culpar a uns e inocentar a outros antes, cumpriria o seu destino se com ele pudéssemos interromper o ciclo de barbárie que a cada dia vemos crescer em nossa sociedade, em nossas salas de aula, presente em quase todos os lugares aqui acolá e dentro dos próprios lares, porque racismo e preconceito também se apreendem em casa, é lá também que ele cresce e viceja e se espalha por toda uma sociedade.

Repito, foi história vivida. E, assim o sendo, neste momento que as conto que as transformo em palavras minha e segundo meu ponto de vista me impus a difícil tarefa de não fazer julgamentos precipitados e, sim procurar intervir de maneira responsável e responsiva e sempre segundo uma ética que me parecia conveniente e adequada para com cada situação. E espero com isso também estar obedecendo a um dos princípios da narrativa, cujo exemplo máximo, segundo Walter Benjamin, foi Leskov,

Metade da arte narrativa está em evitar explicações o extraordinário e o miraculoso é narrado com maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser...(Benjamin, 1985, p.203).

Não estou bem certa se conseguirei cumprir esta tarefa. Todavia, entre a certeza e a dúvida espera-se que cada relato por si mesmo possa mostrar aos leitores o preconceito e o racismo que se esconde e se mostram nas palavras, palavras que, não raro encontram-se mascaradas ou vestidas de silêncio de surdes ou de indiferença. O silêncio, talvez, segundo Cavalleiro possa ser uma das maiores perversidades que muitos de nós professores, não todos, talvez esteja a cometer. Segundo ela,

O silêncio do professor facilita novas ocorrências desse tipo, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, a partir deste, para outros âmbitos sociais (1998, p.12).

É deste silêncio que partimos para contar e tecer nossas narrativas e tendo sempre em mira uma sociedade e uma escola antirracista, antes pluralista.

Como mencionado anteriormente, tudo começou com o ocorrido com a pequena Letícia e seus lindos cabelos crespos, tão criticados pelos coleguinhas de sala de aula e “camuflado”, por sua professora, que julgou ser melhor uma solução prática, como prendê-los, do que aproveitar aquele momento e dar uma aula de relações humanas, antirracismo e respeito mútuo aos seus pequeninos alunos que estão numa fase tão importante de formação do caráter.

Mas os relatos, as histórias reais do cotidiano escolar não param por aí e continuam acontecendo e, no entardecer daquele mesmo dia do ocorrido com Letícia, novamente os cabelos de nós, negros, incomodam. Dessa vez são outros alunos, Catarina e João, protagonistas de mais cenas de racismo no cotidiano escolar, como segue:

3.1 MEU CABELO, MEU EMPODERAMENTO

Durante mais um período do recreio, Catarina passa por nós com suas tranças e coque. Neste momento eu e a Inspetora observávamos os alunos. Foi quando, na passagem de Catarina, ela me cutuca e diz: “— Nossa não precisava tanto! Além de usar trança ainda essa grande quantidade!”

A Inspetora do colégio referia-se a grande quantidade de cabelo e a forma do trançado da aluna. Eu inicialmente ainda sem compreender ao que ela estava se referindo, indago qual o motivo do seu espanto, quando então me detalha sobre sua impressão:

“— Acho que trançar o cabelo é uma coisa, mas assim!? Já é negra, parece que quer aparecer mais.”

Diante da afirmação da Inspetora, inicio uma conversa e questiono qual a relação de ser negra e utilizar tranças ou não, se em maior quantidade ou menor quantidade... Aquilo não fazia sentido para mim.

A Inspetora chega a abordar Catarina e explicitar o seu pensamento.

“— Catarina você é uma moça tão bonita, mas não precisa desse trançado todo. Isso não te incomoda?”

Catarina então responde: “— Não tia, eu gosto!”

Catarina é uma menina já com seus onze anos, demonstra toda sua vaidade através do seu penteado, nesse caso o trançado de seus cabelos. Quase que diariamente utiliza penteados diferentes, seja com acessórios, turbantes e fitas, a menina negra está empoderada de sua beleza.

A Inspetora demonstrou sua inquietude e indiferença, mesmo sendo negra, queria me fazer entender que a aluna só fazia chamar atenção com aquele trançado, e que nada de belo tinha, pelo contrário acreditava que seria até um ponto negativo.

“— Você não entende Catia, dessa forma irão pegar no pé dela, vão colocar apelido e brincadeiras sem graça.”

Então eu retruco: — Acho que não, Catarina me parece muito segura, percebe-se que ela tem autoestima, ela se reconhece como negra, e isso é fundamental. Quando temos esses preceitos, isso faz toda a diferença.

A Inspetora me afirma que só isso não é suficiente. E, mais uma vez eu indago: — Como não!? Se não partir dela pode não fazer sentido!

A Inspetora, assim como outros negros, não percebe a compreensão e o sentido de reconhecer-se, de valorizar-se e isso é fundamental, acredito essencial.

Antes do término daquele recreio, me aproximo de Catarina e pergunto quem tinha trançado seus cabelos, e logo faço um elogio pelo penteado do dia.

“— Foi uma conhecida da minha mãe, tia Catia. Você gostou?”

— Sim, gostei das tranças, tenho a maior vontade de trançar o meu cabelo também.

“— Tem gente que não gosta, mas eu gosto!”

Nesse momento percebo que Catarina tem a percepção das vezes que passa por momentos onde a diversidade não é respeitada, como também das vezes que precisa justificar o uso de suas tranças, dos seus penteados, contudo já é capaz de tal superação.

Catarina é uma dessas meninas que já carrega consigo orgulho e pertencimento de sua cor, compreende, mesmo tendo pouca idade, que nossas diferenças não podem ser barreiras, não mensura inferioridade e superioridade e que sim, tem todo o direito de ter seus cabelos trançados, de abusar de seus penteados e acessórios e não necessita de justificativas para fazer uso. Catarina, menina empoderada de lindos trançados, exemplo de representatividade, exala sua identidade, em uma simbologia da estética de cultura negra.

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma reação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advém a discriminação e a segregação. (D' ADESKY, 1997)

3.2 QUANDO A FAMÍLIA É PRECURSORA DO RACISMO

Foi em uma reunião de responsáveis que presenciei um caso de preconceito e no seio da família. Naquela tarde, acompanhando a reunião em uma das salas, observei um familiar por diversas vezes falar, ao reportar seu sobrinho, pelo apelido e por “negrinho”. “Buiú” é como seus colegas e familiares o chamam, acredito que João já internalizou tanto este apelido pois, quando o chamam pelo seu nome demora a entender que estão lhe chamando.

A professora ao relatar sobre o desempenho do aluno ao seu responsável, um tio de João, era interrompida pelo mesmo:

“— Professora eu já conversei com ele. Esse negrinho não quer saber do dever de casa. Ah, e como ele se comporta aqui? O que ele vem aprontando?”

Neste momento percebo que a professora se sente desconfortável ao ver que o tio do aluno não o chama pelo nome, e por várias vezes ressalta o nome do João. Então ela argumenta:

“— O senhor procura conversar com ele acerca das atividades? Ele precisa copiar o dever e fazer as tarefas de casa.”

