

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA HELENA NEGREIROS DE OLIVEIRA

**DA INVISIBILIDADE AFRO-BRASILEIRA À VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE
CULTURAL:
A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SÃO BERNARDO DO CAMPO**

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2011

MARIA HELENA NEGREIROS DE OLIVEIRA

**DA INVISIBILIDADE AFRO-BRASILEIRA À VALORIZAÇÃO
DA DIVERSIDADE CULTURAL:
A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Claret Geraes Duran

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2011

OI4d	<p>Oliveira, Maria Helena Negreiros de Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo / Maria Helena Negreiros de Oliveira. 2011. 143 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) --Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Orientação: Marília Claret Geraes Duran</p> <p>1. Política educacional - Brasil 2. Relações étnicas 3. Cultura afro-brasileira 4. Professores – Formação profissional I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379</p>
------	--

A dissertação de mestrado sob o título “**Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: A implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo**”, elaborada por **Maria Helena Negreiros de Oliveira** foi apresentada e aprovada com louvor em **22 de Março de 2011**, perante banca examinadora composta por Prof.^a Dra. **Marília Claret Geraes Duran** (Presidente/UMESP), **Prof.^a Dra. Roseli Fischmann** (Titular/UMESP) e **Prof.^a Dra. Ana Keila Mosca Pinezi** (Titular/UFABC).

Prof/a. Dr/a. Marília Claret Geraes Duran
Orientador/a e Presidente da Banca Examinadora

Prof/a. Dr/a. Roseli Fischmann
Coordenador/a do Programa de Pós-Graduação

Programa: **Pós Graduação em Educação (Mestrado)**

Área de Concentração: **Educação**

Linha de Pesquisa: **Formação de Educadores**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe: Maria do Carmo Negreiros, que em sua força guerreira, em sua maternidade felina e em sua simplicidade costumeira, mostrou e mostra aos cinco filhos e a mim, em especial, o papel da família e a diversidade de possibilidades que ela pode ter, há famílias em que sempre há lugar para mais um.

Desde os primeiros passos, apresentou-me aos fascínios da educação e da leitura me ajudando a apostar nas transformações que o mundo pode ter com a nossa ajuda. Ainda que tenha passado tão pouco tempo nos bancos escolares, em sua história tão desafiadora, mostra que a sabedoria está nos mais diversos lugares e nasce nas almas que são lapidadas pelas histórias mais curiosas.

Com paciência e firmeza me instigou a buscar a relevância da fé, como lenitivo para as dores e como espaço de celebração das conquistas, ainda que a sua religião seja ainda tão discriminada.

Como mulher brasileira, ensina por onde passa a importância da lei, do bom senso e da exigência dos direitos por meio delas, para todas as pessoas, de todas as cores, religiões e orientações sexuais e é de uma *boniteza* ímpar que muitos puderam e ainda poderão aprender com seu jeito tão peculiar de dizer as coisas.

Sobraram palavras de incentivo, abundaram os abraços e elogios para que os próximos passos fossem dados e grande parte deles, de fato, foram. Por tudo isso, fica aqui a minha homenagem a essa mãe tão especial que a vida me ofereceu e que se tudo der certo, ainda terei por muito tempo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à vida, pelas generosas oportunidades de aprendizagem, de convivência com a diferença. Tenho apreço pela história construída.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Marília Claret Geraes Duran que partilhou comigo a empreitada da construção do conhecimento, de maneira séria, comprometida, paciente, problematizadora.

Sou muito grata a cada professor ou professora que transitou em minha história, deixando marcas, importantes contribuições para minha identidade profissional; em especial aos professores e professoras do Mestrado em Educação da UESP, com quem aprendi muito sobre o ato de aprender e mais ainda sobre os humanos.

No contexto familiar, agradeço ao meu marido Maurício pela amizade, pelo carinho, pelo apoio, à minha filha Luara e ao meu filho Guilherme, que em sua adolescência souberam lidar com minhas ausências de maneira madura e sensível, compreendendo que os sonhos demandam esforços impensáveis e exigem de nós, a dedicação, o empenho, o distanciamento provisório, em vários momentos.

O resultado de um processo tão intenso de busca e reflexão só foi possível porque não fiz a caminhada sozinha e a cada pessoa que partilhou dessa estrada comigo, eu agradeço sinceramente.

... a cela é um lugar ideal para aprendermos a nos conhecer, para se vasculhar realística e regularmente os processos da mente e dos sentimentos. Ao avaliarmos nosso progresso como indivíduos, tendemos a nos concentrar em fatores externos, como posição social, influência e popularidade, riqueza e nível de instrução. Certamente são dados importantes para se medir o sucesso nas questões materiais, e é perfeitamente compreensível que tantas pessoas se esforcem tanto para obter todos eles. Mas os fatores internos são ainda mais decisivos no julgamento do nosso desenvolvimento como seres humanos. Honestidade, sinceridade, simplicidade, humildade, generosidade pura, ausência de vaidade, disposição para ajudar os outros — qualidades facilmente alcançáveis por todo indivíduo — são os fundamentos da vida espiritual. O desenvolvimento de questões dessa natureza é inconcebível sem uma séria introspecção, sem o conhecimento de nós mesmos, de nossas fraquezas e nossos erros. Pelo menos — ainda que seja a única vantagem — a cela de uma prisão nos dá a oportunidade de examinarmos diariamente toda a nossa conduta, de superarmos o mal e desenvolvermos o que há de bom em nós. A meditação diária, de uns 15 minutos antes de nos levantarmos, é muito produtiva nesse aspecto. A princípio, pode ser difícil identificar os aspectos negativos em sua vida, mas a décima tentativa pode trazer valiosas recompensas. Não se esqueça de que os santos são pecadores que continuam tentando.

Trecho de uma carta de Nelson Mandela escrita na prisão para sua então esposa Winnie, datada de 1º de fevereiro de 1975.

RESUMO

Esta pesquisa teve como pano de fundo a história, as legislações e ações de âmbito nacional referentes ao tema das relações étnico-raciais. O foco central de estudo foram as práticas educativas de professores da Educação Básica, especificamente na realidade sócio-educacional de escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de São Bernardo do Campo. Para isso, à luz da lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluiu a história e cultura afro-brasileira no currículo oficial de ensino, analisou-se o que justificou o desenvolvimento de projetos pedagógicos sobre essa temática por aproximadamente 400 professores nos anos de 2008 e 2009, período em que não havia investimentos significativos da Secretaria de Educação no que se refere ao tema. A partir de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, foram aplicados questionários aos professores, para saber o que motivou a realização dos projetos e o papel da formação nesse contexto. Analisou-se, ainda, como as práticas docentes têm contribuído para a discussão do papel da escola (problematizadora /reprodutora) em relação à implementação da Lei 10639/03. A pesquisa constatou que os processos de formação em suas diferentes modalidades podem ser um importante disparador para o desenvolvimento de trabalhos significativos sobre a temática das relações étnico-raciais. Evidenciou, ainda, a importância das leis mencionadas, se não para resolver a questão da invisibilidade da história da África e suas contribuições para a história e cultura brasileira, para contribuir também na problematização das relações raciais e apontar novos caminhos para redução das grandes diferenças sociais existentes no interior das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Educação; Legislação; Relações Étnico-raciais; Trabalho coletivo; Formação de Professores.

ABSTRACT

This research had as its background the history, laws and action programs nationwide on the subject of ethnicity and race relations. The central focus of the study were the educational practices of teachers of Basic Education, specifically the socio-educational schools in the municipal schools in the city of Sao Bernardo do Campo. To do so, under the law 10639/2003 amending Law of Directives and Bases and included the history and african-Brazilian culture in the curriculum of formal education, we analyzed which justified the development of educational projects on this theme for about 400 teachers in the years 2008 and 2009, when there was no significant investment by the Department of Education with respect to the subject. From a qualitative approach of interpretative nature, questionnaires were given to teachers to learn what motivated them to implement projects and the role of training in this context. It was further investigated how the teaching practices have contributed to the discussion of the school paper (problematizing / playback) in relation to the implementation of the Law 10639/03. The survey found that the training processes in its different modalities can be an important trigger for the development of significant works on the theme of relations étnico-raciais. It also emphasized the importance of the laws mentioned, if not to resolve the issue of invisibility of African history and its contributions to Brazilian history and culture, also contribute to the problematization of race relations and show new ways to reduce the great differences existing social within schools in Brazil.

Key words: Education; Legislation; Ethno racial relations; Collective work; Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Castigo no Pelourinho	16
Figura 2 Negros lutando	47
Figura 3 João Ramalho encontra Tibiriça e Bartira	66
Foto 1 Abolição da escravatura	37
Foto 2 Núcleo de Teatro Experimental do Negro	57
Foto 3 Biblioteca Escolar Interativa	81
Foto 4 Atliê de Artes	83
Foto 5 Encontro de formação com professores	87
Foto 6 Contação de histórias nas escolas	88
Foto 7 Projeto de descentralização de ações culturais, esportivas e de lazer	89
Foto 8 Encontro de formação de gestores	90
Foto 9 Formação de professores	92
Foto 10 Mitologia africana: a presença dos Orixás na cultura brasileira	92
Foto 11 Exposição de trabalhos pedagógicos das unidades escolares	93
Foto 12 Desfile comemorativo do aniversário da cidade de São Bernardo do Campo: Congada do Parque São Bernardo	94
Foto 13 Desfile comemorativo do aniversário da cidade de São Bernardo do Campo: alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino	95
Gráfico 1 Participação das Escolas da Rede Municipal de Ensino	103
Gráfico 2 Desenvolvimento de projetos nas Unidades Escolares	104
Gráfico 3 Participa ou já participou de algum movimento social	105
Gráfico 4 Formação/Graduação	107
Gráfico 5 Especialização/Pós Graduação	108
Gráfico 6 Tempo de Docência	109
Gráfico 7 Tempo na escola atual	110
Gráfico 8 Faixa etária das professoras	111
Gráfico 9 Motivação para o desenvolvimento do trabalho sobre o tema	112
Gráfico 10 Em linhas gerais como o trabalho foi desenvolvido	113
Gráfico 11 Qual a relevância atribuída ao conteúdo da Lei para o próprio trabalho	117

Gráfico 12 Participou do curso "Africanidades"?	117
Gráfico 13 Atualmente aborda a temática com alunos e alunas?	118
Gráfico 14 Em sua unidade escolar, outros professores abordaram o assunto em 2010?	119
Gráfico 15 Como você auto-declara a sua cor?	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ABRELIVROS	Associação Brasileira de Editoras de Livros
ADCT	Associação cultural de Negritude e Ação Popular
ADCT	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO/UFBA	Centro de Estudos Afro-Orientais – Universidade Federal da Bahia
CEERT	Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDI	Diretoria de Educação para a Diversidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FIPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração do Plano Nacional de ampliação da Implementação da Lei 10.639/03
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEES	Instituição Estadual de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 394/1996
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONG	Organizações não Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIC	Projetos Inovadores de Cursos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PPA	Plano Pluri-Anual
PRO-GESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAE	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	Secretarias Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1	INTRODUÇÃO: MOMENTOS VIVIDOS, CAMINHOS ESCOLHIDOS	15
2	LEGISLAÇÕES, DIRETRIZES, PLANOS E AÇÕES AFIRMATIVAS - DESAFIOS E CONQUISTAS NA DEFESA DE DIREITO.....	28
2.1	UMA LINHA DO TEMPO E MUITAS CONQUISTAS	28
2.2	BRASIL: ENTRE FESTEJOS E LUTAS, MARCOS LEGAIS E CONQUISTAS	36
3	BRASIL: AVANÇOS E POSSIBILIDADES NA LEGISLAÇÃO.....	45
4	HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL.....	49
4.1.1	<i>Educação das Relações Étnico-Raciais.....</i>	<i>61</i>
5	SÃO BERNARDO DO CAMPO, CAMINHOS DA DIVERSIDADE	65
5.1	REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: HISTÓRIAS E ESCOLHAS POLÍTICAS.....	70
5.2	A BUSCA PELA QUALIDADE DO ENSINO E O TRABALHO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03.....	79
6	SÃO BERNARDO DO CAMPO: DA INVISIBILIDADE AFRO-BRASILEIRA À VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL. ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA	98
6.1	. AQUECENDO OS TAMBORES: A PESQUISA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO	98
6.2	DE TAMBORES AQUECIDOS: AOS DADOS DA PESQUISA	102
6.3	CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOCENTE	105
6.4	CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS.....	111
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
8	REFERÊNCIAS	131
9	ANEXOS.....	138

1 INTRODUÇÃO MOMENTOS VIVIDOS, CAMINHOS ESCOLHIDOS

*“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande.
A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser
medido pela intimidade que temos com as coisas.
Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do
nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras
do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (...)
Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,
lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.
Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas
cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...).”*

Manoel de Barros

A escolha de um tema de pesquisa costuma estabelecer íntima relação com as próprias histórias, desafios, percursos, construções e, no meu caso não foi diferente. Para situar escolhas, vou me valer de alguns fragmentos que marcaram as memórias pessoais por apontarem para o constante desejo de compreensão das circunstâncias pouco claras da história brasileira, ao menos a que me foi contada.

Na escola pública, na década de 1980, o contato com a história do país se fazia permeado de datas a serem decoradas, com nomes a serem registrados como referências heróicas, imagens repetidas de homens negros em troncos, subalternizados e humilhados, índios passivos e servis, mulheres de corpos robustos e sensuais, religiosos com expressões doces e generosas, em telas produzidas por artistas do mundo, em sua maioria homens, brancos de nomes difíceis que pudessem traduzir a história ao sabor do contexto histórico vigente.

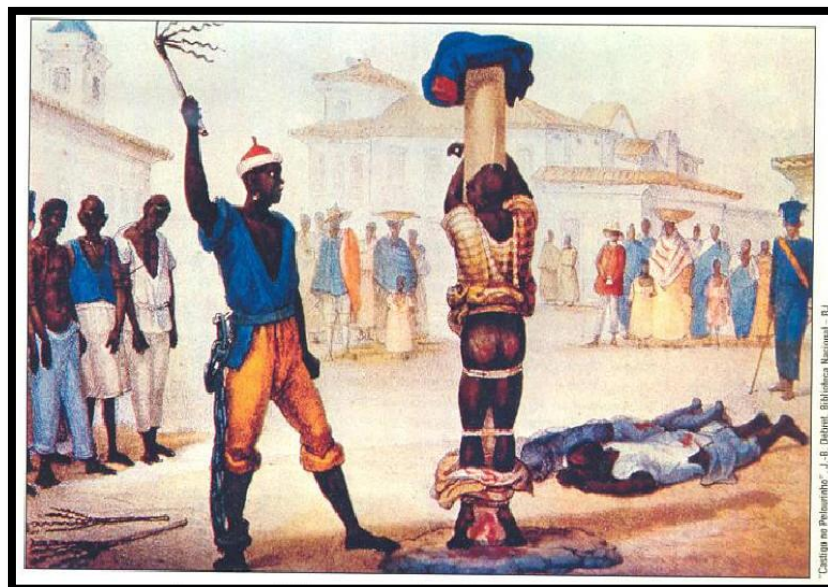


Figura 1 Castigo no Pelourinho Fonte: DEBRET, s.d.