O tio responde:

“— Sempre falo com ele, tu faz o dever o moleque, se vai pra escola é pra estudar. O neguinho não sabe ler, já era pra saber, vem pra escola é para aprender.”

O tio foi a escola representando a mãe, que por motivo de trabalho não compareceu à reunião. João, quando próximo do tio, demonstrava timidez e constrangimento, o tio não o chamava pelo seu apelido, sequer pelo nome.

João é aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental, com idade de nove anos, é conhecido na escola por seu apelido de Buiú. Como João é morador das proximidades da escola, a maioria de seus colegas são seus vizinhos, e o chamam também pelo seu apelido na escola.

Posso descrever João como um aluno de baixa autoestima, com dificuldades de aprendizagem. Segundo a professora, o aluno não acompanha o desenvolvimento da turma. João demonstra certa timidez, interage e participa de algumas atividades da turma contudo, em muitas situações é vítima de preconceito e discriminação.

Ao conversar com a professora de João, ela me faz alguns relatos:

“— Catia o João é um bom menino, mas não vem acompanhando o nível de aprendizado da turma. Ele não lê, tem dificuldades na escrita e é repetente.”

Então eu indago: — E o relacionamento com a turma? Como eles interagem?

“— Ele até brinca com as crianças, mas elas sempre acabam depois desfazendo dele.”

Eu pergunto: — Desfazendo? Como assim?

“— Elas o acham muito pretinho e ficam falando isso pra ele.”

João não responde e nem revida esse comportamento de seus colegas, muitas vezes ele ri com elas, também algumas vezes demonstra-se introspectivo, sem reação alguma.

A professora me conta que interfere quando os alunos se comportam desta maneira, mas em nenhum momento descreve essa ação como racismo ou discriminação.

“— Sempre converso com a turma que isso não é brincadeira. Temos que respeitar os colegas.”

João carrega consigo este apelido “Buiú”, nome este concebido pela sua família. Este apelido de tom pejorativo que incorpora o sentido de inferioridade do negro. Em uma breve pesquisa deste apelido foi possível verificar alguns significados e usos. Este nome corresponde a *“qualquer menor de idade que more em favela.”* Também muito utilizado em personagens negros nas novelas e piadas preconceituosas.

João não gosta de seu apelido, foi possível perceber o desconforto toda vez que seu tio substituía seu nome pelo apelido. Naquele momento tenho a impressão que ele estabelece uma divisão de quando seus amigos o chamam pelo o apelido e o seu familiar. Para João o fato de seu tio o chamar pelo seu apelido, como também demonstrar o seu preconceito em relação a sua cor, é algo que o incomoda profundamente.

Após observar a conversa do tio de João com sua professora, logo após me aproximo e trocamos algumas palavras:

— Olá, o senhor é responsável pelo aluno João?

Ele responde: “— Sim, sou eu, sou tio dele.”

— João é um aluno que se relaciona bem com seus colegas, não briga aqui na escola, tem uma harmonia com todos, e muito querido pelos funcionários.

O tio então argumenta: “— Que bom, se não já viu, o que eu falo pra ele...”

— A mãe dele não pôde comparecer à reunião?

“— Não, pediu pra eu vir.”

“— Eu, além da professora, gostaria de conversar com os responsáveis do João sobre a questão, da família, assim como nós aqui da escola, o estimulasse na leitura. João tem algumas dificuldades, mas sabemos de sua capacidade. Então, é muito importante que a família, através do estímulo e do diálogo, dê o acompanhamento. Sei que teremos bons resultados, como também acredito na força da autoestima, do incentivo, sempre fortalecendo o aluno, não o desqualificando ou diminuindo. Isso faz muita diferença.

Nesse momento o tio de João balança a cabeça e, nos gestos de que concordava com que eu dissera, argumenta:

“— Ele precisa melhorar na leitura, nessa idade ainda não sabe ler, mas vou falar com a mãe dele.”

Então respondo: — Eu agradeço, o senhor por favor avise a mãe dele para nos procurar, pode ser no horário da entrada ou saída.

“— Pode deixar, eu aviso.”

Assim, o tio se despede da professora e se retira. Neste momento inicio minha conversa com a educadora.

— Você viu como o tio se referia ao João?

“— Nossa, muito triste. A própria família tem um comportamento estranho com ele.”

— Estranho não. Acredito que por conta da cor de pele do João ele seja discriminado. Foi o que pareceu.

A professora responde: “— Pode ser, não sei, mas pode ser que seja só o tio. O tio não deve ser muito apegado a ele, por ele ser mais escuro.”

— Não interpretei desta forma. Por isso te peço que passe as informações para a Orientação Educacional. Vamos pedir que a mãe compareça à escola, e vai acompanhando o João. Ele precisa de nossa atenção. Percebemos um pouco, através do tio, que pode ser daí que as dificuldades do João vêm avançando.

“— Ok, Catia! Vou passar as informações para a orientadora.”

Terminamos nossa conversa e, diante do que presenciei, ficou marcante como a família pode ser também precursora dos atos de preconceito e também racismo. O tio de João engloba-se nesta perspectiva. Identifiquei que sim, a família possuía tonalidades de cor. Os descrevo como negros, mas de tonalidades variadas. O tio tem

a tonalidade mais clara, entendo que este seja um dos elementos que a família, por não se reconhecer, estabeleça uma relação conflituosa com seus entes.

Se as escolas não estiverem atentas e desprivilegiarem discussões acerca das relações raciais, acabarão por adotar práticas e discursos que valorizam determinada ordem social, levando os alunos a adaptarem-se a elas e a aceitarem como natural que desigualdades sociais e culturais são consideradas “déficits” individuais. Somando-se a isso, ao transmitir determinados padrões culturais e premiar certos tipos de atitude e comportamento, reforçam ainda a superioridade da cultura hegemônica, cujos valores passam a ser concebidos como norma social legítima a ser seguida por todos os grupos humanos. (D'ADESKY, 1997)

3.3 MANIFESTAÇÕES DE RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

Com base nos relatos acima e considerando o pensamento Bakhtiniano, o acabamento que o outro me dá, só é possível pela posição que o outro ocupa em relação a mim, podemos afirmar que este exemplo, no seio familiar, onde a criança tem seus primeiros contatos sociais, onde também pode ser vítima de preconceito e discriminação. Como afirmar uma identidade étnica diante deste contexto?

A partir daí, pode-se criar uma dificuldade de reconhecer-se negro, fazendo com que a criança se sinta fora dos padrões e do estereótipo imposto pela sociedade, atribuindo como representação negativa as suas características individuais e étnicas, buscando adequar-se ao padrão socialmente aceito ou simplesmente isolar-se dos demais para evitar olhares, críticas e comentários preconceituosos e discriminatórios.

Ainda seguindo a mesma linha de observação, o segundo contato com o racismo e a discriminação se dará na escola.