Um elemento chamava atenção nas imagens: além da condição humilhante dos escravizados, ainda evidenciava-se o quanto o próprio povo negro era desunido e incapaz de defender sua cultura e seus direitos, já que um negro açoitava outros publicamente. Paralelo a isso, havia um imaginário adolescente se constituindo e em suas elaborações, imagens repetidas e repletas de representações de violência e passividade.

Um dado interessante deste contexto era a ausência do trato a essas questões por parte dos professores, as imagens eram apenas ilustrativas e progressivamente naturalizadas, pois se repetiam ao longo dos anos de escolaridade como um aspecto comum do material didático, uma parte da história que seria contada com suas datas, heróis e fatos em volumosos livros didáticos que geralmente culminavam com avaliações que exigiam estes saberes. Ainda assim, a história era um assunto interessante, que deixava frestas ao fechar as portas dos capítulos e pontas, que escapavam por baixo do tapete.

Nas imagens apresentadas, a nudez negra para o açoite provocava o riso infantil dos mais peraltas, o constrangimento dos mais tímidos e alguma indignação de outros, que talvez conhecessem a violência doméstica. A mim causava curiosidade, desejo pela pergunta e a falta de coragem em fazê-la, pois talvez não houvesse tempo para as relevantes rodas de conversa, como exercício de oralidade tão necessário a todos e a cada um de nós.

Não se trata aqui de criticar a ausência de reflexão dos professores, escolas e seus sistemas, mas de uma constatação como aluna, que por algum tempo também interpretou todas essas questões de maneira natural, já que estavam por toda parte e vistas por todos nós sem reação aparente.

Nessa estrutura não havia problemas de aprendizagem que fossem temidos, pois não enfrentei dificuldades para aprender, mas havia o medo de errar, de chegar atrasada e não poder entrar, assim perdendo as esperadas aulas, havia o pânico de ter piolhos no dia da inspeção – e tinha; havia o receio de ser chamada à frente da turma e não saber o que dizer, de ler e gaguejar e gerar com isso alguma fúria ou chacotas alheias próprias da infância e que eram temores particulares, mas que certamente poderiam ser compartilhados com vários colegas.

A questão que se impunha era aprender a dinâmica de funcionamento da escola e adaptar-se a esse sistema, bastava entender suas lógicas que se faziam de certa forma objetivas e atender às suas regras. Além do mais, a escola foi para mim um espaço convidativo e desafiador, um lugar onde gostava de permanecer, ainda que nem tudo ficasse claro ou fosse sempre prazeroso para o olhar infante.

Na mesma época, surgiu a oportunidade de participar de um grupo de Capoeira, onde era possível, antes mesmo da realização da roda onde todos podiam gingar e mostrar seus saberes, ouvir belas histórias de resistência, de luta, força e poder dignas de um povo guerreiro, contadas por Mestres, que ao toque de berimbaus, pandeiros e atabaques me encantavam com um novo olhar para um mesmo povo, uma mesma cor, mas outra história, que de alguma maneira me convidavam a fazer parte, a querer entrar nessa história que me incluía muito mais do que outras, com heróis e datas, de pessoas mais distantes e menos assemelhadas a mim.

Em contato com novas histórias do povo negro em sua trajetória desafiadora em terras brasileiras, foi possível construir novas imagens, novas idéias e representações que não poderiam se somar às outras antes conhecidas, mas costumavam provocá-las, dividir espaços em uma memória que ganhava a chance de ser revisitada, graças ao saber dos Mestres da Capoeira, que não compartilhavam espaços escolares, infelizmente.

De posse das novas e preciosas informações, tinha a sensação do privilégio do saber, além da sensação de poder que dava conta da possibilidade de um

deboche interior à outra história contada nos livros didáticos. Esse saber não era suficiente para enfrentar o contexto escolar ou discordar das imagens expostas nos livros, elas estavam lá e, com elas, o reforço de um lugar social, uma condição histórica, deméritos e perdas para os poucos colegas negros silenciados e presentes naquela escola pública da cidade de São Bernardo.

Outro privilégio me acompanhou como fardo por um período e como uma marca especial e relevante em minha história atual: o sobrenome 'Negreiros', motivo de riso, provocações e piadas inúmeras vezes, o que conduzia à escrita abreviada na assinatura, assim evitando a constante relação com os navios responsáveis pelo tráfico humano e sua proximidade com o que poderia ser pior na história: a condição escravizada e miserável legada pela própria história.

Nos encontros e rodas da capoeira, o sobrenome me causava vergonha e certa culpa: seriam meus antepassados os responsáveis pelo transporte e escravização de tantas pessoas? Por que fizeram isso? Por que permitiram que alguém fizesse isso com tantas pessoas e por tanto tempo?

Durante os primeiros anos de escolaridade, aprendia-se a enaltecer a Princesa Isabel como 'A Redentora' e sua generosa assinatura. Uma Isabel em sala era comparada à princesa; Maria e Samuel, irmãos, negros, doces e amigáveis, eram tratados como os descendentes de escravos. Como eram religiosos e determinados tentavam agir com certa indiferença ao hoje intitulado *bullying*, mas ele, multirrepetente, mais velho e pouco afeito às brincadeiras de mau gosto, fazia a proteção da irmã.

Nas aulas de Capoeira, recebi um convite dos Mestres, que em sua atividade esportiva não se eximiam dos compromissos políticos de sensibilização e conscientização para as causas sociais e foi um convite aceito: assistir a primeira versão do filme de Bantu Stephen Biko, mais conhecido como Steve Biko, representante na luta contra o *Apartheid*, política de segregação racial vigente na África do Sul entre os anos 1948 e 1990.

A sessão ocorreu gratuitamente no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo. Filme longo que reforçou o sentimento de dor e indignação plantados nas rodas de conversa da capoeira, onde eu era a única mulher presente e isso provocava inúmeras reflexões e desafios.

Era possível ver nessa relação Mestre – Aprendiz, a relação da amizade, uma amizade humanizadora, respeitosa, responsável pela partilha de outro conhecimento, pois as rodas de conversa permitiam a expressão, a dúvida, a participação, o riso fácil, o questionamento, nem sempre possível, pois era comum ficarmos embevecidos com histórias e informações antes desconhecidas. Esta relação reforçava a disciplina necessária para qualquer prática esportiva, disciplina conquistada pela admiração ao Mestre, sua posição, sua relação com o Mundo.

Aprendia ali que o Mestre poderia afetar seus aprendizes de muitas formas e eu tinha exemplos diários dessa possibilidade. Nesse contexto vou me valer de Arendt (2009. *apud*. Fischmann), ao afirmar que ‘a humanidade se exemplifica não na fraternidade, mas na amizade; que a amizade não é intimamente pessoal, mas faz exigências políticas e preserva a referência ao mundo [...]’,

Porque não busca a identificação de um com o outro, que só interessa à esfera privada, da amizade tomada em sentido mais íntimo e afetivo, a amizade, nesse sentido político, permite a manutenção da diferença e da diversidade, fomentando o diálogo e o debate em campo público. Por isso, a amizade, nesse sentido político, pode ser considerada a base da humanização do mundo e da democracia, não exigindo a homogeneidade, mas, ao contrário, possibilitando abertura para a pluralidade, que se manifesta no diálogo em confiança e na busca da verdade pelo debate (FISCHMANN, 2009, p.157).

Novos convites vieram e outros tantos eu mesma fiz, na busca de compreender melhor os posicionamentos políticos, sociais, assumidos na história e incorporados pelas pessoas e pelas instituições, entre elas, a escola. Buscar novos olhares para as mesmas coisas era e é exercício permanente e necessário para quem deseja estabelecer novas relações com as pessoas e entre elas, no que se refere aos sujeitos em formação que somos e estamos constantemente.

Os anos se passaram e o contato com novas oportunidades de aprendizagem se deu, entre elas, no Magistério que, apesar de muito marcante na construção de minha identidade profissional, passou depressa, assim como os primeiros anos de docência que se apresentaram desafiadores, já que as aprendizagens em contextos acadêmicos geralmente são insuficientes para compreender a complexidade humana. O grande laboratório de aprendizagem foi e ainda é a prática, sempre apoiada ou contestada pelas teorias, algumas vezes contatadas apenas de maneira superficial.

Passados alguns anos de docência na educação infantil e ensino fundamental, vivi a experiência da direção escolar, uma desafiadora experiência dada a minha juventude e o intenso desejo em acertar e oferecer mais a quem mais precisava.

Posteriormente, nova oportunidade de aprender e ensinar. Atuei na assessoria à Educação Inclusiva desta mesma rede, no acompanhamento aos surdos e deficientes auditivos - já que tinha domínio da língua de sinais, aprendida à duras penas no contato com alunos surdos durante o ano letivo e muitos cursos de formação. Atuei ainda na formação de professores na rede pública de ensino.

Em dezembro de 2005, recebo um novo convite e com ele um enorme conjunto de possibilidades e desafios: assumir a gerência do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Santo André.

O ensino fundamental da rede contava, entre outras demandas e pendências – já que a educação é por si só dinâmica - com uma lei, como muitas outras, que já indicava atraso em seu cumprimento: tratava-se da Lei 10639 de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases e incluiu a história e cultura afro-brasileira no currículo oficial de ensino, lei esta que só tomei conhecimento ao chegar à Secretaria de Educação para assumir esse lugar, a função de gerente, um trabalho novo, complexo e desafiador. Penso que as questões legais merecem destaque em nossos processos investigativos e reflexivos. Então, por que temos tão pouco contato e interesse por essas questões, por mais que nos envolvam, comprometam ou amparem?

Para somar-se ao desafio de cumprir com o que previa a lei, outro aspecto se fazia relevante: a identificação da lei como um conteúdo prioritário não poderia ser um desejo pontual de uma gestora, mas uma necessidade das políticas, em um momento ainda recente na história, pois se passavam apenas dois anos da sua promulgação e quando se trata de cumprimento de leis, ainda que estas sejam ações afirmativas consideradas relevantes, outras questões contavam com lacunas e atrasos ainda maiores e mais urgentes.

Mais do que cumprir a lei, um aspecto que merece atenção é a forma como isso se faz, a maneira como são envolvidos os demais atores, os recursos que para ela serão destinados, a relação que as ações estabelecem com outros temas, projetos e propostas da Secretaria de Educação garantindo-lhes coerência. Todas

essas questões são influenciadas pelo contexto histórico vigente e análise dos benefícios que o seu cumprimento pode trazer a curto, médio e longo prazos, já que em educação os impactos das ações e concepções nem sempre são percebidos em curto espaço de tempo.

A cidade contava com um número significativo de movimentos sociais, entre eles, movimentos negros em plena atividade e que tinham expectativas de que o poder público fizesse a sua parte, e na educação, incluísse a História da África e dos africanos no currículo oficial da rede de ensino.

Essa inclusão seria uma vitória para os movimentos, pois representaria a chance de reconstrução da História de maneira menos *eurocentrada* e invisível no que se refere ao povo africano, tão rico e diverso em sua cultura, mas tão pouco representado nos contextos sociais, políticos, históricos e pedagógicos. Mas o que isso traria de ganhos para as escolas, seus professores, alunos e funcionários, era uma questão que demandava reflexão e tomada de decisão. É importante lembrar que a relação entre sociedade civil e poder público nem sempre é tranqüila, mesmo que haja a defesa do diálogo como forma de definição de ações e planos.

Discussões e análises foram feitas pela equipe de gestão da Secretaria de Educação, concluindo-se que havia uma lacuna histórica a ser resolvida e que haveria possibilidades de ação, ainda que, para isso, fosse necessário lidar com poucos recursos inicialmente. Sabendo-se que os tempos de gestão e políticas de governo são limitados, insistiu-se na elaboração de um conjunto de ações envolvendo toda a rede, uma iniciativa ousada para aquele momento.

Ao longo de quatro anos, inúmeras possibilidades foram promotoras de reflexão, individuais e coletivas e, nesse processo, formações foram realizadas, materiais foram adquiridos e produzidos, projetos foram desenvolvidos, pesquisas foram encaminhadas e avanços foram inevitavelmente experimentados. Não apenas como forma de atender à solicitação e insistência dos movimentos sociais, mas como forma de cumprir as leis, dada a sua relevância.

Cabe destacar que a minha avaliação, tão envolvida no processo está mergulhada em leituras pessoais, interpretações subjetivas, envolvimento com o assunto e um posicionamento que tende a uma leitura mais ampla e projetiva. No entanto, ainda que os avanços nesse sentido sejam menores do que se possa

idealizar, o certo é que eles existiram e foram muito positivos, principalmente para os alunos e alunas e seus professores.

Um novo destaque pode ser dado para a importância da legislação como forma de reforçar e garantir direitos. Tratados e convenções já existiam, desconhecidos pela maioria, fiscalizados por poucos e, de maneira geral, nem sempre priorizados.

No último ano dessa gestão, o desconhecimento do conteúdo da lei e de sua importância era mínimo, entre professores de educação infantil, ensino fundamental, jovens e adultos e ensino profissionalizante, o que nem sempre significava que todos eles estavam desenvolvendo projetos ou abordando as questões da lei em seus planejamentos.

Se essa decisão política trouxe tantos ganhos e avanços para o coletivo de envolvidos em nível local, entre eles, os movimentos negros participantes nos processos, para mim não foi diferente. O crescimento como profissional, a possibilidade de contato com os movimentos sociais e seus enfrentamentos históricos, as construções e percursos em nível nacional, foram grandes oportunidades de conhecer alternativas de implementação de políticas públicas, seus limites, percalços e possibilidades.

Tais experiências reforçaram a compreensão de que políticas públicas não se fazem isoladamente e, para a garantia de direitos, um conjunto de ações é necessário, entre elas, as políticas matriciais que demandam corresponsabilização de diferentes ministérios e secretarias, com recursos e planejamentos coletivos, além do monitoramento das ações e seus impactos.

Passado o período da gestão, esse intenso período de aprendizado, surge a possibilidade de experimentar uma nova vivência, regressar para a rede de São Bernardo do Campo, em um novo concurso, e a oportunidade de assumir a chefia de um conjunto de programas e ações que incluem, entre outras coisas, a temática da diversidade. Uma rede maior e com um conjunto de demandas ainda mais desafiadoras do que antes havia experimentado.

No trabalho com os Programas Educacionais, entre as diversas ações, projetos e programas que envolvem as temáticas ambientais, da educação integral, entre outros, está a implementação da lei, agora com um tempo de atraso significativo: a lei 10639 de 2003, hoje complementada pela lei 11645 de 2008, que

altera a LDB/96 e inclui a história do indígena, como conteúdo obrigatório ao currículo oficial da rede de ensino no texto da lei. Essas leis no município contaram com pouco investimento nos últimos anos. Pouco se fez quanto à realização de cursos, materiais e articulação com os movimentos sociais, entre eles, o movimento negro. Ainda assim, um grupo de professores, em suas práticas, optou por tratar o assunto.

A identificação da realização de atividades e projetos por alguns professores foi possível devido a uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação, em 2009, para saber do conhecimento sobre o assunto na rede municipal. Esse levantamento teve a pretensão de diagnosticar saberes, ações e projetos sobre a temática. A pesquisa foi realizada com toda a rede de ensino, infantil e fundamental, que foi questionada sobre a realização de projetos e atividades que envolvessem a temática da lei e aproximadamente 400 professores desenvolveram alguma ação que tratasse de alguma maneira a África como conteúdo.

Observo, ao longo dos quase 20 anos de carreira, que é comum e freqüente a identificação dos 'erros' e fracassos da educação, seja na formação, seja no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, nas falhas dos sistemas e pouco se destaca nas pesquisas, os acertos, as alternativas encontradas, ainda que parte dessa postura tenha sofrido alteração nos últimos anos.

Ressaltar o papel da formação como aspecto relevante para implementação da lei 10639/03 é o principal objetivo desta pesquisa. Apesar da ausência de investimentos sobre o assunto e com tantas demandas pedagógicas, projetos que chegam às escolas, instrumentos burocráticos a cumprir, atribuições comuns ao professor na pós-modernidade, uma parte da rede municipal optou por abordar o assunto sem que a eles fosse imputado o discurso legalista, a exigência do cumprimento ou uma formação como desencadeadora de projetos.

A pesquisa teve como objetivos específicos, conhecer o lugar da formação na realização das atividades e projetos, caracterizar, ainda que de maneira objetiva, como esses projetos ocorreram e identificar quais fatores mobilizaram quase 400 professores da rede municipal a desenvolverem projetos pedagógicos sobre a temática da Lei 10639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases e incluiu a história e cultura afro-brasileira no currículo oficial de ensino.

Pesquisas recentes como a que fora realizada pela UNESCO em 2006, sobre as “Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade e Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: Possibilidades e Desafios para a Implementação da Lei 10.639/2003”, realizada pela Organização Ação Educativa em 2007, têm apontado para a relevância da educação para as relações étnico-raciais e, nesse contexto, o importante papel da educação formal e dos processos formativos de seus profissionais no enfrentamento às condições sociais que foram naturalizadas em relação à população negra no Brasil.

Em cursos de formação, como o curso “Educação Africanidades Brasil”, realizado em 2006 e oferecido em nível nacional pela Universidade de Brasília em parceria com o Governo Federal a 25 mil professores do ensino fundamental, gratuitamente, on-line, são colocados em destaque, a riqueza e a diversidade cultural africana e afro-brasileira, como importantes elementos para desconstrução de imagens e concepções normalmente presentes nos contextos sociais em geral, inclusive os pedagógicos.

A garantia de novas interpretações e a necessária valorização cultural das produções e contribuições africanas são fatores favoráveis ao combate a toda forma de discriminação, influenciando ainda a construção da identidade cultural e histórica das crianças, sejam elas brancas ou negras, índias, orientais, entre todas as outras. Essa é uma das questões tematizadas na pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, considerando seus objetivos, foi elaborado um questionário com cinco questões fechadas e duas questões abertas, além da ficha de perfil dos professores participantes, que conta com cinco questões, enviado para aproximadamente 400 professores da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

Os questionários aplicados aos professores buscaram identificar se as escolhas para realização de projetos pedagógicos tiveram como motivação a própria lei, se resultaram do envolvimento do professor com os movimentos sociais, se foram escolhas aleatórias – se é que isso é possível quando se conta com planejamento e intencionalidade educativa - se foram fruto das provocações advindas do contato com formações nessa ou em outras redes de ensino onde os professores atuam e principalmente, saber o que se esperava com um trabalho que abordou a África, os africanos e indígenas.

A pesquisa está organizada em quatro partes. Na parte 2 - *Legislações, diretrizes, planos e ações afirmativas – desafios e conquistas na defesa de direitos*, procuro traçar uma linha do tempo, localizando as referências contrárias à discriminação e preconceito contra o negro ao longo de um período histórico que pode ser situado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, passando pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4024 de 1961, 5692 de 1971, 9394 de 1996, Constituição de 1988 e o conjunto de ações afirmativas, leis, decretos, diretrizes e demais ações que têm abordado o assunto como prioridade, inclusive nas políticas públicas.

A parte pretende, ainda, apontar e problematizar as limitações e desafios das políticas públicas de ações afirmativas, já abordadas em outras pesquisas e revisitadas, ao identificar, no tratamento jurídico, importantes ganhos, antes desconhecidos. No entanto, há que se ter clareza do alcance de medidas legais na transformação necessária de posturas, concepções e representações.

Na parte 3 – *Histórias da Educação do Negro no Brasil* aponto na pesquisa a constante invisibilidade ou redução ao tratamento das questões relativas à educação da população negra desde os tempos do Império. Quando é tratada, há pouco aprofundamento ou a abordagem é incipiente. Neste contexto, são apresentados relatos, dados e momentos históricos em que essa visão pode ser questionada. Um exemplo é a presença de escolas fundadas pelos próprios negros para escolarização das crianças.

Ainda na parte 2I será abordado o tema da *Educação para as relações étnico-raciais* e o importante papel da educação formal e dos processos formativos dos profissionais da educação no enfrentamento às condições sociais e naturalizadas em relação à população negra no Brasil.

A garantia de novas interpretações e a necessária valorização cultural das produções e contribuições africanas são fatores favoráveis ao combate a toda forma de discriminação, influenciando ainda a construção da identidade cultural e histórica das crianças, sejam elas brancas ou negras, índias ou orientais.

Com essa vasta gama de conteúdos, procuro evidenciar que o tratamento ao tema não pode merecer um dia específico e isolado no ano letivo, uma semana no mês de novembro, mês da Consciência Negra, ou um capítulo no livro didático. Há que se tratar o tema de maneira mais ousada e interdisciplinar. Para isso, será

preciso ampliar possibilidades de estudos e pesquisas entre profissionais de educação, como parte das responsabilidades das políticas públicas em diferentes instâncias de poder.

Na parte 4 – *São Bernardo do Campo, caminhos da diversidade*, procuro traçar de maneira breve a história do próprio município e a presença negra neste contexto. A ausência de informações e registros sobre determinados assuntos denotam os lugares sociais ocupados por alguns grupos e enfatizam a relevância das pesquisas sobre a temática.

A parte trata ainda a relevância da cidade de São Bernardo do Campo, como berço da redemocratização brasileira, a força dos movimentos sindicais e sociais nesse processo e o papel da educação nesse contexto. Apresenta também, a organização da Rede Municipal em seus aspectos históricos, formativos e alguns números que indicam a dimensão de atendimento da rede.

Na parte 5, serão tratadas a metodologia e a análise dos dados obtidos por meio do retorno dos questionários aplicados aos quase 400 professores da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. A pesquisa foi realizada com uma abordagem qualitativa, cujo objetivo é o de expandir e não de limitar a compreensão do objeto estudado, procurando estudar os conceitos da forma como eles são entendidos por aqueles que dele se utilizam.

Nas *Considerações finais*, problematizo os fatores que motivam os profissionais da educação da rede de São Bernardo a desenvolverem projetos pedagógicos sobre a temática da Lei 10639/03, bem como a relevância dos processos formativos para que a discussão sobre a história e cultura afro-brasileira não sejam tratados apenas como um conteúdo a mais no currículo escolar, mas como uma alternativa de enfrentamento ao racismo e toda forma de discriminação presentes nos contextos escolares.

A partir das reflexões da pesquisa, foi possível, ainda, identificar os avanços, desafios e possibilidades da Rede Municipal de São Bernardo do Campo.

O diálogo com as pesquisas, produções, relatos e fatos históricos funcionou para mim como um convite, um desafio ou um novo ponto de partida.

Essa pesquisa pretende provocar leitores, educadores e pesquisadores em geral, sejam eles brancos ou negros a somarem esforços no enfrentamento à desigualdade e na defesa e reconhecimento da diversidade como um fato e também

como um ganho, uma vantagem, um importante passo para a garantia de direitos de todos e de cada um, nessa terra multicolorida que é o Brasil.

2 LEGISLAÇÕES, DIRETRIZES, PLANOS E AÇÕES AFIRMATIVAS - DESAFIOS E CONQUISTAS NA DEFESA DE DIREITO

*Onde corações e mentes não são tocados,
existe a força da Lei.*

Roseli Fischmann

2.1 Uma linha do tempo e muitas conquistas

Um dado relevante das pesquisas acadêmicas na área da educação brasileira, nem sempre observados por quem as desenvolve, é a relação que se estabelece entre o conteúdo das pesquisas e a Constituição Federal, além dos tratados e convenções internacionais, das quais o país é signatário, aspecto que amplia a responsabilidade de quem pesquisa, pois aponta para a defesa da cidadania como um compromisso coletivo, e a questão dos direitos e deveres - civis, políticos e sociais, culturais - como prerrogativa dessa condição.

Apresentar e problematizar todas as legislações internacionais e nacionais que tratam das questões dos direitos humanos e da diversidade em um só capítulo seria complexo e arriscado. Desta forma, a opção foi selecionar cronologicamente os principais movimentos legais que foram produzidos e legitimados no último século, buscando estabelecer relações com a situação brasileira, seus avanços e retrocessos nesse contexto.

Para melhor compreender o caminho percorrido pela História no que se refere à legislação, é preciso recuperar a linha do tempo dos Direitos Humanos no Brasil. Isso significa repensar a história do país na perspectiva das lutas populares por maior igualdade e justiça.

Esta história começa no século XVI, quando o país era uma colônia portuguesa, com as lutas de indígenas e escravos pela liberdade; prossegue com os movimentos pela independência no século XVIII; continua no século XIX com as lutas dos segmentos excluídos contra as desigualdades estruturais da sociedade

brasileira; conhece avanços na primeira metade do século XX, com a promulgação das leis trabalhistas e o voto feminino; culmina na luta pela democracia e contra a ditadura militar de 1964 a 1985.

Este processo continuou e se intensificou na primeira década do século XXI, que conheceu grandes conquistas no plano jurídico-normativo com o Estatuto do Idoso (2003), o Decreto de Acessibilidade (2004), as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Contou-se, ainda, com a construção do Sistema Nacional de Direitos Humanos (2004), o Decreto 5.626 que institucionaliza a Língua Brasileira de Sinais (2005), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), a Lei Maria da Penha (2007) que criminaliza a violência contra a mulher e, no Plano de Política de Direitos Humanos, com o Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002), Plano de Erradicação do Trabalho Escravo (2003), Brasil sem Homofobia (2004), Brasil Quilombola (2004), Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005), campanhas pela diversidade sócio-cultural, Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), entre outros.

Um marco nesse contexto legal é a Constituição Federal de 1988. Sabe-se que é notória a distância entre a Constituição de 1988, fundante na reconstrução democrática no Brasil, e a vida como ela é, já que direitos civis não são garantidos em algumas regiões do país onde o fantasma da miséria, do racismo, da escravização e da violência não são apenas notícias dos jornais. Mas, cabe destacar que um documento jurídico, em sua elaboração, é uma promessa, e como discutido entre os juristas, fica a questão de como uma geração pode determinar o que a outra deve ou não fazer (Fischmann, 2009).

Quanto aos direitos políticos, que precisam ser maiores do que o direito ao voto, ainda há um longo percurso a ser feito, quanto ao grau de clareza e responsabilidade de atribuições e papéis de quem escolhe e dos próprios candidatos e representantes eleitos e de todos os cidadãos, não apenas eleitores.

No que se refere aos direitos sociais, é impensável falar em cidadania, quando se sabe das condições de atendimento público à saúde, habitação, segurança e educação. Ainda que os princípios estejam registrados e legitimados, a

sua garantia prevista nos quatro primeiros artigos da Constituição está longe de ser uma verdade.

Todas essas questões não desqualificam a importância da legislação e do Estado em seu papel, mas indicam a distância que ainda existe entre as garantias previstas em lei e a realidade do país, que não pode eximir-se da responsabilidade histórica para com seus habitantes, apartados dos processos de participação na construção das leis e da relevante luta pela garantia de direitos.

Ainda que os textos legais tratem constantemente do tema Cidadania, há que se observar os riscos da banalização do conceito e mais ainda o desconhecimento de seu verdadeiro significado e importância. No contexto dessa discussão, cabe um lugar de destaque para o fortalecimento desse sentido e dessa prática.

Bobbio (1992) afirma em seus escritos que os direitos do homem são direitos históricos por mais fundamentais que sejam.

São direitos históricos porque nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. O problema - sobre o qual, ao que parece, os filósofos são convocados a dar seu parecer - do fundamento, até mesmo do fundamento irresistível, inquestionável, dos direitos do homem é um problema mal formulado: a liberdade religiosa é um efeito das guerras de religião; as liberdades civis, da luta dos parlamentos contra os soberanos absolutos; a liberdade política e as liberdades sociais, do nascimento, crescimento e amadurecimento do movimento dos trabalhadores assalariados, dos camponeses com pouca ou nenhuma terra, dos pobres que exigem dos poderes públicos não só o reconhecimento da liberdade pessoal e das liberdades negativas, mas também a proteção do trabalho contra o desemprego, os primeiros rudimentos de instrução contra o analfabetismo, depois a assistência para a invalidez e a velhice, todas elas carecimentos que os ricos proprietários podiam satisfazer por si mesmos. (BOBBIO, 1992, p. 5-6).

Observa-se então, que a questão dos direitos parece resultar sempre como o triunfo após uma luta, uma empreitada, uma guerra, uma disputa. Direitos não são concedidos por generosidade de um grupo em relação ao outro, ao menos é o que se pode interpretar dos escritos de Bobbio e da própria história brasileira quando se pensa nas conquistas fundamentais de direitos de crianças, idosos, negros e mulheres. Para construção de novas possibilidades de exercício de cidadania, novas forças terão que ser empreendidas.

Assim como a Constituição Federal é um marco na reconstrução democrática do país, outro documento jurídico é de extrema relevância para a discussão pretendida pela pesquisa sobre a implementação da Lei 10639/03 na Rede de Ensino de São Bernardo do Campo, principalmente pelo lugar de destaque da Educação em ambos os documentos, trata-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Bobbio (1992, apud Fischmann, 2009) defende que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um tipo de 'conhecimento histórico profético', dada a grandeza inaugural de ter reunido tanta diversidade em termos de representação de um grande número de países para definir o que se entendia por universal, sem perder de vista as limitações históricas, deixando uma vasta tarefa ainda por ser cumprida, a partir de novas e desafiadoras negociações.

A Constituição Federal de 1988 reforça e inclui como parte dos direitos do cidadão e da cidadã, o atendimento aos direitos estabelecidos no plano internacional, não como mero receptor dessas medidas, mas como co-responsável pelo seu cumprimento e ratificação, sendo assim, como diz Celso Lafer (2009, apud Fischmann, 2009) o Brasil não pode sobreestimar seu papel internacional, mas não pode também subestimar-se, já que é um país respeitado nesse campo.

Seis documentos internacionais são fruto dos desdobramentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como forma de encontrar mecanismos de proteção dos direitos em nível internacional para todos e todas. Nesse contexto, pode-se destacar que a população negra estaria incluída, com direitos previstos, retomados, rediscutidos e ampliados em diferentes documentos, no entanto, as práticas, os dados, o acesso a bens e serviços, apontam para as distorções ainda vividas por essa importante parte da população.