Ora, se a escola faz parte do conjunto da sociedade, ela certamente reproduzirá suas culturas e suas mazelas. O racismo interpessoal (xingamentos, apelidos etc.), mesmo a injúria racial, talvez não sejam a grande problemática que envolva as escolas. Deve-se prestar atenção na estrutura, em como a escola lida com alunos negros ou mesmo com a cultura afro-brasileira.

A escola lida com o respeito e o cuidado devido com esses patrimônios? A escola dialoga e acolhe alunos de todas as religiões, mesmo aqueles das religiões de matrizes africanas? Ou o contrário disso tudo?

Como dito anteriormente, o racismo é institucional, estruturado na sociedade brasileira. O racismo existe para garantir privilégios, por isso que pessoas não negras se incomodam tanto quando mencionamos a discriminação por racismo. Há uma negação muitas vezes feroz, mesmo quando os fatos são tão explícitos e estão disponíveis para que todos tenham acesso.

Os indicadores sociais e os dados do IBGE, do DIEESE e do IPEA, apresentam números alarmantes sobre o genocídio de jovens entre 16 e 31 anos, onde 76% são negros.

Se a escola, sobretudo a escola pública, não estiver atenta a esses números alarmantes, isso também será naturalizado. Na verdade, já está naturalizado, pois a reprodução do racismo no “chão da escola” é estrutural.

É primordial que educadores e toda a sociedade tenha consciência de que o racismo é uma ideologia. Uma ideologia que, no Brasil, serviu à manutenção de quase 400 anos de economia escravagista, de um sistema escravocrata e, sobretudo, na desumanização de um contingente de pessoas africanas e afro-brasileiras.

Nesse sentido, o racismo passou a operar, ao longo de 130 anos, desde a abolição do sistema escravagista, na estrutura da sociedade brasileira. Ou seja, não se trata apenas, o racismo, de uma ofensa ou injúria racista. Racismo não se efetiva apenas em xingamentos ou discriminações, em nossa sociedade o racismo se estrutura como base das relações sociais, onde cidadãos não negros gozam de privilégios diferenciados diante de cidadãos negros. Se observarmos com atenção verificamos como a sociedade lida com as diferenças étnico-raciais na prática.

Basta identificarmos nos meios de produção, nas classes mais abastadas, na discrepância das profissões onde destacamos negros e brancos. Nos presídios, nas favelas, nos bairros “nobres” etc.

“Ao omitir conteúdos sobre a história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço das construções ideológicas racistas”. (PAIXÃO, 2007).

3.4 O QUE DIZEM OS EDUCADORES?

Em decorrência de todas as situações vivenciadas, como educadora, mulher e negra, no cotidiano escolar do meu ambiente de trabalho, me veio a necessidade de entender qual o papel do educador, seja ele negro ou não, no que tange a sua postura diante de tantas situações discriminatórias, seja por racismo, preconceito, desigualdade social, etc.

Para tal, foi criado um questionário (vide anexo), onde numa amostragem de dez profissionais da área de educação identificamos as seguintes percepções:

7 dos 10 participantes - Dizem conhecer a Lei 10.639/03;

2 participantes- Afirmaram não conhecer a legislação;

1 participante- Não respondeu esta questão;

7 participantes - Afirmam ter presenciado conflitos e/ou manifestações que podem ser caracterizada por racismo , entre crianças da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas que não veem tais manifestações como racismo (preta, preto, apelidos e xingamentos). Denominam como “coisa de criança”;

3 participantes - Dizem nunca ter presenciado nenhuma situação de racismo entre os alunos e/ou professores;

1 participante - Afirma ter presenciado “uma” situação de racismo que logo se resolveu.

Questionadas sobre a formação continuada para o trabalho com a Lei 10.639/03 9 participantes assinalaram a importância da legislação para o trabalho docente, dentre os 9 , 1 questionou sobre a forma de como se daria a formação e, outro participante embora em concordância com importância da formação diz não acreditar que só o trabalho pedagógico daria subsídios para a transformação de pensamentos/ações preconceituosas e racistas.

Como se pode constatar, através das respostas obtidas no questionário, os profissionais ligados à área de educação, sejam eles professores, auxiliares, supervisores, coordenadores e pedagogos, desconhecem e silenciam estas formas reais do racismo e preconceito. A forma que entendem do aluno ao apelidar seu colega de turma, falar da textura do cabelo, não caracterizariam preconceito ou manifestações racistas.

Essa amostra nos revela que a Lei 10.639/03 já não é um elemento desconhecido dos educadores, a maioria dos entrevistados atestam conhecer a Lei 10.639/03, mas acreditam que para que a lei surta o efeito esperado, não basta apenas a responsabilidade pelo ensino na escola, é preciso que haja a responsabilidade familiar, pois é “nesse espaço (família) que são absorvidos os valores étnicos e humanitários.”

Reconhecemos o papel da família na formação de seus entes, pois segundo a Constituição Federal de 1988 essa responsabilidade é dividida com as instituições de ensino, mas cabe o educador através de sua prática docente abordar sobre conhecimento histórico e cultural do povo negro, com o objetivo de valorização, enaltecer sua cultura e destacar sua importância na formação do povo brasileiro.

A partir desses dados, sucedemos a seguinte indagação: se nós educadores e profissionais da educação não identificamos os traços de racismo e preconceitos que ocorrem na escola, como podemos esperar que o mesmo seja extirpado do cotidiano escolar ou de nossa sociedade?

Consciente, de que a escola é o reflexo de sua sociedade, todavia, é neste espaço que podemos construir ações que viabilizem respeito e ações reais de transformações. Destaco a importância da formação do professor e profissionais de educação para a temática das relações étnico-raciais. A formação em serviço é uma garantia na lei, e o professor, como também os demais profissionais da educação, precisam estar atualizados em prol da superação do racismo e todas as formas de preconceitos.

Gomes (2005) salienta que

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (BRASIL, 2005, p.60)

Em uma leitura crítica das respostas dos questionários aplicados, identificamos que os professores obtiveram pouco acesso a materiais que versam sobre racismo,

preconceito e suas variantes formas, como também literatura sobre as relações raciais. Logo, reproduzem ideias de senso comum entre a desigualdade social, e nunca associada em relação a cor. O perigo nasce aí, na falta de conhecimento sobre a problemática, portanto do mesmo modo, não elaboram formas diferenciadas de educar para a igualdade, a valorização e o respeito à diversidade (CAVALLEIRO,2005,p.83).

A educação para as relações raciais é um trabalho que deverá se dá em conjunto com a sociedade, a família, as instituições de ensino, os movimentos sociais, e, como nos orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.(BRASIL, 20014, p.14).

CAPÍTULO IV

AS CONSEQUENCIAS DO SILÊNCIO: A EXCLUSÃO

A carne mais barata do mercado é a carne
negra/Que vai de graça pro presídio/ E para
debaixo de plástico/ Que vai de graça pro
subemprego/ E pros hospitais psiquiátricos

(Marcelo Yuka, Seu Jorge e Wilson
Capellette, 1998)

Esta estrofe retrata a realidade que está inserida a sociedade brasileira. O recorte da canção “A Carne”, expõe o cotidiano vivido e enfrentado pelos negros e seus descendentes, propagada pela desigualdade, injustiça social, preconceito, racismo e as demais formas de discriminação .

Segundo o IBGE, a taxa de homicídios de negros é de 36 mortes por 100 mil indivíduos , entre os “não-negros” a taxa é de 15,2. Os negros correspondem as altas taxas de homicídios em todo o Brasil e, segundo o IPEA, em pesquisas que apontaram dados de mortalidade, no estado de Alagoas, por exemplo, as taxas correspondem a 17,4% negros para cada vítima de outra cor. Dados correspondem a pesquisa do Censo Demográfico - IBGE entre os anos de 1996 a 2010.

Portanto, por um lado, a letalidade violenta de negros no Brasil associada à questão socioeconômica, em parte, já decorre da própria ideologia racista. Por outro lado, a perpetuação de estereótipos sobre o papel do negro na sociedade muitas vezes o associa a indivíduos perigosos ou criminosos, o que pode fazer aumentar a probabilidade de vitimização destes indivíduos, além de fazer perpetuar determinados estigmas..(IPEA,p.5, 2013)

No documento Vítimas perdidas e racismo no Brasil , publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada no ano de 2013, que discutiu a relação entre o número de homicídios de pessoas relacionadas a sua cor de pele, o racismo é um fator preponderante associado aos casos de homicídios.

O mito “democracia racial”, que supunha direitos e oportunidades iguais para brancos, negros e mestiços, por muito tempo impediu um debate direto sobre as relações de poder implicadas na miscigenação e mascara a discriminação e as

desigualdades raciais. Deste modo, o racismo inerente às relações coloniais permanece praticamente intocado por conta dessa democracia racial.

No Brasil, a alegada e aparente convivência pacífica entre negros e brancos, em harmonia e sem conflitos assenta-se no estabelecimento, para o indivíduo negro, de um território social específico, de lugares hierárquicos e de “bantustões” invisíveis, dos quais ele só sairia se portador de um “passaporte” muito especial; ou se disposto a abandonar sua identidade negra. (LOPES, 2007, p. 151)

No Brasil a questão racial foi fortemente influenciada pela leitura de Gilberto Freyre sobre as relações raciais, que aponta um país amplamente miscigenado, ícone de um colonialismo cordial, que deu certo por conta do convívio harmônico entre as raças.

Tudo se passa como se a miscigenação não tivesse implicado dor, rejeição, exclusão, exploração, e morte neste “país que se queria misturado e onde a cor do indivíduo não deveria influenciar a vida do cidadão”. Independentemente dessas boas intenções, sabemos que a cor influenciou, sim, e continua a influenciar, a vida de mulheres, homens e crianças neste país. (AZEREDO, 2005, p. 746)

Se por um lado a classificação racial de acordo com critérios de cor é uma tarefa complexa, por outro o debate sobre o racismo tornou-se imprescindível, haja vista as desigualdades sociais consequentes desse processo.

Na educação brasileira temos por histórico o silenciamento de reflexões sobre as relações raciais, preconceito e discriminação, pois o discurso é que vivemos em sociedade multicultural- mito de uma democracia racial.

Destacando a problemática existente nas escolas envolvendo a diversidade cultural, Silva (2012, p. 4) menciona as questões que abrangem o racismo e tornam crianças e adolescentes de raças não brancas, por vezes estereotipadas:

A criança negra, a criança indígena, na escola, não existe enquanto ser pleno de cultura e acaba por perder-se em sua identidade, em sua origem devido ao trabalho perverso de exclusão, sob o discurso da escola para todos, que não reconhece o negro, o indígena, as pessoas com uma outra orientação sexual na escola e o que não entendem é que elas não estão negras, indígenas, gays, lésbicas, elas são e serão enquanto vida tiverem e é isso que mais causa indignação. Nessa condição vivem as crianças não brancas em nosso país e, para

complicar mais o quadro, quando suas diferenças são ressaltadas, isso acontece de forma negativa, estereotipada e essas, por sua vez, acabam destituídas de sua identidade, origem, ancestralidade, história. (2012, p. 4)

Assim, lidar com diversidade cultural no ambiente escolar se torna um desafio diário de todos aqueles que formam o ambiente escolar, principalmente quando se considera dar as mesmas oportunidades aos alunos de diferentes raças e culturas, assim como dar importância em relação ao conteúdo de abordar a influência das diferentes culturas que formam o Brasil, sem dar maior visibilidade a apenas uma.

Pesquisas como a de Eliane Cavalleiro constata que racismo e discriminação racial também colaboram para o fracasso escolar dos alunos negros. Em sua dissertação, a referida autora destaca que os altos índices de exclusão e reprovação escolar estão relacionados ao alunado negro.

Em decorrência dessa educação discriminatória e, conseqüentemente, desigual, o baixo nível de escolaridade da população negra contribui para manter a sua exclusão do mercado de trabalho, agravada pelas constantes e intensas reatualizações do mundo contemporâneo. Acrescente-se a isso o fato de que os processos de seleção operam, por vezes, com intervenção da mentalidade racista. (Cavalleiro, 2005, p.65)

Tenho como minha experiência de vida e profissional. Muitos dos amigos de infância e atualmente no exercício de minha função, observo que muitos dos alunos negros que cursaram o quinto ano da instituição escolar a qual faço parte, ao chegar ao sexto ou sétimo ano desistem ou não completam sua trajetória escolar. Fruto de ações que excluem e da falta de amparo do poder público.

Ainda, segundo a autora a dificuldade de progressão apresentada por esse segmento não responde apenas por desvantagens originadas da pobreza (CAVELLEIRO, 2003), logo compreendemos que as crianças e adolescentes negros deixam as escolas antes da finalização de seus ciclos não somente pela sua condição social financeira, mas por fatores que impedem sua permanência.

Entendemos, que na escola, no ser discente e nas relações e laços que são construídos neste espaço, de certa forma afeta, colabora ou promove a exclusão de crianças, adolescentes, jovens negros e afrodescendentes.

Em concordância Munanga (2001) salienta que essa exclusão que se origina desde os conteúdos preconceituosos dos livros e materiais didáticos, como também nas relações entre alunos de diferentes etnias, é o que desestimula e afeta o aluno negro no seu aprendizado.