Logo após a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, em que se afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, a Organização das Nações Unidas direcionou uma parte de seus esforços para tratar da discriminação racial em territórios colonizados. O princípio fundamental da Declaração está ratificado em seu Artigo 1º:

Discriminação entre seres humanos com base em raça, cor ou origem étnica é uma ofensa à dignidade humana e deve ser condenada como uma negação dos princípios das Nações Unidas, como uma violação dos direitos humanos e das liberdades

fundamentais, proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como um obstáculo às relações amigáveis e pacíficas entre nações e como fato capaz de perturbar a paz e a segurança entre nações. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU,1948)

Existem várias definições para discriminação racial definidas há décadas, mas para concordar com alguma definição, é preciso reconhecê-la, o que ainda não é fato na sociedade brasileira. A Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1968) traz, em seu primeiro parágrafo, uma definição mais ampla,

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de sua vida.

Em 1966, a Assembléia Geral das Nações Unidas adota por resolução, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, um pacto de amplitude mundial. Entrou em vigor em 1976, quando foi atingido o número mínimo de adesões (35 Estados). No mesmo ano é aprovado ainda o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

O Congresso Brasileiro aprovou o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos em 1992. Desde então, o Brasil tornou-se responsável pela implementação e proteção dos direitos fundamentais previstos no Pacto, entre eles: o direito à vida; a não ser submetido à tortura; a não ser submetido à escravidão; o direito à liberdade; a garantias processuais; à liberdade de movimento; à liberdade de pensamento; à liberdade de religião; à liberdade de associação; à igualdade política e à igualdade perante a lei.

Apesar das polêmicas no que se refere ao tratamento em separado dos direitos econômicos, sociais e culturais, este pacto consolida, no âmbito internacional, uma série de direitos, entre eles: o direito ao trabalho, à liberdade de associação sindical, à previdência social, à alimentação, à moradia, ao mais elevado nível de saúde física e mental, à educação, à participação na vida cultural e no progresso científico. O Pacto encontrou forte resistência dos países capitalistas em relação ao reconhecimento de questões sociais e econômicas como questões de direito.

A ONU realizou várias ações neste período histórico, entre elas, ações de combate à discriminação racial, um problema que não é exclusividade brasileira, ainda que no Brasil assumam novas roupagens. Destacam-se entre as ações, as Conferências Mundiais contra o Racismo. É importante observar as relações entre os acontecimentos internacionais e o contexto histórico brasileiro.

Na I Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação (1978, Genebra-Suíça) indicou-se a formulação e a inclusão de medidas, por parte dos estados-membros, com vistas à melhoria das condições de vida de mulheres e homens submetidos a severas desigualdades econômicas em razão da discriminação racial, o que já se aplicava ao Brasil quando se trata de condições sócio-econômicas entre brancos e negros.

Em 1978, o Brasil ainda vivia a Ditadura Militar onde imperava a supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão. Discussões internacionais que contemplassem a defesa de direitos, não seria pauta das prioridades no cenário brasileiro.

Em 1979, o general João Baptista Figueiredo decreta a Lei da Anistia, ainda hoje polêmica e contraditória, concedendo o direito de retorno ao Brasil para os políticos, artistas e demais brasileiros exilados e condenados por crimes políticos. Foram também anistiados os responsáveis pelos excessos cometidos em nome do governo e da segurança nacional.

A universalização dos direitos humanos, proposta pela Declaração, não foi suficiente para a garantia de que isso fosse alcançado pelas mulheres. Para ampliar o alcance desse processo, foram necessárias convenções. Em 1979, ocorre a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.

O foco da Convenção foram as questões que podem comprometer ou anular o exercício de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das mulheres, tais como: o direito à igualdade na vida política, no casamento, na educação e no mercado de trabalho; o direito à proteção especial durante a gravidez, a serviços médicos – inclusive ao planejamento familiar; o direito à igualdade de direitos e responsabilidades frente aos filhos; o direito à participação na vida cultural; o direito à seguridade social; o direito à igualdade civil e direito à liberdade de movimento.

Até janeiro de 2003, a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher já havia alcançado 170 ratificações, inclusive a do Brasil, a partir de 1984. Mas apesar do amplo número de ratificações, a Convenção da Mulher é a que tem o maior número de reservas.

Neste contexto, surgem novas demandas no que se refere às mulheres negras. Movimentos sociais se mobilizam, empreendendo esforços na busca por garantias de direitos em diferentes aspectos, até então não contemplados, apesar dos esforços nacionais e internacionais para a efetivação dessas garantias.

Novamente sobre a temática racial, ocorre a II Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação Racial em 1983, em Genebra, na Suíça, momento em que revisou-se e avaliou-se ações tomadas durante a Primeira Década para Ações de Combate ao Racismo e a Discriminação Racial, além de formular medidas específicas que assegurassem a implementação de instrumentos das Nações Unidas para a eliminação de práticas racistas e discriminatórias. Recomendou-se o lançamento da Segunda Década para Ações de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial.

No Brasil, em 1983, no ano da conferência, formava-se uma frente única que reunia partidos e entidades de oposição numa campanha que tomou o país, reivindicando eleições diretas para a presidência da República, era a campanha das “Diretas já”, ou seja, o país trilhava seu caminho na luta pela redemocratização e na questão dos direitos, se comparados à outros países do mundo, estavam em descompasso. Quanto aos movimentos sociais, entre eles, os movimentos negros e de mulheres, somavam esforços pela conquista da garantia de direitos de todos os cidadãos brasileiros, até então apartados dessa possibilidade.

Em 1984, é adotada pela Assembléia Geral da ONU a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes. Em janeiro de 2003, a Convenção contava com 132 Estados-membros. O Brasil ratificou a Convenção a partir de 1989. É importante lembrar que entre ratificar uma convenção e cumpri-la há um tempo histórico difícil de mensurar.

A Lei brasileira 9455/97, que torna a prática de tortura crime, propõe uma definição de tortura mais ampla do que aquela da Convenção Internacional no que toca aos possíveis praticantes. A Lei brasileira entende como tortura também o sofrimento imposto por particulares. O fato foi objeto de análise do Relator Especial

para a Tortura, que indicou que “o crime de tortura não é limitado aos atos cometidos por funcionários públicos. Todavia, a lei estipula uma punição mais severa quando o crime é cometido por um agente público.”

Em 1989, uma nova conquista histórica no campo dos direitos: é realizada a Convenção sobre os Direitos da Criança. Esta convenção estabelece a definição de infância: “Todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”.

Por ser uma pessoa em desenvolvimento, dois princípios são reconhecidos com elementares:

- Princípio do tratamento especial: Trata da necessidade de adoção de medidas contrárias à mortalidade infantil e à desnutrição, além de regras específicas relativas à adoção e à adequação do processo penal à situação da criança.
- Princípio da prioridade dos interesses: Concede aos direitos da criança uma relevância ímpar, em decorrência da vulnerabilidade da criança e do seu potencial como construtora de um futuro voltado à efetivação dos direitos humanos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança destaca também um terceiro princípio: o da participação. Ele consiste basicamente em dois direitos: o da liberdade de expressão e o do acesso à informação.

Na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata em 1997, em Durban, na África do Sul, reconheceu-se em sua Declaração, a escravidão e o comércio de escravos como terríveis tragédias humanas, não apenas pela sua barbárie, mas pela negação da essência das vítimas, bem como os considerou como crimes de lesa-humanidade.

Para o Brasil, ser o último país a acabar com a escravização é uma vergonha hoje reconhecida, mas pouco difundida no período em que, em Durban, isso era reafirmado.

Ao conceber um processo de pesquisa que pretende discutir entre outras temáticas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, observa-se que é impossível prescindir destes marcos legais, processos históricos relevantes para a melhor

compreensão de quadros atuais e do sentido que as leis podem ter, como continuidade e desdobramentos de processos.

No contato com o volumoso conteúdo de ordem legal, seja no contexto nacional ou internacional, fica a reflexão sobre a necessidade de novas leis e regulamentações, quando se pode contar com tantos recursos dessa ordem. O problema é de ordem legal? Não apenas. Ainda que não seja, não é possível autorizar-se a reduzir a sua relevância, em contextos onde corações e mentes ainda não foram tocados.

2.2 Brasil: entre festejos e lutas, marcos legais e conquistas

A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora.

Edgar Morin

Em 1888, quando se define o fim da escravidão no Brasil, o último país a se livrar deste regime, esta tomada de decisão não veio acompanhada de um necessário conjunto de medidas que garantiria os devidos direitos a uma importante parcela da população: os negros até então escravizados.

Ao recorrer às notícias da época, no Rio de Janeiro, sobre a Lei Áurea e o fim da escravidão no Brasil, é curioso observar a forma como a questão é tratada. A imprensa da antiga capital federal noticiou a assinatura da Lei Áurea e a reação da população de maneira decisiva, como se a lei em si fosse capaz de apagar a história a dar conta de resolver todos os outros problemas, devolvendo ao país a condição de igualdade entre as pessoas.



Foto 1 Abolição da escravatura. (1888)

!

No entanto, não parece que era essa a sua pretensão, já que apenas define o fim de algo que de alguma maneira já havia sido conquistado por movimentos, insurreições, lutas e revoltas.

A notícia anunciava: “Está extinta a escravidão no Brasil. Desde ontem, 13 de maio de 1888, entramos para a comunhão dos povos livres. Está apagada a nódoa da nossa pátria. Já não fazemos exceção no mundo.”¹

Outras notícias celebram a conquista e a decisão política de dar desfecho à escravização: “O povo que se aglomerava em frente ao Paço, ao saber que já estava sancionada a grande Lei, chamou Sua Alteza, que aparecendo à janela, foi saudada por estrepitosos 'vivas' (foto1).”²

Continuaram ontem os festejos em regozijo pela passagem da Lei Áurea da extinção da escravidão. A Rua do Ouvidor esteve cheia de povo todo o dia e durante uma grande parte da noite, sendo quase impossível transitar-se por esta rua. Passaram [...] os estudantes da Escola Politécnica, os empregados da câmara municipal e o Clube Abrahão Lincoln, composto de empregados da estrada de ferro D. Pedro II, todos acompanhados de bandas de música (WEGUELIN, s.d.)

¹ Fonte das Notícias: WEGUELIN, J. M. **O Rio de Janeiro através dos jornais (1888-1969)**. Disponível em: < <http://www1.uol.com.br/rionosjornais/index.htm> >. Acesso em: 20 out. 2010.

² Fonte: Ibidem.

Passado o período de festejos e celebrações do povo, que aparentemente não fazia mais distinções entre seus membros, o que estaria garantido em termos de direitos e possibilidades para a população negra, até então escravizada? Eram agora, sujeitos livres da senzala e com grandes desafios por enfrentar, entre eles, a questão de ter para onde ir e encontrar formas possíveis de sobreviver. Vejamos essa questão nas palavras de Santos (2009, p.16)

O fim da escravatura, da qual o Brasil foi o último país a se livrar, não aboliu o monopólio da terra, fonte de poder econômico e principal meio de produção até as primeiras décadas do século XX. A classe dos trabalhadores brasileiros fez-se com a importação de mão de obra imigrante e com a exclusão dos trabalhadores nacionais. Com o crescimento populacional e o acelerado ritmo da urbanização nos séculos XIX e XX, a sociedade tornou-se mais complexa, mas a concentração de renda aprofundou-se. Com ela, a desigualdade social jogou para a margem a maioria dos brasileiros, sobretudo a população negra.

Para além dos desafios não anunciados com o fim da escravização, percebe-se que os esforços para o ‘embranquecimento’ da população, por meio da intensificação de imigração, excluía a mão de obra nacional, considerada, agora, desqualificada para o que demandava o momento histórico. Desigualdades se intensificam e os resultados dessa organização política culminam com o estado atual da população negra brasileira.

Nas notícias dos jornais da época da abolição – Gazeta da Tarde e o Paiz, 1888 - reina uma aparente harmonia entre as pessoas, tratadas como irmãs pelos textos, uma relação cordial e de proximidade, em uma celebração que parece ser de todos, com o fim de uma lei que comprometia a todos igualmente, como se senhores e escravos partilhassem das mesmas questões, problemas e desafios.

Ao relacionar o Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil – calculado pela ONU para investigar a qualidade de vida nos países do globo com base na distribuição de renda, na educação e nas condições de saúde - com o quesito cor/raça³ dos brasileiros, constata-se que a qualidade de vida da população negra é pior do que a da branca. Há uma diferença persistente entre a qualidade de vida de

³ Segundo Santos (2009, p.10): ‘No século XX graças aos avanços da genética, cientistas contestam a validade científica do termo ‘raça’, argumentando que os grupos populacionais não são homogêneos e que as diferenças aparentes entre as ‘raças’ nada mais são do que diferenças adaptativas ao meio ambiente, não comprometendo o desenvolvimento da espécie humana. Assim caiu por terra a ideia de raças superiores ou inferiores. Todavia, o fato de o termo ser largamente utilizado na identificação dos grupos humanos nos permite dizer que o conceito ‘raça’ foi construído socialmente para indicar lugares hierarquizados, muito embora não exista comprovação científica.’

uma população e outra (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD, 2005).

Outro indicador desse cenário é a presença do quesito cor nos censos demográfico do país: em 1900 e 1920, ignora-se o quesito cor. Nos censos de 1940 e 1950, contaram com informações desagregadas por cor ou raça da população. Em 1970, volta o procedimento anterior e o quesito cor é omitido. É a partir das reivindicações do movimento negro, que a questão da cor e raça volta a figurar nos dados demográficos. Desde o censo de 1940, as informações vêm sendo obtidas por autotclassificação, por intermédio das cinco categorias oficiais: branco, preto, pardo, indígena e amarelo (Santos, 2009).

A campanha pela reintrodução do quesito cor contou com apoio dos demógrafos, intelectuais e organizações do movimento negro. Após esse censo, concluiu-se que a população havia aumentado e a população preta, diminuído. Porém, quando somados preto e pardo, elas quase se equiparavam à população branca, ajudando a apontar o Brasil com maioria populacional composta de negros. No Censo de 2000, concluiu-se que há 45,3% de pardos e pretos. Fora da África, o Brasil é o maior país de população negra do mundo (Santos, 2009).

O Relatório de Desenvolvimento Humano do Brasil, de 2005, mostra que as diferenças entre brancos e negros apontam em alguns casos uma defasagem de mais de uma geração. A porcentagem de homens negros com curso superior completo, em 2000, era menor que a dos homens brancos em 1960. A renda per capita dos brancos de 1980 era o dobro da dos negros de 2000. Do mesmo modo, a taxa de analfabetismo dos negros, em 2000, era maior que a dos brancos de 1980.

Na análise da situação educacional de negros e brancos entre 1995 e 2005, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2007), há indicação de que o número médio de anos de estudo cresce de forma mais ou menos constante para brancos e negros, mas uma projeção indica que seriam necessários 67 anos para alcançar-lhes a igualdade.

Na história do Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, a democracia racial como um mito⁴, já estava deflagrada. O próprio Relatório de Desenvolvimento Humano no

⁴ O termo democracia racial – sustentada pelo Dr. Donald Pierson, e que segundo ele “o Brasil constitui um caso neutro na manifestação do preconceito racial” - surge pela primeira vez, empregado por Arthur Ramos (1943) em um seminário de discussão sobre democracia no mundo pós-fascista (Campos, 2002). Bastide em 1944, ao reportar-se a uma entrevista com Gilberto Freyre, usa a expressão que só começa a ser utilizada pelos intelectuais da época em 1940. No contexto acadêmico, ela só surge em 1943, na introdução ao primeiro volume

Brasil, em 2005, ao apresentar os dados, chama atenção para o mito da democracia racial brasileira.