Segundo dados estatísticos, os negros ainda ocupam as maiores taxas em relação ao analfabetismo, conforme se pode observar no Quadro 1:

Quadro 1. População Analfabeta de 15 anos ou mais de idade, segundo cor/raça

COR/RAÇA	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
TOTAL	15.1 06.1 37	14.4 75.4 26	14.18 2.229	14.230.4 98	14.147 .437	12.904 .190	13.262 .493	13.231 .714	13.0 62.3 55
BRANCA	4.90 0.82 8	4.63 1.33 5	4.394 .896	4.457.78 5	4.299. 515	3.884. 724	3.838. 831	3.806. 153	3.69 9.39 5
NEGRA	10.2 05.3 09	9.84 4.09 1	9.787 .333	9.772.71 3	9.847. 922	9.019. 466	9.423. 662	9.425. 561	9.36 2.96 0

Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil

Nota¹ - O PNAD não foi realizado em 2010

Nota² - A população negra é composta por pretos e pardos

Como observado, a população negra representa o maior índice nas taxas de analfabetismo, fruto de uma educação dita “igualitária”, mas que permanece excludente e negligente quanto à observação da legislação vigente que propõem a valorização do negro e de sua cultura. Outro fator que podemos destacar é a exclusão do mercado de trabalho e o rendimento salarial da população negra. Observamos os dados abaixo:

Quadro 2. Rendimento médio mensal no Trabalho principal da população de 16 anos ou mais de idade, segundo cor/raça

COR/RAÇA	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
TOTAL	1.111,2	1.200,5	1.246,1	1.275,2	1.311,2	1.445,6	1.528,9	1.589,1	1.595,9
BRANCA	1.453,1	1.572,1	1.616,6	1.647,5	1.674,8	1.834,4	1.972,7	2.051,6	2.058,9
NEGRA	750,0	809,5	863,3	905,7	953,6	1.069,2	1.124,1	1.172,7	1.195,6

Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil

Nota¹ - O PNAD não foi realizado em 2010

Nota² - A população negra é composta por pretos e pardos

Estes dados confirmam as desigualdades e o espaço ocupado socialmente pelo negro na sociedade, altas taxas de analfabetismo, altos índices de mortalidade, pouca valorização no mercado de trabalho, dentre outros.

Em uma sociedade capitalista a desigualdade é fruto produzido por essa organização. Aparecida Tiradentes (2012) citando Althusser destaca

Althusser analisa a escola capitalista como um dos aparelhos ideológicos do Estado, os quais, segundo sua teoria, têm, como função, a manutenção do domínio de classe através da formação e reprodução de conteúdos culturais, éticos e intelectuais dominantes. (2012, p. 19)

E, sendo essa a proposta de um currículo não pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a manutenção do domínio das classes, o negro ocupando o lugar de “subalterno.” Dentro de uma perspectiva que exclui socialmente, como ressalta Freitag (2005):

Como quase somente filhos de classe alta e média atingem o nível superior (universitário) é entre eles que será recrutada a futura elite dirigente. Em contraposição, os trabalhos pesados e serviços baixos e de rotina são realizados praticamente sem exceção pelo pessoal não ou semiqualeficado, isto é, que tem pouca ou nenhuma educação formal. (2005, p.115)

São estes os papéis que são ofertados aos negros, pós sua exclusão do sistema educacional, distante de uma perspectiva social, oprimido e, principalmente marginalizado.

Freitag (2005) ainda salienta que os dispositivos legais, como o exemplo a LDB omite a realidade social em que as desigualdades estão arraigadas, a autora cita um exemplo que na perspectiva da LDB um filho de um lavrador da região do nordeste partilha das mesmas oportunidades educacionais que o filho de um diretor de uma empresa paulista.

A LDB não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque acha que não precisa sê-lo. Assim, ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia postula sua inexistência. O sistema educacional, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia de igualdade. (FREITAG, 2005, p. 116-117)

Dessa forma, verifica-se que o ambiente escolar é permeado por preconceitos, apesar de muitas terem sido as ações históricas que tentaram modificar essa realidade, podendo-se dizer que está enraizado na sociedade brasileira.

A representação do negro na mídia brasileira é um tema sempre relevante nas discussões sobre políticas antirracistas, principalmente no que se refere aos jornais do país que são acusados de apresentar uma imagem errônea do negro.

Entre os movimentos sociais, destaca-se a Marcha Zumbi contra o racismo, que culminou na criação do decreto de criação do GTI de 20 de novembro de 1995 com o objetivo de “estimular e apoiar iniciativas públicas e privadas que valorizem a presença do negro nos meios de comunicação” (SILVA JÚNIOR, 1998, p. 78).

Tanto na literatura como no cinema, os personagens negros em geral são estereotipados como o bom crioulo, o escravo fiel ao seu senhor e outros. (BROOKSHAW, 1983). Sobre a questão da fidelidade, cita Rodrigues:

A recorrente “mãe preta”, sofredora e conformada, via de regra se dedica integralmente a uma família branca. O correspondente “preto velho” é, em geral, apresentado como passivo, conformista e supersticioso, tanto na literatura quanto no cinema. (1988, p. 45)

Por sua vez, o personagem negro é marcado por seu caráter nobre e servil associado ao papel de vítima. Ao contrário do vitimismo, a mídia brasileira dá ao negro outro estereótipo, o de revoltado, cruel e violento. (PROENÇA FILHO, 1997).

As telenovelas no Brasil é um dos produtos mais responsáveis pela construção e influência de identidade na sociedade, na qual seus personagens são referências para o espectador mais do que qualquer outro produto midiático por ser presença diária no cotidiano do brasileiro, interferindo no imaginário nacional. Nas palavras de Motter (2003, p. 174):

A telenovela pode ser considerada, no contexto brasileiro, o nutriente de maior potência do imaginário nacional e, mais que isso, ela participa ativamente na construção da realidade, num processo permanente em que ficção e realidade se nutrem uma da outra, ambas se modificam, dando origem a novas realidades, que alimentarão outras ficções, que produzirão novas realidades. O ritmo dessas transformações passa a ser a questão.(2003,p.174)

Já no cinema o negro costuma surgir como um sujeito politizado, militante revolucionário ou como malandro que acaba sendo erotizado por ser considerado em relação ao homem branco mais potente e sexualmente insaciável. (BROOKSHAW, 1983). A mulher negra também erotizada é estereotipada como a mulata sensual que satisfaz os desejos sexuais do homem branco, do seu senhor.

Neste contexto, a identidade do negro é construída na mídia brasileira a partir de uma imagem negativa, deformada, estimulando o racismo na sociedade. Um exemplo a ser lembrado foi o episódio que ocorreu na Copa do Mundo de 2006, onde

o primeiro jogador negro convocado para a seleção alemã sofreu discriminação e difamação de um grupo de extrema direita na Alemanha, chamado Schutz-bund Deutschland com a seguinte frase exposta em cartazes: “Não Chita, você não é Alemanha. Você é um macaco”. (LOPES; VIEIRA, 2006).

4.1 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Nos estudos e pesquisas sobre a implementação da lei 10.639/03 destacam-se alguns desafios e barreiras a serem superados, dentre eles: a incorporação dos conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; formação dos professores e profissionais da educação com base nas relações étnico-raciais e elaboração de materiais didático e literário que em consonância com a legislação promovam o conhecimento e valorização do negro.

Gomes e Silva(2002) enfatizam que é necessário reconhecer as diferenças

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES & SILVA, 2002,p. 20).

A luta contra um currículo hegemônico, que permita o conhecimento histórico de seu povo, contribui para a afirmação da identidade de seus educandos, como também a valorização da cultura dos afro-brasileiros.