Apesar de os pilares da ideologia do racismo terem sido derrubados na segunda metade do século 20 – quando pesquisas tanto da microbiologia quanto da antropologia concluíram que o conceito de “raça” é uma falácia –, as práticas racistas não foram abolidas. No Brasil, elas apresentam algumas singularidades. “O racismo brasileiro manifesta-se em gradação, atingindo mais as pessoas com um fenótipo mais próximo da ancestralidade africana e matizando as discriminações conforme a aparência se aproxime do fenótipo branco”[...]. Outra particularidade do racismo do Brasil é que ele não produziu leis e instituições segregacionistas. “A segregação formal foi impossível por força de condições demográficas, pois a maioria da população brasileira era composta por negros e seus descendentes, e por razões políticas, visto que membros ilustres das elites eram mestiços e não fizeram uso de mecanismos de auto-exclusão” (PNUD, 2005, p.2)

Os comentários apresentados no relatório, pautado nos dados do Desenvolvimento Humano no Brasil, estabelecem relação com a afirmação de Florestan Fernandes, intelectual da época, que por meio de estudos apontava para a fragilidade de um paraíso racial em termos estruturais, o que até bem pouco tempo ainda contava com a defesa de muitos brasileiros que afirmam que o Brasil não é um país racista.

Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização. Como se poderia no Brasil colonial ou imperial acreditar que a escravidão seria, aqui, por causa de nossa “índole cristã”, mais humana, suave e doce que em outros lugares? Ou, então, propagar-se, no século 19, no próprio país no qual o partido republicano preparava-se para trair simultaneamente a ideologia e a utopia republicanas, optando pelos interesses dos fazendeiros contra os escravos, que a ordem social nascente seria democrática? Por fim, como ficar indiferente ao drama humano intrínseco à Abolição, que largou a massa dos ex-escravos, dos libertos e dos ingênuos à própria sorte, como se eles fossem um simples bagaço do antigo

sobre estudos sobre negros e brancos no Brasil, patrocinado pela UNESCO: ‘o Brasil renomado mundialmente por sua democracia racial...’ (Wagley, 1952) (SANTOS, 2009).

sistema de produção? Entretanto, a idéia da democracia racial não só arraizou. Ela se tornou um mores, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da "contribuição brasileira" ao processo civilizatório da Humanidade (FERNANDES, Folha de S. Paulo – Folhetim, 1980).

Na década de 1970 e início de 1980, surgem organizações dispostas a denunciar o racismo, pautados no aparato legal já existente, em plena ditadura militar em defesa da democracia. É nesse contexto de redemocratização que os movimentos sociais e a participação popular ganham espaço na nova configuração política. Com isso, há uma crescente apropriação de leis e direitos.

É na década de 1980 ainda, que surge um grande número de instâncias políticas organizadas: grupos de mulheres negras, por exemplo, associando a questão racial à questão de gênero na defesa de direitos e de políticas públicas específicas

Todos esses dados reforçam a necessidade de mecanismos legais e políticas públicas para a garantia de direitos para toda a população. Neste contexto, para a população negra apontada por estudos e pesquisas como preterida de tantos direitos ao longo da história.

Ao mencionar os mecanismos legais, em 1989, a Lei n.º 7.716/89 define que serão punidos, na forma da Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. As punições variam de dois a cinco anos de reclusão. São indicados como crime, por exemplo, em seu Artigo Art. 6º: “Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau.”

É importante destacar a relação estabelecida com outras leis, pois a pena é ampliada quando se tratar de menores de 18 anos, em seu parágrafo único define que “se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).”

Em 2002, uma nova Lei, n.º 10.558/02, cria o Programa Diversidade na Universidade. Esta lei, em seu texto define que “tem a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.” Esta lei só tem seu decreto aprovado em 12 de novembro de 2003, com o Decreto n.º4876. Em seu Art. 2º ,

O Programa Diversidade na Universidade será executado mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa.(BRASIL, 2002).

Aqui, um dado chama a atenção: o movimento de repasse de recursos para efeito do cumprimento da lei, para diferentes instâncias de poder e nas esferas pública e privada. É fato que os recursos financeiros apenas, são insuficientes para a garantia de direitos, mas não é possível prescindir deles para sua defesa, acompanhamento e fiscalização.

Em 2003, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 em seu Artigo 26-A e estabelece que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, essa lei sofre nova alteração pela Lei n.º11.645/08 e é acrescida da palavra 'indígenas'.

Segundo Nogueira, subsecretário da Secretaria Especial de Políticas de promoção de Igualdade Racial (SEPPIR),

As políticas públicas voltadas para o desenvolvimento estão assentadas prioritariamente, em educação, trabalho e saúde. No nosso caso, a aplicação da lei 10639 cria novas diretrizes para a promoção da igualdade racial, ou seja, permite que seja reconstruída a história dos afro-brasileiros e também a história da África contada a partir de uma visão construída no Brasil. A Lei 10639 efetiva uma estratégia no campo educacional. Esse tema que não se esgotará nos anos seguintes terá, também, nos anos subseqüentes o acréscimo de temas como geração de emprego e renda e saúde da população negra (...) (NOGUEIRA, 2005 *apud* BORGES, 2005, p.37).

Essas leis têm ocupado na última década, importante espaço nos discursos e debates nacionais, regionais e locais, como parte de um conjunto de políticas de igualdade racial que envolve diferentes ministérios, em que cabe destacar a presença dos movimentos sociais na defesa do cumprimento das leis e da sua relevância para o alcance da equidade de direitos, além dos mecanismos de acompanhamento criados como instância de monitoramento das políticas públicas implementadas ou pretendidas.

No entanto, o espaço conquistado nos discursos, nos desdobramentos das leis em resoluções, orientações, fóruns, planos e estatutos, ainda não são igualmente percebidos no contexto das práticas sociais e pedagógicas, problemática

esta, que não é exclusividade de leis que envolvem a temática da educação formal, mas um desafio histórico brasileiro no que se refere ao cumprimento de leis: entre a sua conquista e promulgação e a sua transformação em realidade, há um tempo histórico que nem sempre é passível de mensuração, ou seja, a aplicação da lei tropeça nas barreiras impostas por problemas históricos.

A injustiça social, a má distribuição dos recursos e da riqueza são obstáculos, entre outros, que impedem a universalização dos direitos. Os desafios são grandes e inúmeros para que as leis se tornem realidade prática. As reformas econômicas, sociais, as mudanças de práticas institucionais são bem vistas como medidas importantes para a superação desse dilema (BORGESI, 2005, p. 17).

A cada nova lei, ementas e ajustes comuns ao processo democrático, cabe a reflexão sobre a quem ela interessa, a quem ela beneficia, em que medida amplia e referenda os princípios democráticos e os mecanismos existentes para sua divulgação, execução e consolidação.

No caso das leis 10639/03 e 11645/08, promulgadas respectivamente nos anos de 2003 e 2008, diferentemente de um conjunto de leis que regem o país, essas são resultantes do empenho dos movimentos sociais que historicamente buscam a garantia de direitos, entre eles, o direito de ter a história da África e dos africanos como parte do currículo da Educação Básica, um mecanismo para redução progressiva da invisibilidade das contribuições da cultura africana e de seu povo para a construção da história do país, até então narrada à luz de uma abordagem 'eurocentrada', que marca a presença da população negra no Brasil de forma reducionista associada apenas a questão da escravização.

Ainda que se reconheça o papel relevante das atuais leis para que uma nova história possa ser contada e com isso novos valores possam progressivamente ser construídos, é importante identificar e reconhecer outros mecanismos legais que compuseram esse cenário bem como as limitações presentes para que as leis sejam cumpridas, revistas e alteradas.

Em maio de 2003, após a promulgação da lei que define a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos como parte do currículo da educação básica, o Governo Federal cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, a SEPPIR. Esta Secretaria tem status de Ministério e surge como instância representativa para a conquista e

promoção da igualdade racial, enfocando a adoção de políticas de ação afirmativa, ou discriminação positiva, como já foi nomeada em outros países.

Em 20 de novembro de 2003, é aprovado o decreto n.º 4.886/03, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, contendo as propostas de ações governamentais para a promoção da igualdade racial.

Em seu Artigo 2º a *PNPIR* tem como objetivo principal reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra.

Dois destaques para a aprovação da PNPIR foram: o apoio do Governo Federal previsto na letra da Lei e a questão das despesas para implementação da política que são tratadas de maneira genérica em seu Artigo 4º: “As despesas decorrentes da implementação da PNPIR correrão por conta de dotações orçamentárias dos respectivos órgãos participantes.”

Reforçam as possibilidades de atuação, intervenção e acompanhamento outras medidas como os Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Essas conquistas foram frutos de discussões, encontros locais, regionais e nacionais, que contaram com a participação de muitos atores e movimentos, acadêmicos, pesquisadores, reunindo ainda e nem sempre livre de conflitos, a sociedade civil e o poder público.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação /CP n.º 3, de 10 de março de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, um importante subsídio para a construção de práticas menos discriminatórias e mais próximas da realidade brasileira.

A Resolução do CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Parte desses documentos foram impressos e amplamente distribuído pelo país, porém, é comum encontrar redes de ensino que desconhecem os materiais em si, bem como as leis, resoluções e sua necessidade em seus projetos políticos pedagógicos.

3 Brasil: avanços e possibilidades na legislação

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

Nelson Mandela

Ao tratar do posicionamento jurídico que já foi assumido pelo Brasil ao longo da história, no que se refere ao papel do Estado na proteção dos direitos, papel esse que nem sempre foi em defesa dos direitos de todos, aliás, pode-se dizer que foi em defesa dos direitos de quem pudesse se beneficiar da privação de direitos dos outros e destaca, a SEPPIR destaca que

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O decreto n.º 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p.7)

A questão do direito e o papel ocupado pelas leis na história brasileira merecem atenção, principalmente para que se possa legitimar ainda mais a relevância das ratificações assumidas pelo país diante do mundo e a o papel das políticas de ação afirmativa presentes na legislação atual.

Direitos hoje previstos pela lei como cláusulas pétreas, como o direito à liberdade, ideal comum a ser atingido por todos os povos, como afirma a Declaração Universal de Direitos Humanos em seu artigo 3º: “Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” já teve outras interpretações e valores, como no trecho que segue que analisa a liberdade nas barras dos tribunais na época próxima da abolição:

A concessão jurídica da liberdade na sociedade escravista brasileira constitui um rico campo de investigação sobre a prática efetiva do Direito Civil. A instituição da alforria obteve expressão legal por intermédio da Lei do Ventre Livre. Oficializava-se assim, entre os escravos, o costume de reunir uma soma em dinheiro para a compra da liberdade: “O escravo que, por meio de seu pecúlio, obtiver meios para a indenização de seu valor, tem direito à alforria”, rezava a lei... Em várias ocasiões, o aplicador do Direito precisava refletir detidamente sobre a solução a ser empregada, para que a vontade senhorial e o princípio da propriedade privada não fossem maculados (CAMPOS, 2003, p.19).

O lugar assumido pela justiça, muitas vezes, era de resolução de impasses, quando a possibilidade de resolução não se dava entre senhor e escravo, mas pode-se observar que os atos relacionados à alforria, por exemplo, correspondiam à vontade privada do senhor: “Após a promulgação da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, a negociação entre o senhor e o escravo para o acerto do preço da carta de liberdade continuava privativa das partes.”

Pode-se perceber o aspecto legal como um aspecto estrutural e estruturante no contexto histórico da escravidão brasileira, o que denota a necessária análise dos contextos históricos em que leis e demais documentos legais são concebidos, defendidos, executados e acompanhados.

Cabe lembrar que o sujeito escravizado nesse contexto tem papel fundante no que se refere às alterações inclusive nas leis e nas suas implicações jurídicas, pois a alteração do corpo legal presente na história não se fez por generosidade dos patrões, mas pela força e inquietação dos cativos.

Outras leis indicam a tentativa de controle da manifestação e reação do povo negro à escravidão. Um exemplo disso pode ser as leis que se referem à Capoeira, que em julho de 2008 foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN - como patrimônio cultural imaterial do Brasil, através do registro das rodas de capoeira no Livro das Formas de Expressão e do Ofício dos Mestres de Capoeira no Livro dos Saberes,

Presente em vários momentos político-sociais do país, inclusive na Guerra do Paraguai, a capoeira vai ganhando destaque nas manchetes dos jornais. Ao mesmo tempo em que crescia o seu envolvimento com a polícia e políticos de diferentes posições e interesses, em um jogo de influência e poder, também crescia o

medo e a submissão social às maltas de capoeira e suas façanhas violentas ao fio das navalhas e das cabeçadas e pernadas. Diferentes grupos políticos utilizaram a capoeira como um meio violento de imprimir suas estratégias. Este fato muda com a Proclamação da República, quando se propôs um novo rumo para a política nacional e, conseqüente e principalmente, para a capital. Novos eram os ideais, projetos, interesses, posicionamentos e atitudes do novo governo, e a capoeira seria um dos principais alvos iniciais de repressão, sendo buscada a sua extinção, tanto que a prática da capoeiragem em ruas e praças públicas foi proibida pelo Código Penal de 1890... A campanha de combate à capoeira no Rio de Janeiro foi implacável e arbitrária. Sampaio Ferraz, chefe de polícia do então Distrito Federal, recebeu carta branca do Marechal Deodoro para tal campanha, e uma de suas práticas foi a deportação em massa de capoeiras para o presídio da Ilha de Fernando de Noronha (BRETAS, 1989; DIAS, 2001; SOARES, 1999, *apud* LUSSAC, 2009, p.9).

Os exemplos aqui mencionados produzidos por leis que estavam a serviço de um tempo, de um grupo, de uma concepção de riqueza e de produção, servem como elemento à reflexão, o necessário olhar para as possibilidades, para os lugares ocupados por sujeitos e suas participações na história, suas limitações, desafios e possibilidades.



Figura 2 Negros lutando Fonte: EARLE, 1822

Também servem para indicar a dinâmica histórica e o caminho irreversível que persegue a humanidade na busca da garantia de direitos, implicados com os desafios que isso pode significar. Leis são feitas por seres humanos, social, cultural e politicamente contextualizados e quando alcançarem a proteção dos direitos de todos e de cada um, terão cumprido o seu papel.

4 HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL

*Hay una relación dialéctica entre lo que nos identifica
como seres humanos y la realidad infinita de hombres diferentes
em el seno de la naturaleza [...]
Cabría decir que cada uno de los individuos humanos tiene necesidad,
en última instancia, de una educación específica, por no decir especial,
pero asimismo, requiere de una educación com un propósito general que,
en esencia, exalte la dignidad plena del hombre, como proclamaba*

José Martí.⁵

O Brasil vem realizando, desde a década de 1990, importantes investimentos com objetivo de ampliar e democratizar o acesso à educação em todas as modalidades de ensino com a participação e responsabilização dos três níveis de governo, além de articulações com organizações sociais, organismos internacionais e da iniciativa privada. Como resultado, o país hoje se aproxima muito da universalização do Ensino Fundamental. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2007, 97,6% das crianças entre 7 e 14 anos estão na escola, o que representa 27 milhões de estudantes.

Porém, os 2,4% que permanecem fora da escola representam 680 mil crianças e jovens, segundo a PNAD e as mais atingidas são oriundas de populações vulneráveis, como as negras, indígenas, quilombolas, pobres sob o risco de violência e exploração, e com deficiência, o que aponta para o fato de que as desigualdades presentes na sociedade brasileira ainda têm um importante reflexo no ensino. Do total de crianças excluídas da escola, cerca de 450 mil são negras e pardas, a maioria reside no Norte e Nordeste, regiões que ainda apresentam os mais altos índices de pobreza do país, com as menores taxas de escolaridade.

Essas condições se agravam quando as modalidades de educação infantil e ensino médio são investigados. Na educação infantil, considerando o acesso à escola para crianças de 0 a 6 anos, as taxas de atendimento são de 10,3% entre brancos; 9,5% entre negros e 8,3% entre pardos (Censo 2000, IBGE). Outro dado que aponta para as diferenças no acesso e permanência é que, apesar da

⁵ Fernando Vecino Alegret: Discurso inaugural em Congresso na Universidade de Havana (Cuba) em Fevereiro de 2004 (MACHÍN, 2008, p.130).

proximidade do número de matrículas no ensino fundamental para negros (92,7%) e brancos (94,7%), a evasão é maior entre negros, segundo os dados do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB).

No ensino médio, segundo o IBGE, a quantidade de brancos é quase o dobro de pretos e pardos (52,4% contra 28,2%). Segundo o Instituto de Pesquisa econômica Aplicada (IPEA) em 2003, 51% dos adolescentes que cumpriam privação de liberdade (a mais severa das medidas socioeducativas) não freqüentavam a escola no momento infracional. Apesar da maioria deles (76%) ter entre 16 e 18 anos – e, portanto, idade suficiente para cursar o Ensino Médio -, quase 90% não havia concluído o Ensino Fundamental e cerca de 6% eram analfabetos. A representação de adolescentes negros nesses números é expressiva e histórica.

No ensino superior, a discrepância se mantém, já que os brancos estão cerca de quatro vezes mais presentes que os negros (15,5% contra 3,8%), na universidade, ainda que tantas discussões e polêmicas tenham ocorrido no que se refere às políticas de cotas, essa representação ainda é pouco significativa.

Com a aproximação da democratização do acesso à educação, ganha espaço a discussão sobre a qualidade oferecida na escola pública, qualidade esta que só pode ser entendida quando efetivamente for oferecida a todos e todas, e ainda que o termo qualidade seja um termo polissêmico, a equidade é uma dimensão inerente à qualidade educacional significando não apenas a garantia do acesso universal à escola, mas a permanência e o sucesso em um ambiente propício com base em projetos político-pedagógicos e currículos que respeitem e celebrem as diferenças e a diversidade (Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola, 2007).

Para melhor compreender os desafios da equidade desejada na educação, vários dados já foram apresentados e outros podem se acrescentados: no Brasil, entre os analfabetos absolutos acima de 15 anos, há 7,1% de brancos e 16,9% de negros (pretos e pardos), de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2004 do IBGE. Ao considerarmos o analfabetismo funcional – menos de quatro anos de estudo – 32,1% dos pretos e 32,5% dos pardos, encontram-se nessa condição ante 18,4% da população branca.

Os dados atuais apontam para a necessária reflexão e tomada de decisão da parte dos governos e dos próprios movimentos e organizações. A desigualdade em

termos de acesso, permanência e qualidade da educação e condições de vida, não pode ser considerada natural, comum ou aceitável. Ela tem causas históricas.

O Parecer n.º 3 de 2004, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, já na sua apresentação aponta para os desafios históricos da população negra no que se refere ao acesso à educação, quando estabelece, por exemplo, com o decreto nº 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878, que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Resgatar a história do acesso à educação da população negra é contar histórias que incluem iniciativas e lutas, enfrentamentos e conquistas além da constante dificuldade em conquistar espaços e direitos, como reflete Romão:

A história da educação do negro traz, para o nosso convívio, determinações históricas de exclusão. Mas, também traz possibilidades pelas identidades que revela, pelas formas de resistência cultural, pela tradição da história resguardada pelas práticas educativas populares, pelos valores ancestrais perpetuados pela memória dos mais velhos. Que não falam só do passado, uma vez que têm instruído gerações a partir de suas idéias e experiências de um passado que vive e se perpetua em nosso presente. E que propõem refletir sobre o currículo da vida, sobre as relações da educação das pessoas para com elas, para com outros e para a preservação de seu legado (ROMÃO, 2005, p.18)

A própria história da educação brasileira como uma disciplina específica só ocupou espaço nos currículos de formação de professores por volta dos anos 1970 e ao consultar a bibliografia empregada nesta área não são encontradas experiências escolares de negros como um conteúdo destas disciplinas em período anterior à década de 1960, quando a rede de ensino público já sofria ampliação. No entanto, pode-se contestar essa condição ao pensar na presença histórica de intelectuais negros antes mesmo desse período (CRUZ, 2005, p. 21).

Para Santos (2009), quem não conseguiu 'furar o cerco', a exemplo de Machado de Assis (1839-1908) e Mario de Andrade (1893-1945), e ganhar expressão na sociedade brasileira valendo-se de sua erudição cultural teve sua identidade negra apagada, padecendo no quase anonimato, como Lima Barreto (1881-1922) e o poeta Cruz e Souza ((1861-1898).

Havia no período pós escravização, a interpretação dos brancos aristocráticos, mas tolerantes e simpáticos ao ex-escravo, que estes não possuíam qualidades intelectuais e morais para conduzir sua própria vida. Logo, onde e quando não recebessem a orientação dos antigos senhores, tinham de sofrer e pagar por um preço elevadíssimo pela liberdade. O testemunho de uma anciã de família ilustre documenta essa perspectiva:

Eu acho que os negros eram mais felizes no tempo da escravidão, especialmente quando tinham senhores bons. Tinham casa, roupa, comida, remédio e o trabalho não era tanto assim. Porque em geral os negros não têm cabeça para se dirigir sozinhos na vida. Veja por aí como eles estão! [...] Eu acho que eram mais felizes naquele tempos, eram organizados, trabalhavam, tinham casa, comida, cuidados médicos, tinham quem cuidasse deles. Nos domingos, em vez de ficar descansando e conversando, eles podiam trabalhar na roça, para ganhar uns dinheirinhos. Muitos com esse dinheiro compravam a alforria, mas ficavam na fazenda. Outros compravam coisas na cidade. Agora, veja, no que deram, veja em que situação estão. Negro não tem cabeça para se dirigir sozinho (FERNANDES, 1965, p.57).

Para Fernandes (1965, p.59), cabia a discussão se o que os negros precisavam era a continuidade da tutela dos senhores ou a experiência e domínio das técnicas sociais e culturais do ambiente, pois quando escravizados foram privados dessa possibilidade. Para os brancos abolicionistas, as bases eram mais realistas e havia a defesa de que fosse dada aos negros, a oportunidade real para andarem sobre seus pés, agirem segundo suas conveniências e pensarem pela própria cabeça, ou seja, pretendiam que o negro desfrutasse das mesmas regalias que eram oferecidas aos brancos, em todos os aspectos, da vida econômica à vida política, era a cruzada democrática assumida por abolicionistas no período pós-abolição. No entanto, havia o caráter irracional e tradicionalista das soluções defendidas em dois pontos:

Primeiro, no apêgo utópico a fórmulas que só teriam sentido prático em outras condições sócio-econômicas. Supondo que o 'atraso' do negro era herdado social e culturalmente (no que estavam certos), acreditavam que seria possível promover o 'salto para diante' de um momento para o outro, pela organização de cursos ou a fundação de escolas destinadas aos libertos e seus filhos. Não atentavam, porém, para o conteúdo e amplitude da tarefa. Não bastava alfabetizar o negro ou prepará-lo intelectualmente para certos ofícios. Impunha-se prepará-lo para todas as formas sociais da vida organizada, essenciais na sua competição com os brancos por trabalho, por prestígio e por segurança e garantir-lhe, além e acima disso,

aproveitamento regular de suas aptidões e autonomia para pôr em prática seus desígnios. O projeto de 'educar o negro', mantendo-se as demais condições imperantes na sociedade paulistana, equivalia a deixar as coisas como estavam, mau grado o idealismo e as energias empenhadas na empresa (FERNANDES, 1965, p.59).

Na ausência de políticas públicas que oferecessem garantias do acesso da população negra à escolarização formal, escolas foram criadas pelos próprios negros. Embora pouca informação documental exista a esse respeito, há trabalhos que localizaram colégios como o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos 'homens de cor' da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999 *apud* CRUZ, 2005, p.28).

Ainda em Campinas, há registros que em 1871, havia escolas primárias para filhos de famílias com poder aquisitivo e havia ainda cinco escolas públicas para a população de 'negros libertos e escravos'. Isso se deu a partir do ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre, 17 anos antes da libertação da escravatura brasileira (BARBOSA, 1997 *apud* Cruz, 2005, p.28-29).

Há também registros de uma escola criada pelo negro Cosme⁶, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela em Chapadinha, no Estado do Maranhão, escola criada para o ensino de leitura e escrita para os escravos aquilombados. Esse fato por si permite que se possa inferir que mesmo durante o Império, já era comum a preocupação e busca dos negros em apropriar-se dos saberes na forma escolar (CUNHA, 1999, *apud* CRUZ, 2005, p.28).

Em 1854, a Reforma Couto Ferraz (decreto 1.331^a de 17 de fevereiro) instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 7 anos e a gratuidade de escolas primárias e secundárias da Corte, no entanto, duas restrições apontam para a interdição de possibilidade de acesso do negro à educação: não seriam admitidas nas escolas, crianças com moléstias graves (provavelmente varíola e tuberculose) ou escravas e segundo consta, não havia previsão de instrução para os adultos.

⁶ Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaios, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Sobre a escola em questão, no Arquivo Público do estado do Maranhão as fontes sobre o assunto são precárias, uma vez que esse quilombo teve a existência de dois anos, sendo todos os seus habitantes dizimados, em decorrência da Guerra dos Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos autos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios.

Além da restrição ao acesso de crianças, jovens e adultos à escola, outro dado merece destaque, a associação dos escravos às moléstias graves, mas a prova de resistência e busca pelo saber formal é o número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngües.

As hipóteses sobre a alfabetização destes negros, especialmente mulheres, numa sociedade em larga escala analfabeta carecem, de revisão e análise especial. A primeira hipótese diz respeito à reforma Couto Ferraz (1854), anteriormente analisada: como as escolas primárias estavam abertas para negros libertos, desde que fossem provenientes de famílias de algum recurso, uma pequena porcentagem de ex-escravos, social e economicamente 'protegidos' por ex-senhores, podem ter sido beneficiados com a educação escolar formal. Outra hipótese diz respeito à educação informal, que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas (ARAUJO; SILVA, 2005, p. 69).

Outras hipóteses são aventadas pelos pesquisadores para explicar os saberes apresentados pelos negros multilíngües. Entre elas, a contratação de professores particulares por senhores que pretendiam lucrar com escravos alfabetizados, o encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino das letras por aqueles que as tinham treinado numa profissão. Escravos africanos podem ter sido alfabetizados inclusive em árabe⁷.

Com o fim da escravização, várias reformas são propostas com a pretensão de regulamentar o ensino público brasileiro e, nos trechos que seguem, há identificação da progressividade educacional dos negros no contexto das reformas.

A Reforma Benjamin Constant rompe com a tradição humanística, mas o Decreto Nacional 981/1890 estabelece a disciplina 'Moral e Cívica', numa tentativa de normalizar a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos.

A Reforma de Epiácio Pessoa, Decreto n.º 3890/1901, inicia um processo de descentralização de Poder do Estado na educação pública e com isso são aprovadas instituições de ensino superior por governos estaduais e iniciativas

⁷ O mais revelador uso do árabe é mencionado por Mary Karasch, em *A vida dos escravos no Rio de Janeiro – 1808 a 1850*, a respeito de uma queixa colonial de que negros *minas* na cidade do Rio de Janeiro se reuniam em 'associações secretas' e se correspondiam em escritos cifrados com os *minas* da Bahia, São Paulo e Minas Gerais. Após intensas buscas policiais, são descobertos uma infinidade de papéis e livros manuscritos em caracteres desconhecidos, posteriormente declarados como 'orações do Corão' em árabe espúrio. (Araújo; Silva, 2005, p.70)

particulares. Nas novas faculdades, há a defesa pelo Estado da reprodução de matrizes de diferenças culturais e sociais, antes estabelecidas nas faculdades oficiais.

A Reforma de Carlos Maximiliano, pelo Decreto n.º 11.530 de 1915, devolve o controle ao governo federal, por meio do Conselho Superior de Ensino. O Ensino primário continua a cargo dos Estados, porém ainda é realizado de maneira insatisfatória, apesar das tentativas de sistematização.

Na (re) leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma 'aparente' democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (ARAÚJO; SILVA, 2005, p.71)

Para as crianças negras no período da escravização, na maioria dos casos não havia acesso à instrução, já que a aprendizagem estava restrita às atividades demandadas pelos senhores. Desde o nascimento, eram carregadas pelas mães para o trabalho. Um aspecto que aponta para despreocupação com as crianças escravizadas pode ser observado pelo alto índice de mortalidade infantil na época (SANTANA, 2010).

No período republicano pós-abolição, imperava o discurso de que a educação seria uma força capaz de engajar a sociedade no caminho da liberdade e modernidade. No entanto, o acesso à escolarização se dava de acordo com a posição social das classes e avançava 'dentro dos limites aceitáveis de ascensão social', pois também a escola era fator de disputa entre as oligarquias que estavam no poder (ARAÚJO; SILVA, 2005).

O número de escolas públicas e particulares se expandiu a partir da década de 1960. No entanto, os negros encontravam dificuldades em ingressar nestas escolas, por motivos diversos, entre eles, o déficit econômico da família negra e a discriminação presente no contexto escolar (BARROS, *apud* ARAÚJO; SILVA, 2005).

É no Estado Republicano que surgem as primeiras oportunidades de educação escolar e ascensão da população negra. Este processo foi influenciado

pelo desenvolvimento industrial dos últimos anos do século XIX, que impulsiona o ensino popular com a instalação de grupos escolares urbanos, ensino primário de melhor qualidade e escolas isoladas, cursos diurnos e noturnos, em bairros operários e fazendas (ARAUJO; SILVA, 2005).

Quanto ao ensino profissionalizante, é em São Paulo que, em 1909, surgem as primeiras escolas oficiais do Estado e tinham como principal objetivo a instrução dos filhos dos trabalhadores para formação de um mercado interno de mão-de-obra qualificada. Nos anos de 1920, expandem-se para o interior do estado de São Paulo.

Nos anos de 1930, o ensino técnico é reformulado e equiparado ao curso secundário, assim atendendo às necessidades de cada região. Nessas escolas, era proporcionada a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, pois grande parte era mantida ainda fora da escola, por motivos já mencionados antes e pela ausência de políticas públicas que previssem o direito à escolarização regular para toda a população.