É através da representatividade que a identidade dos sujeitos são formadas, nos estudos de Tomas Tadeu Silva, o autor destaca que a identidade não é estável, unificada e permanente, mas trata-se de uma construção, um processo de produção, algo inacabado.

Para Silva (2009):

A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2009, p.97)

Consideramos então, a relevância do trabalho com a diversidade, a não promoção e valorização de uma identidade única, evidenciando estereótipos, com fins de segregar e depreciar as diferenças.

E, por muito tempo essa prática esteve presente nos livros didáticos e literários. A falta da referência positiva, para a promoção da representatividade do negro. Ressaltando as histórias de resistência e luta de um povo e, não apenas reduzi-las no período da escravidão. Como comprovados em estudos, os livros didáticos compilam a história do negro, difundem os estereótipos fortalecendo as desigualdades raciais.

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. (SILVA, 1995,p.51)

A abordagem e a ênfase que o livro didático propaga, como os negros em situação de submissão, de subalterno, vítimas de castigos físicos, implica na não anuência do aluno negro se reconhecer como tal. De forma que compromete a identidade deste aluno em todos os sentidos. Verificou-se a que o homem branco sempre aparece em melhor posição social, diferente do negro.

É, importante salientar que após a luta do movimento negro e a implementação da Lei 10.639/03 estabeleceu-se critérios para a seleção dos livros didáticos, contudo ainda necessitam de incentivos e propagação da temática das relações raciais para o fomento destes materiais.

O Programa Nacional do livro didático (PNLD) é responsável pela seleção e distribuição dos livros didáticos as escolas públicas, os livros selecionados são inscritos pelas editoras ao programa e aprovados em uma comissão específica pedagógica, sob a coordenação do Ministério da Educação, contudo foi estabelecido

princípios que atendam a valorização da imagem do negro e afrodescendentes, da cultura e tradição.

Outra preocupação, em relação aos materiais didáticos e paradidáticos oferecidos aos alunos são os materiais literários. Os livros de literatura, que são disponibilizados nas bibliotecas e salas de leitura de nossas escolas, nos espaços de promoção a leitura literária, que são referências para nossos educandos, esses materiais também necessitam de acompanhamento.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é responsável pela aquisição de obras literárias, avaliação e distribuição às instituições de ensino de todo o Brasil. O programa seleciona através de editais instituições que irão participar do processo avaliativo. Tem o objetivo de auxiliar as escolas públicas na estruturação de acervos de qualidade literária.

Os acervos disponibilizados pelo PNBE são avaliados sob critérios de diversidade de propostas literárias, qualidade textual, qualidade nas temáticas abordadas, qualidade gráfica, com obras de diversas categorias como texto em verso, prosa, imagens e histórias em quadrinhos. Constituindo assim, uma diversidade nos acervos a serem disponibilizados nas instituições de ensino.

Contudo, colide com a mesma preocupação com os livros didáticos e, poucas são as editoras que ampliam a temática das relações étnico-raciais, como também a baixa representatividade de personagens negras nas edições do PNBE.

Em relação à questão racial, a porcentagem de personagens brancas alcança quase a metade do corpus (45%) e, quando somada a quantidade de personagens em que não há indícios de cor (considerando que a categoria sem indícios equivale à opção velada de se representar a elite dominante, que, de tão normal, dispensa verbalização [...]), registra-se o total de 89,3% dos casos. Coube aos pretos e pardos serem representados por apenas 10,7% das personagens (FERREIRA, 2008, p. 103).

Segundo a autora, nos últimos anos essa é a realidade quanto a representatividade dos negros nos acervos literários, o que impede a contribuição da literatura para a promoção do respeito às diferenças.

Nilma Gomes e Aracy Martins ainda apontam uma problemática nos livros de literatura com a temática racial. É a falta de elementos que caracterizam os livros

literários, segundo as autoras não somente a abordagem das relações étnico-raciais, mas a dimensão estética da literatura.

Torna-se necessário ressaltar que nem sempre os livros produzidos para as temáticas ligadas à diversidade, assim como a outras temáticas, portam em si características de obras efetivamente literárias, conforme constatam Íris Amâncio, Nilma Gomes e Miriam Jorge (2008). A complexidade do tema, a demarcação política dos autores, a tensão entre reprodução e superação de estereótipos são alguns elementos que tornam essa tarefa mais complexa. Alguns livros, mesmo que dotados de uma intencionalidade positiva e afirmativa do autor diante da diversidade, acabam apresentando limites quanto à dimensão estética, a qual é considerada um aspecto imprescindível da obra literária (MARTINS; GOMES, 2010, p. 167)

Implementar no dia a dia da escola o currículo proposto pela lei 10.639/03 torna-se um desafio cotidiano, a falta de recursos, acesso a informações, caracterizam impedimentos e barreiras a serem superadas. E, continuamente questionamos a formação do professor e educador do espaço escolar.

Pelas suas atribuições e, seu papel de suma importância, cabe a ele, através de sua observação diária, conhecimento a implementação do que foi estabelecido pela legislação. Cabe a ele ser o condutor para uma prática pedagógica fundamentada no respeito às diferenças, contudo essa ação se dá por formação, seja a nível inicial, em serviço e continuada.

Atualmente, a formação inicial de Licenciados nas mais diversas áreas, já contam com disciplinas obrigatórias nas grades curriculares sobre conhecimento sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, considerando uma implementação de sucesso da lei.

Contudo, o problema está na ausência de formação do professor e educador ao longo de sua carreira profissional. A formação em serviço colabora em atualizar este profissional em sua prática.

4.2 ARTE E CONHECIMENTO: A LITERATURA PELA PROMOÇÃO DA IGUALDADE E RESPEITO AS DIFERENÇAS

As coisas que a literatura pode buscar e ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprio, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais (...); a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis.

Italo Calvino (*Assunto encerrado – Discursos sobre literatura e sociedade*, 2006).

A partir desta citação compreendemos uma característica importante da literatura. Enquanto atividade artística literatura enriquece a vida, seja como entretenimento, reflexão ou fonte de conhecimento.

Brito (2008) a define como:

A literatura constitui a possibilidade, pela convivência com a contínua produção e com a circulação de percepções e indagações inusitadas, de uma pessoa ou de um coletivo de pessoas de pensar a vida delas, os modos de ser e estar no mundo, enfim, de viver e fazer a condição humana. (BRITO, 2008, p.100)

Para Candido literatura é

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p.53).

Na citação acima, é apresentada uma das funções da literatura: a representação do real. Embora a literatura permita a criação de novas realidades, ela representa parte da realidade associada ao elemento imaginação. A fantasia expressa pela literatura está vinculada à realidade, é a inspiração de seu autor.

Candido (1972) aponta que a fantasia quase nunca é pura, tem sempre sua base na realidade, seja no fenômeno natural, fato, desejo, problemas humanos ou sentimentos. O leitor, sente-se próximo, pois mesmo que a literatura permita a criação de novos universos, esses são fundados, na realidade da qual o escritor compartilha.

A partir destes conceitos, compreendemos a qualidade no trabalho com o uso da literatura para a promoção e o respeito às diferenças. Essa proposição ocorreu após a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, ambas modificaram o artigo 26 A da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, como descrito abaixo:

Art. 26-A. 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996)

Como afirmam GOMES e MATINS (2010):

A literatura vem ocupando um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo, ou seja, pode-se introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo. (GOMES e MATINS, 2010, p. 144)

O texto literário age no imaginário, onde permite experiências culturais e históricas. O leitor se reconhece como ser social, a enxergar a realidade de maneira ampla, para além de seu meio social, em uma trilha de sonhos e possibilidades. É a experiência de sentimentos e estéticas conectadas a dimensão que a literatura proporciona, conduzidas pelo mediador- o professor.

A literatura, ao nos convidar para o contato com diferentes emoções e visões de mundo, promove crescimento interior, possibilitando a formação de parâmetros

individuais para medir e codificar seus próprios sentimentos e ações (CAGNETI; ZOTZ, 1986, p.23). É este movimento que o trabalho com a literatura pode produzir, uma formação para além de escolar, uma formação humana.

E, este misto de elementos que a literatura oportuniza. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais a educação tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, posturas e valores que eduquem cidadão quanto à pluralidade étnica.

Ainda, conforme o documento:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.(BRASIL, 2004, p.12)

De acordo com Castilho (2014) outrora a presença do negro na literatura brasileira, ao longo da história, foi marcada ou pelo silêncio, ou pela afirmação de sua inferioridade.

E, esta por muitos anos foi a luta do Movimento negro e dos movimentos sociais pela diversidade. A luta por materiais didáticos, paradidáticos e literários que atendessem a legislação vigente, afim da superação da desigualdade étnico-racial. A construção de um currículo pautado na valorização e respeito às diferenças, na luta de um currículo contra hegemônico.

No ano de 2015 em visita a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Instituto Multidisciplinar, a então Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) Professora Nilma Gomes relatou que por ausência de autores sobre a temática racial, fez-se necessário a inserção de militantes do movimento negro no campo da literatura, pois eram poucos os autores que abordavam a diversidade, principalmente a valorização do negro e sua cultura.

Nilma Gomes é autora de alguns livros de literatura infantil, como Betina e O menino coração de Tambor, obras que tratam da afirmação de identidade, diversidade e respeito às diferenças. A renomada professora, mais que uma autora de literatura infantil demonstrou engajamento na luta pela diversidade.

Os livros literários contribuem na valorização do negro, sua cultura, história, afirmação de identidade e respeito às diferenças raciais. A literatura possui em si

próprio, elementos para a formação de um leitor mais crítico, consciente e mais sensível e, incorporada a educação para as relações raciais, promove conhecimento para a superação da indiferença, concedendo visibilidade e reconhecimento.

Através da literatura foi possível estabelecer uma representação positiva do negro, sobrelevação dos estereótipos, conhecimento histórico e cultural do povo afro-brasileiro.

Essas obras literárias, além de outras , contribuem de forma significativa para que as crianças, em especial as crianças negras, sejam despertadas para o mundo da escrita e da leitura vendo sua cor, sua história, sua cultura, suas características sendo representadas de forma positiva. E, por outro lado, estimulam as crianças brancas a compreender e respeitar as diversidades.(CASTILHO, 2004, p.112)

Acreditamos que o tema das relações étnico-raciais e diversidade podem e devem ser tratados também a partir da literatura, o uso da literatura como elemento formativo, que contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de inferir e questionar sobre o que se lê, e principalmente, na sociedade que se está inserido.

Assim, importa que a escola abra espaço para a literatura, uma literatura para a diversidade, não como instrumento didático e da instrumentalização pedagógica, mas com fins de promover diálogo, e que não despreze a função lúdica da leitura literária, para que se possa formar leitores plurais e, “que rompam com os silenciamentos e preconceitos raciais existentes nas literaturas tradicionais.”(CASTILHO, 2004, p. 112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as reflexões tecidas ao longo deste trabalho, compreendemos o quanto se faz importante à implementação e o trabalho efetivo com a lei 10.639/03 e 11.645/08.

Observando o cotidiano escolar e as interações entre educadores e alunos, percebemos que casos de preconceito e racismo estão presentes no chão da escola. E, algumas vezes silenciados ou não identificados por nós educadores.

Mas, tamanha é nossa responsabilidade enquanto mediador do processo educativo. Foi apresentado aqui algumas das consequências causadas por este mal social. Exemplo é a desigualdade, o acesso à educação, a nível de Educação Básica e Ensino Superior, a distribuição de renda, a desigualdade salarial, entre outras.

E, o primeiro passo para superar as barreiras do racismo e do preconceito é reconhecer sua existência. Nosso passado é marcado por injustiças contra o negro e seus descendentes, a implementação de políticas de reparação não cessam os danos e as marcas deixadas, todavia o ato de reconhecer e valorizar sua contribuição na formação do povo brasileiro é justiça social.

Cabe, ressaltar o papel prevaiente das instituições de ensino, através de um currículo que valorize a diversidade, o respeito, para que possamos combater o racismo, o preconceito dentro e fora da escola

A escola se constitui como um espaço para conhecimento da história do povo negro, sua cultura, com fins de valorização e respeito às diferenças. Outrora, a história do povo afro-brasileiro que ao longo dos anos fora distorcida e apresentada de forma equivocada. Reeducação para as relações étnico-raciais, configura-se competência da escola, mas a responsabilidade é de toda uma sociedade.

Um dos objetivos deste estudo era compreender como o racismo e preconceito se manifesta no cotidiano de uma escola pública, verificamos que sutilmente, são palavras, falta de ações e no silêncio das palavras. Entendemos, que todas essas ações ou a falta delas propaga uma desigualdade natural. Essa desigualdade constrói no aluno negro um sentimento de inferioridade em relação a sua cor.

Esta ausência de reflexões sobre as relações raciais é o que impede a promoção das relações interpessoais respeitáveis e igualitárias, como conclui Cavalleiro (2005).

Uma das consequências do silêncio do racismo é a baixa autoestima dos alunos, auto-rejeição, dificuldade no processo de aprendizagem, evasão escolar ou até a violência física sofrida por negros nos espaços escolares. Contudo, é o olhar e a percepção do professor/educador atento para a observação dos elementos que caracterizam as diversas formas de preconceito racial. Torna-se necessário romper com o silêncio, para que a escola se estabeleça como instituição transformadora, apoiada em práticas e ações para o respeito às diferenças.

Neste sentido, compreendemos através dos questionários aplicados que poucos são os professores que percebem ou caracterizam as manifestações de racismo e preconceitos no cotidiano escolar, acreditam que determinadas palavras ou ações não denominam racismo.