Pretos e pardos que alcançaram essa oportunidade constituíram uma nova classe social, independente e intelectualizada que deu apoio e serviu como base para as primeiras reivindicações sociais negras na pós-abolição, quando também surgem os movimentos negros que pretendiam alcançar e defender a transformação de ex-escravos e seus descendentes em cidadãos, já que aspiravam pela igualdade de direitos e educação ampla, que promovesse o acesso aos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos (ARAUJO; SILVA, 2005).

Ações educacionais específicas também foram parte das ações dos movimentos com forte repercussão na década de 1930. É quando foi implantada, em 06 de setembro de 1931, a escola pela Frente Negra Brasileira (FNB) que se expande para outros Estados brasileiros. A FNB foi instalada na Rua da Liberdade, capital paulista e nesta sede foi organizada uma escola, como descrevem os depoimentos dos negros Aristides Barbosa e Francisco Lucrécio.

Na Frente Negra eu fiz o curso de Admissão ao Ginásio, estudei música e inglês. Tudo isso me ajudou nos meus objetivos de vida. Depois eu dei aulas (...) (BARBOSA apud ARAUJO; SILVA, 2005, p.33).

Os negros eram pouco alfabetizados e tinham dificuldades até para freqüentar a escola. A Frente Negra incentivava porque possuía,

dentro da sede, uma verdadeira escola. Tinha curso de alfabetização. Mas não se dava esse nome. Era Educação Moral e Cívica (LUCRECIO, apud, ARAUJO; SILVA, 2005, p. 39).

Nas décadas de 1930 e 1940, duas experiências se tornaram referência para o movimento negro brasileiro, especialmente no campo da educação e das relações raciais no Brasil. Uma delas era a FNB e a outra, o Teatro Experimental do Negro (TEM), criado no Rio de Janeiro, em outubro de 1944 (ROMÃO, 2005).

O Teatro Negro Brasileiro é proposto por Abdias do Nascimento, ao observar a representação de personagens negros por atores brancos tingidos de preto e decidir pela convocação da população negra para o projeto do teatro.

Para fazer o trabalho de educação formal com os negros envolvidos na época, contaram com o apoio de artistas da época e obtiveram autorização da União Nacional dos Estudantes (UNE) para usar as suas dependências. Esse espaço era destinado aos ensaios das peças, mas também para realização de cursos de alfabetização de adultos (ROMÃO, 2005).



Foto 2 Núcleo de Teatro Experimental do Negro BAMBERG, J., 1951

Há estimativas do atendimento de mais de 600 pessoas no curso de alfabetização de adultos oferecido pelo Teatro Experimental do Negro, uma expressão da adesão aos movimentos do grupo e das pessoas para derrubar barreiras.

Ocupar os espaços da UNE era uma alternativa para lidar com a falta de estrutura necessária para o trabalho do teatro e de alfabetização de adultos, que contava com período de realização menor do que as ações do teatro, principalmente em função das condições e inconstância da estrutura física. Ironides Rodrigues⁸, ao falar de si em atuação no Teatro Negro, estabelece relação com a própria condição e a de seus alunos:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade, operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indisfarçável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo tempo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças (...) de forte conteúdo racial (ROMÃO, 2005, p.125).

O Teatro Experimental Negro criou, em 1948, o Jornal Quilombo. Esse jornal tinha como missão defender a valorização e valoração do negro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico. Para atingir esse objetivo, o Jornal propõe que enquanto não se garantisse gratuidade para todos os graus, os estudantes negros fossem admitidos como pensionistas do Estado, em estabelecimentos particulares (secundário e superior), inclusive militares (Romão, 2005).

O Jornal 'O Quilombo' versava sobre temáticas como educação, instrução e alfabetização, além do caráter educativo e formativo. Ainda denunciava práticas de racismo e discriminação contra o negro em seus mais diversos aspectos.

Quanto às mulheres, segundo Nascimento (2005, *apud* Romão, 2005) duas organizações de mulheres negras foram constituídas a partir dos anos 50, no âmbito

⁸ Nascido em 7 de setembro de 1923, em Minas Gerais, Ironides Rodrigues durante sua existência, esteve comprometido com reflexões acerca do pensamento humano, e, sobretudo, com suas implicações para o estabelecimento de relações sociais e raciais. Foi membro do Teatro Experimental do Negro, um membro ativo como professor, pensador e professor do curso de alfabetização de adultos da organização (SANTOS, 2009).

do Teatro Experimental Negro (TEN): a Associação de Empregadas Domésticas e Negras e o Conselho Nacional de Mulheres Negras. Essas mulheres também eram atrizes e lideranças políticas nos Movimentos, mobilizando as mulheres para o mundo do trabalho. Essas ações ficam mais evidentes nos jornais de 1949 e 1950.

As empregadas domésticas freqüentavam os cursos de alfabetização, eram destaques também nas peças de teatro como debatedoras e na organização das entidades.

É na atuação das mulheres negras que o descuido à infância e juventude negra é denunciado. Neste contexto, suas perspectivas para o futuro são apontadas em sua fragilidade. Em um dos artigos para o jornal, o conhecimento da realidade do morro e da favela fica evidente, bem como a aposta das mulheres do movimento na educação como forma de emancipação do povo (Romão, 2005).

As lutas por novas conquistas ganham outras dimensões com o passar dos anos e em diferentes espaços, entre eles, a busca pela conquista do negro no ensino superior, algo que não é novo, pois constam registros de um curso pré-vestibular para estudantes negros e negras, organizado pelo Centro de Estudos Brasil África, em 1976, em São Gonçalo, Rio de Janeiro (Nascimento, 2005).

Na década de 1990, se intensifica a demanda da população negra pelo acesso ao ensino superior. Em 1986, a Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (atual Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro) criou o projeto Universidade para Trabalhadores, e nesse projeto surge um curso pré-vestibular, que incluía em seus conteúdos estudos básicos sobre política, economia e sociedade, com a pretensão de contribuir para um entendimento mais crítico da realidade social (Nascimento, 2005).

Nos anos seguintes outras iniciativas semelhantes se espalham pelo país. Em 1992, surge na Bahia, por iniciativa do Instituto Steve Biko, um curso pré-vestibular para preparar estudantes negros de baixa renda para o desafio do vestibular. Em 1993, em São João do Meriti, surge o Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Município, curso que foi o ponto de partida para o que mais tarde se transformou no Movimento de Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), com importante papel da Igreja Católica que, nas reflexões sobre

a educação e o negro, entre 1989 e 1992, na Pastoral do Negro em São Paulo, definiu a concessão de 200 bolsas pela PUC-SP destinadas aos estudantes participantes do movimento negro (Nascimento, 2005).

A realização de cursos pré-vestibulares foi bem sucedida, culminando com aprovação de 34% de candidatos e no final de 1994, contavam com mais de 20 núcleos. Em 1995, um Conselho Geral foi criado, com um coletivo de representantes, que, reunidos mensalmente, definiam objetivos comuns para os cursos. O PVNC é um 'divisor de águas' na luta pelo acesso da população negra ao ensino superior.

O PVNC foi o primeiro a organizar-se como uma rede, a buscar parcerias, a negociar isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudo com universidades públicas e privadas, a mover ações judiciais contra universidades para garantir o direito de fazer a prova do vestibular para estudantes mais pobres, a utilizar a mídia para divulgar amplamente o seu projeto, a divulgar sua experiência em eventos políticos e acadêmicos, a aparecer em documentos governamentais. Foi a partir do PVNC que surgiu a maioria dos cursos pré-vestibulares populares hoje existentes (NASCIMENTO, 2005, p.146).

Conquistas como as relatadas pelo PVNC ganham marcas, símbolos associados a representações com suas cores e nomes, como a imagem de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, formado por escravos fugitivos no século XVII e associada ao longo do Cursinho Pré-Vestibular.

A universalização de direitos, para a superação do racismo, é a pretensão de tantas lutas, defesas, histórias de resistências e conquistas, pequenas ainda, se comparadas às reais necessidades da população brasileira, especialmente a população negra. A Educação das Relações Étnico-Raciais pode ser considerada um importante instrumento nesse processo de superação do racismo e suas manifestações.

4.1.1 Educação das Relações Étnico-Raciais

*Las naciones marchan hacia su grandeza
al mismo paso que avanza su Educación.*

Simón Bolívar

Em 2003, quando da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e aprovação da Lei 10639, que define que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e acrescenta ainda em seu parágrafo 1º que:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003,)

O Estado promove e incentiva políticas de reparação, o que cumpre ao disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.) Art. 205 que assinala seu dever em garantir, indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional.

Para a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), em 2004, a educação é um dos principais mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano em sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitam as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

A herança histórica legada à população negra brasileira e ausência de políticas públicas que favorecessem o acesso à educação e condições sociais e econômicas desde o fim da escravidão, podem responder pelos dados discrepantes que ainda são encontrados. Para Ribeiro (1997, p,118)

A empresa escravista fundada na apropriação de seres humanos através da violência mais crua e da coerção permanente, exercida através dos castigos mais atroz, atua como uma mó

desumanizadora e deculturadora de eficácia incomparável. Submetido a essa compressão, qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro, para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de bem semovente, como um animal de carga; depois, para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é a mais compatível com a preservação de seus interesses.

Ainda que o processo de escravização tenha provocado enormes danos à população negra e seus descendentes, o trabalho de educar para as relações étnico-raciais não deve investir seus esforços exclusivamente neste momento histórico, levando-se em conta as demais indicações da lei para esse trabalho.

Para educação das relações étnico-raciais será necessário fazer emergir medos e dores que tem sido gerados e compreender que os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem, hoje de assumir culpas pelas desumanidades provocadas pelos seus antepassados, mas fica como responsabilidade para todos os brasileiros e brasileiras o combate ao racismo, o trabalho pelo fim da desigualdade social e racial, tarefa que não se restringe às ações da escola, mas que pode receber grandes contribuições em seu contexto.

O desmonte do mito da democracia racial pode ganhar reforços, nos relatos de resistência – muitas vezes até a morte - e repetidas tentativas de fugas, nas histórias que apontam que negros construíram meios alternativos para reconstruir suas vidas em quilombos e, neles, mantiveram e reconstruíram sua cultura, sua identidade, como aponta Ribeiro, destacando o valor da liberdade para a dignidade da vida humana:

O espantoso é que os índios como os pretos, postos nesse engenho deculturativo, consigam permanecer humanos. Só o conseguem porém, mediante um esforço inaudito de auto-reconstrução no fluxo do seu processo de desfazimento. Não têm outra saída, entretanto, uma vez que da condição de escravo só se sai pela porta da morte ou da fuga. Portas estreitas, pelas quais muitos índios e muitos negros saíram; seja pela fuga voluntarista do suicídio, que era muito freqüente, ou da fuga, mais freqüente ainda, que era tão temerária porque quase sempre resultava mortal. Todo negro alentava no peito uma ilusão de fuga, era suficientemente audaz para, tendo uma oportunidade, fugir, sendo por isso, supervisionado durante seus seis ou sete anos da vida ativa no trabalho. Seu destino era morrer de estafa, que era sua morte natural. Uma vez desgastado, podia até ser alforriado por imprestável, para que o senhor não tivesse que alimentar um negro inútil. Uma morte prematura numa tentativa de

fuga era melhor, quem sabe, que a vida do escravo trazido de tão longe para cair no inferno da existência mais penosa (RIBEIRO, 1997, p.119).

Para ampliar a abordagem e favorecer aos professores no que se refere à implementação da Lei 10639 e à educação das relações étnico-raciais, outras publicações e diretrizes foram produzidas na reunião de esforços entre Movimentos Negros, pesquisadores e o Poder Público para que a lei de fato fosse cumprida.

Em 2009, foi aprovado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tem como objetivos, entre outros: cumprir e institucionalizar a implementação das diretrizes apontadas pela Lei; 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 na construção do país; promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente a cultura afrobrasileira e a diversidade.

O Plano define ainda as metas para cada instância de poder, em eixos definidos como relevantes para o êxito das ações, são eles: o fortalecimento do marco legal, em que ocupa importante espaço os desdobramentos legais nas municipalidades e redes estaduais para que haja o seu cumprimento; a política de formação inicial e continuada e política de materiais didáticos, dá maior espaço aos cuidados necessários na escolha dos livros encaminhados pelos programas nacionais que envolvem livro didático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e de livros paradidáticos, o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), em que conteúdos racistas ou discriminatórios de qualquer ordem podem ser um critério de exclusão da escolha de livros. Ainda que o problema não tenha sido totalmente resolvido, já que ainda são encontrados livros utilizados nas escolas públicas que contém esses conteúdos. Trata-se de um avanço na questão racial, assim como na questão do indígena, de gênero.

Outros eixos do plano tratam ainda dos mecanismos de participação social, monitoramento e avaliação da implementação da lei que demanda constante retomada para que se possa progressivamente identificar onde surgem as novas

demandas formativas, novas necessidades e pontos que já podem ser considerados motivos de celebração e avanços, ainda precoces no momento.

Cada modalidade de ensino recebeu neste plano, uma lista de atribuições, assim como a educação quilombola, que hoje conta com 1342 unidades reconhecidas, localizadas em diferentes regiões brasileiras e um indicador da resistência histórica destas comunidades, pois muitas delas encontram-se em regiões centrais e valorizadas das cidades. Nestes contextos, é fundamental que a implementação da lei, leve em consideração as especificidades desses territórios respeitando-se sua história e suas práticas culturais, como pressuposto para uma educação anti-racista.

Um aspecto que merece atenção para a qualificação da educação das relações étnico-raciais é a reflexão e tematização de práticas, trabalho possível em processos formativos com professores. Segundo Santos Neto (2010, p. 14), *oxalá os processos formativos de professores possam ajudar profissionais com criatividade operosa e grande capacidade de diálogo, aspectos necessários para construir um mundo com mais alegria, beleza e fraternidade.*

Se os danos do racismo são impactantes na construção de identidade de negros e brancos, a transformação desse processo certamente impactará a todos e possibilitará novas relações consigo, com o outro e com o meio. Nos processos formativos, enquanto são pensadas as questões para com os alunos e alunas, professores e professoras se revêem como humanos, como sujeitos históricos e importantes atores na transformação histórica brasileira.

5 SÃO BERNARDO DO CAMPO, CAMINHOS DA DIVERSIDADE

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire

Para melhor compreender a presença de diferentes atores, entre eles negros, índios e imigrantes, na construção da história da cidade de São Bernardo do Campo, é relevante conhecer como essa história é contada, com quais personagens, com quais destaques, com quais imagens, ainda que em alguns momentos as informações sejam incipientes.

Consta do Sumário de Dados⁹ (2009), um breve relato da história de São Bernardo do Campo, com destaque para a presença de João Ramalho¹⁰ na Vila de Santo André da Borda do Campo.

Conforme tradição oficializada no século XX, a cidade de São Bernardo é contada a partir de 1553, data da fundação da Vila de Santo André da Borda do Campo, por João Ramalho. No entanto, a localização precisa dessa vila ainda hoje é incerta, não havendo dela qualquer registro arqueológico conhecido (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, P. 17).