Dentre os desafios apresentados para efetiva implementação da legislação, destaco a formação continuada dos docentes e profissionais da educação, o professor é condutor para uma prática pedagógica fundamentada no respeito a diversidade para promoção de igualdade. A formação inicial e continuada embora presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, determinou-se que cada sistema de ensino seria responsável pela criação de programas Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação de forma sistêmica e regular, o que na prática se restringe a programas e projetos isolados. O que impede uma formação eficiente para a prática docente.

Contudo, a formação inicial de Licenciados nas mais diversas áreas, já contam com disciplinas obrigatórias nas grades curriculares sobre conhecimento sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, considerando uma implementação de sucesso da lei.

Outro ponto relevante é a produção de materiais (livros) didáticos e literários que atendam ao dispositivo da lei 10.639/03, tais instrumentos tornam-se referências no estímulo ao pertencimento racial e autoestima. Antes o negro aparecia nos livros

através de imagens e histórias carregadas de estereótipos e negatividade, fruto de uma cultura eurocêntrica.

Ressaltando a importância sobre o uso da literatura para a realização de um trabalho para as relações étnico-raciais, que as escolas ofereça a literatura arte, como fonte de conhecimento, para a valorização da cultura e respeito às diferenças. Pautada nos princípios básicos como: o diálogo, a interação, a troca de experiências, estes elementos que visam contribuir para uma melhor compreensão de si e do mundo.

Logo, percebemos o quanto devemos caminhar e lutar para superar os desafios, a fim promover uma educação antirracista, na promoção de um currículo e ações que valorizem o respeito à diversidade no sentido do desenvolvimento integral da criança no espaço educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, Sandra. Mestiçagem, igualdade e afirmação da diferença - pensando a política de cotas na universidade. UFSC. Vol. 13, No. 3 (setembro-dezembro - 2005), pp. 738-755
- BAKHTIN, Mikhail. Estética de Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BHABHA, Homi. O Local da Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Constituição(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- _____, Conselho Nacional de Educação(CNE). Parecer 03/2004 de 10 de março do Conselho Pleno do CNE. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.
- _____. 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.
- _____.Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- _____.Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI,2013.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Literatura, conhecimento e liberdade. In: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Nos caminhos da literatura. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- BROOKSHAW, D. Raça e cor na literatura brasileira. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. Série Novas Perspectivas
- CAGNETI, Sueli de Souza; ZOTZ, Werner. Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Ciência e cultura. SBPC, v.24, n. 9, set. 1972.

CALVINO, Italo. Assunto encerrado – Discursos sobre literatura e sociedade. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CARVALHO, M. P.; REZENDE, A. B. Meninos Negros: Múltiplas estratégias para lidar com o fracasso escolar. Revista Luso-brasileira de Sociologia da educação. Ano 12, no. 3. Out. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

_____. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar. 2. Ed. São Paulo: Editora: Contexto, 2003.

_____. Discriminação Racial e Pluralismo em Escolas Públicas da cidade de São Paulo. 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.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Afro-àsia, 19-20. Salvador. Ufba, 1997.

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador: EdUFBA, 2008

FERRARO, Alceu Ravello. A Trajetória das Taxas de Alfabetização No Brasil Nas Décadas De 1990 e 2000. Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n.117, p. 989-1013, out-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 out. 2017.

FERREIRA, Leda Cláudia da Silva. A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade de Brasília – UnB, 2008

FREIRE, Paulo. "Pedagogia do Oprimido". Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. 7ª Edição. São Paulo: Ed. Centauro, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23, 2003.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Experiências Étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HELENE, Otaviano. Um Diagnóstico da Educação Brasileira e de seu Financiamento. São Paulo: Autores Associados, 2013.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JODELET, D. Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LOPES, Adriano; VIEIRA, Bruna. Racismo no futebol. PUC-Rio 2006.

LÓPEZ, N. Equidad Educativa y Desigualdad Social: Desafios de La educacion en El nuevo escenario latinoamericano. IIPE. Unesco, Sede Regional Buenos Aires, 2005.

LÓPEZ, L. C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. Interface – Comunic., Saude, Educ., v. 16, n. 40, p. 121-134, jan./mar. 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: Brasil. Literatura: Ensino Fundamental. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOSCOVISCI, S. La psicologie, son image et son publique. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.

MOTTER, Maria Lourdes. Ficção e realidade: a construção do cotidiano na telenovela. São Paulo: Alexa Cultural, Comunicação & Cultura _ Ficção Televisiva, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda. Educação e Relações Raciais: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva. In: OLIVEIRA, Iolanda. Relações Raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet; 2012.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: Relações Raciais e Educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das Graças; PACE, A. F.; LIMA, M. O. Racismo Institucional: apontamentos iniciais. Revista do Difere, v. 1, n. 2, dezembro de 2011.

PAIXÃO DA ROCHA, Luiz Carlos. Política Educacional e a Lei 10.639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius B.(org). Notas de História e Cultura Afro-brasileiras. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.

PAIXÃO, Marcelo. Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, LPP/UERJ, 2006.

PASSOS, M.C.P. Encontros Cotidianos e a Pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. Educar em Revista. Curitiba Editora UFPR, 2004.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, n. 25, p. 159-177, 1997.

RILKE, Rainer Maria . Cartas a um Jovem Poeta. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 1997.

RODRIGUES, J. O negro brasileiro e o cinema. Rio de Janeiro: Globo – MINC, 1988.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2007.

SILVA, Ana Célia. A Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador: Ced – Centro Editorial Didático e Ceao – Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995.

SILVA, J. et al. A promoção a igualdade racial em 2006 e o Programa de combate ao Racismo Institucional. In: Jaccoud, L.(Org.). A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos vinte anos. IPEA, 2009.

SILVA JR., H. Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 p. 73-102.

TIRADENTES, Aparecida. Neoliberalismo, Trabalho e Educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Ibis Libris, 2012.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. IN: SANTOS, Sales Augusto dos. (organizador) Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. – Brasília: Ministério da Educação. UNESCO, 2005. p. 83-104

SITES

BRASIL. Lei 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01.dez.2017.

_____. Lei 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília – DF, ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm Acesso em: 9. nov. 2017.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. Olhar de Professor; Ponta Grossa, v.7,n.1,p.103-113, 2004. Disponível em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista71_artigo07.pdf. Acesso em 10 de nov.2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em 20 Março de 2018.

OECD. Programme for International Studentassessment (PISA). 2012 Disponível em: <http://www.oecd.org/brazil/>. Acesso em 22 Out 2017.

ANEXOS

Anexo A- Questionário aplicado aos docentes

4) Em sua observação diária, existe preconceito ou discriminação racial entre os alunos?

5) Você já teve conhecimento de casos de atitudes discriminatória e preconceituosas entre alunos?

6) Você tem conhecimento da lei 10.639/2003?

7) Se sim, você acredita que após a implementação da lei foi possível observar mudanças através do currículo que possibilitaram uma prática pedagógica na promoção de uma educação antirracista?

8) Você acredita que a formação inicial e/ou continuada colaboram para a promoção de uma educação antirracista?

9) Qual a sua opinião sobre a lei 10.639/2003

10) Como você entende o papel da escola diante dessa responsabilidade legal?