Há discordâncias da localização exata da origem da vila, assim como há discordâncias sobre a origem de João Ramalho. Alguns estudiosos suspeitavam que ele era um judeu degredado, outros levantaram a hipótese de ele ter naufragado no litoral paulista, por volta de 1508. Sabe-se que ao chegar ao litoral paulista, passou a viver com os nativos e envolver-se com os conflitos tribais. Casou-se com Bartira, filha de um líder dos Tupiniquins, o cacique Tibiriçá, com quem teve filhos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, P. 17)

⁹ Sumário de Dados é um levantamento estatístico e histórico detalhado da cidade, realizado no encerramento de cada ano. Trata-se de um compêndio com informações fornecidas por todas as Secretarias da Prefeitura de São Bernardo do Campo, que são disponibilizadas à população para seu conhecimento e acompanhamento. Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009.

¹⁰ João Ramalho faz parte do número de portugueses que o primeiro governador (Tomé de Sousa) e os primeiros jesuítas encontram nas terras brasileiras em 1549. Pouco ou nada sabemos sobre estes portugueses, anteriormente a esta data. Efectivamente, é a partir da chegada do governador e dos homens da Companhia de Jesus que os portugueses que se encontravam no Brasil, chegados por motivos de naufrágio, deserção ou por terem sido 'lançados' como degredados, começam a 'existir'. Assim, as nossas principais fontes serão as cartas dos jesuítas do Brasil (JOÃO Ramalho, 2004)

Martim Afonso de Souza, em 1532, ao desembarcar no Brasil, encontrou João Ramalho vivendo entre os nativos, tornando-se intermediário na relação dele com os índios, ajudando-o a fundar a Vila de São Vicente, primeira cidade do Brasil.

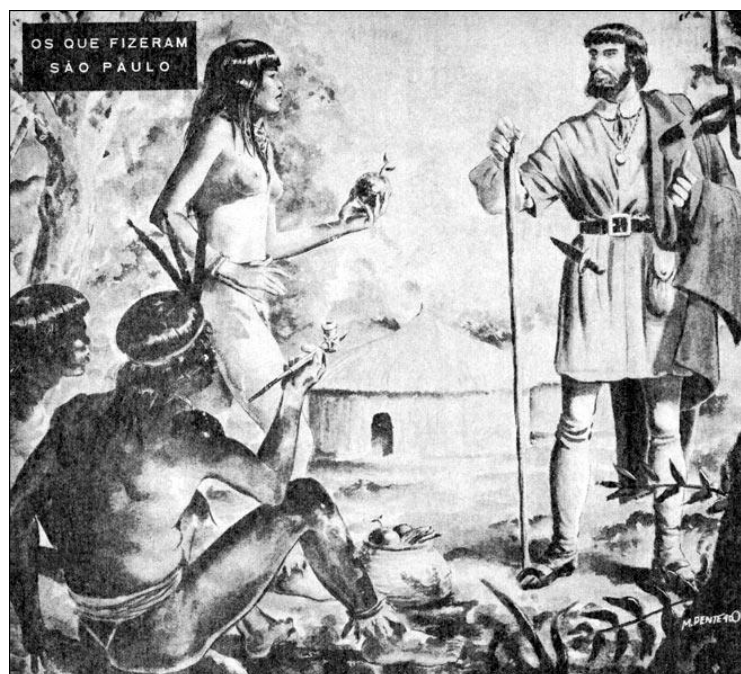


Figura 3 João Ramalho encontra Tibiriça e Bartira (s.d.)

É por meio de fragmentos das cartas do padre Manuel da Nóbrega, que são revelados alguns dados da biografia de João Ramalho que mostram também dois modos de viver em confronto. Aos olhos do ocidental cristão, o viver de João Ramalho constitui ‘escândalo’ e obstáculo para levar adiante a sua missão evangelizadora. E em uma carta de 31 de Agosto de 1553, escrita “no sertão da Capitania de S. Vicente” ao mesmo correspondente, o padre Manuel da Nóbrega dá mostras da sua simpatia para com o antigo excomungado:

Neste campo está João Ramalho, o mais antigo homem que está nesta terra. Tem muitos filhos e é muito aparentado em todo este sertão. E o mais velho deles, levo agora comigo ao sertão por mais autorizar o nosso ministério. João Ramalho é muito conhecido e venerado entre os gentios, e tem filhos casados com os principais desta Capitania e todos estes filhos e filhas são duma índia filha dos maiores e mais principais desta terra. De maneira que nele e nela e em seus filhos esperamos ter grande meio para a conversão desses gentios. Este homem, para minha ajuda, é parente do P. Paiva e cá se conheceram. Quando veio da terra, que haverá 40 anos e mais, deixou sua mulher lá viva, e nunca mais se soube dela, mas que lhe

parece que deve ser morta. Deseja casar-se com a mãe destes seus filhos. (...) Se o Núncio tiver poder, hajam dele dispensa particular para este João Ramalho poder casar com esta índia, não obstante que houvesse conhecido outra irmã e quaisquer outras parentes dela”. A dispensa nunca deve ter chegado, talvez por ainda existir a mulher portuguesa de Ramalho. Isso não obstou a que João Ramalho se tornasse amigo do padre Manuel da Nóbrega. Da amizade não se esperam proveitos. Mas a inimizade entre os dois homens não traria qualquer proveito para o padre (NOTICIA do Brasil, s.d.)

Já nos primórdios da história de São Bernardo do Campo é possível identificar a presença da diversidade em conflito e vista de maneira desconfiada e incômoda pelo colonizador, salvo os casos em que se vê na união entre portugueses e índias uma oportunidade de exploração, de ganho, de conquista por novas conversões de ‘gentios’ em terras brasileiras.

Segundo o relato histórico do Sumário de Dados (2009), duas décadas depois desse encontro, em 08 de Abril de 1553, a aldeia em que João Ramalho vivia foi oficializada pelo Governador-Geral Tomé de Souza, recebendo o nome de Vila de Santo André da Borda do Campo. Nesse contexto, João Ramalho é nomeado *alcaide*, um cargo semelhante ao do prefeito.

Na época, os padres jesuítas já possuíam um colégio na Vila de São Vicente e obtiveram autorização para instalar outro, que receberia o nome de Colégio de São Paulo, localizado numa colina entre os rios Tamanduateí e Anhangabaú, nos limites de Santo André.

Em 1560, tendo se formado um bairro no entorno do colégio dos jesuítas, e estando a vila ameaçada por ataques freqüentes dos índios carijós, o governador-geral do Brasil, Mem de Sá, ordenou a transferência do povoado para as imediações do Colégio, o que deu origem à cidade de São Paulo. Extinguia-se assim o povoamento de Santo André da Borda do Campo, sem deixar qualquer vínculo conhecido com as populações que ocupariam posteriormente a região do ABC Paulista (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p. 17).

É no início do século XIX, em 1805, com o aumento da população local e da procura por serviços religiosos, que um bispo Diocesano, Dom Mateus de Abreu, transformou a igrejinha dos monges em capela curada, a fim de realizar missas e administrar todos os sacramentos. Tal atitude desagradou aos monges, pois consideraram que essa era uma interferência indevida em terras particulares.

Com isso, surge um conflito que envolvia os monges, as autoridades diocesanas e os interesses populares. Em 1812, é determinada a criação da Freguesia e da Paróquia de São Bernardo, instaladas provisoriamente na fazenda dos monges. Porém, diante das pressões dos religiosos, outra área foi escolhida, o local onde hoje é o Largo da Matriz, em terras que eram atravessadas pela antiga estrada que se dirigia a Santos (Atual Marechal Deodoro). Um passo inicial para o desenvolvimento do atual centro da cidade. Em 1814, foi construída a Capela Nossa senhora da Boa Viagem e o prédio da Igreja Matriz, em 1825. As primeiras ruas surgiram em 1833, situadas no entorno da igreja (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009).

5.1 A imigração e a criação do município de São Bernardo do Campo

Com a proximidade do fim do tráfico negreiro e da escravização em si, um movimento nacional de imigração estimulada pelo governo imperial tem início. A promessa de terras estava associada ao seu plantio e produção, como segue no trecho abaixo,

Entre 1877 e os primeiros anos do século XX, o território de São Bernardo recebeu intenso fluxo migratório, constituído, sobretudo, de italianos que vinham para ocupar núcleos coloniais recém-criados pelo governo imperial. Aqui chegando, os colonos recebiam lotes, distribuídos pela Comissão Estadual de Colonização, nos quais deveriam, dentro do prazo de seis meses, roçar e plantar uma área mínima de mil braças quadradas, com a respectiva construção de uma casa com, pelo menos, 400 palmos quadrados. O colono somente teria direito à obtenção do título definitivo da propriedade após seu pagamento integral e desde que totalmente saldados quaisquer outros débitos junto à Fazenda Nacional (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p.19).

Tais colonos enfrentaram enormes dificuldades, entre elas, a necessária derrubada da mata nativa, as grandes distâncias que separavam suas terras dos centros comerciais, a ausência de infra-estrutura urbana mínima. Apesar das dificuldades, dedicaram-se ao plantio de batata e uva, iniciando a produção de vinho

que se tornou tradição da cidade. Porém, a industrialização e a criação da represa Billings acabaram com as vinhas, mas não com a produção do vinho que continuou sendo feito com uvas trazidas de outras localidades (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009).

Foi com a presença dos imigrantes que a população local multiplicou-se, até então inferior a mil habitantes e composta por negros e descendentes de portugueses e índios. Até esse momento da história narrada, não havia menção à população negra na história da cidade, ainda que eles estivessem na cidade, trabalhando, ocupando as periferias, construindo sua história e desafiando os problemas comuns às cidades em seus processos de urbanização.

É em 1890, a partir de reivindicações de políticos locais, de Padre Lustosa, antigos sitiantes e imigrantes europeus que a cidade de São Bernardo do Campo é fundada.

O processo que resultou na criação do novo município teve início em 1888 – mesmo ano do fim da escravização no Brasil – com a apresentação de um requerimento e um abaixo-assinado por habitantes da Freguesia, na Câmara Municipal de São Paulo. O projeto foi aprovado em 1889, oficializando-se assim a criação do município de São Bernardo do Campo.

Foi somente em 1890 que o município pode dar início à arrecadação de impostos e eleger suas autoridades. A Câmara dos Vereadores só foi instalada em 1892.

Dando um salto na história, é na década de 1960 que a região do ABC paulista, em especial a cidade de São Bernardo passa a contar com a instalação de grandes indústrias automobilísticas e a expansão das indústrias moveleiras, atraindo grande número de migrantes de outros estados, e engrossando o operariado no município. Com isso, iniciam-se ocupações sem infra-estrutura e saneamento básico, formando-se inúmeros núcleos de favelas. Eram os tempos do populismo de Juscelino Kubtschek, atuando em sua linha desenvolvimentista e com essa crescente industrialização na cidade amplia-se e solidifica-se o movimento sindical.¹¹

Esse crescimento desordenado e rápido implicou nas condições sociais de vida da população. Ainda que a presença da industrialização apontasse para o

¹¹ Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992.

desenvolvimento local, a oferta de serviços de educação, entre outros serviços, era uma necessidade e o movimento sindical teve influência nesse processo.

5.1 Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo: histórias e escolhas políticas

Educação (...) refere-se ao processo de 'construir a própria vida', que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimento, comunicar experiências.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Em 1992, a Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo, resolveu reorganizar seu atendimento no que se refere às questões conceituais e curriculares, alinhando o atendimento entre Creches e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Para isso, foram constituídos grupos de profissionais atuantes nos diferentes equipamentos para auxiliarem nos processos de discussão e definição de um documento comum que representasse as concepções da rede.

Este documento foi denominado “A educação infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEI”¹² e serviu como fonte de pesquisa para a construção deste trecho do trabalho.

Para narrar as decisões tomadas neste período, considerou-se que seria de grande relevância contar a história do surgimento das escolas da rede municipal, desde a primeira unidade inaugurada, estabelecendo relações com o contexto histórico, político e econômico nacional e local.

O atendimento público municipal de crianças de 0 a 6 anos historicamente foi desenvolvido por dois órgãos: pelo Departamento de Educação, a partir de 1960, através dos Jardins de Infância, Parques Infantis e finalmente, Escolas Municipais de Educação Infantil para crianças de 4 a 6 anos e pelo Departamento de Promoção

¹² Gestão do Prefeito Mauricio Soares do Partido dos Trabalhadores (1989-1992). O Secretário de Educação na época era o Sr. Luiz Roberto Alves. Este documento só foi concluído no último ano da gestão.

Social a partir de 1979, com atendimento nas Creches para crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses. Tais atendimentos contavam com várias diferenças, desde o tipo de construção dos equipamentos e especialmente o atendimento de sua função social.¹³

O atendimento ao Ensino Fundamental nessa época era feito em escolas estaduais e pela rede particular de ensino, cabendo ao município a responsabilidade de atender a demanda da educação infantil.

Com a força dos sindicatos na época, em 1961 este movimento abraça causas relativas à educação, desembocando em 26 de Fevereiro, na 1ª Convenção em Defesa da Escola Pública, contra o projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases do ex-deputado federal Carlos Lacerda, que pretendia extinguir a escola pública. Nesse contexto, diversos movimentos culturais de educação de base são criados.

Com o crescimento populacional e a crise social emergente, a Secretaria de Educação do município, em 1960, por meio de um decreto, institui uma comissão para estudar a criação do primeiro Jardim de Infância de responsabilidade municipal,

Denominou-se Jardim de Infância Santa Terezinha sob a coordenação da professora Tirza Martins Ribeiro Magdalena. Foi inaugurado em agosto de 1960. Atendia crianças de 4 a 6 anos, em regime de meio período. Apesar do objetivo de sua criação ter sido trabalhar para a prevenção do abandono e da marginalidade infantil, a clientela atendida nesse estabelecimento era de classe média e alta (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p.18).

Segundo o documento produzido pela Secretaria de Educação, em 1992, na concepção de infância da época, a criança era uma 'semente' e deveria ser cuidada para seu desenvolvimento, obedecendo aos princípios de Fröebel e Decroly, as práticas pedagógicas eram exercidas a partir de Unidades de Experiências, envolvendo: Expressão Artística e Corporal, valorizando a alfabetização. A professora era tida como uma 'professora jardineira' já que deveria cuidar das sementes em desenvolvimento. Com a ampliação desse atendimento, surgem classes anexas aos Grupos Escolares Estaduais.

Com o golpe militar de 1964, movimentos culturais e de educação de base são extintos. Nos sindicatos, surgem os interventores e o cenário político da cidade

¹³ Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992.

e do Brasil sofre alterações significativas. A pluralidade político-partidária desaparece e são criados os partidos ARENA e MDB, como os únicos partidos. Eleições diretas, liberdade de imprensa e organizações populares e sindicais são encerradas.¹⁴

Nessa mesma época, surge outro tipo de atendimento, os Parques Infantis. O primeiro funcionou nas dependências da Igreja São João Batista, no bairro do Rudge Ramos em São Bernardo do Campo e por iniciativa do Padre Fiorenti Elena. As construções eram diferentes, mas também tinham como objetivo prevenir contra o abandono e a marginalidade infantil.¹⁵

Merecem destaque os objetivos fundantes das primeiras escolas da cidade. Fica evidente que a escola surge como um lugar seguro para estar e assim evitar o contato com a marginalidade ameaçadora ou o abandono familiar, mas não fica expressa nesses objetivos a relevância da aprendizagem como princípio, ainda que haja alguma ênfase à alfabetização.

Como a possibilidade de atendimento era escassa, priorizando-se à classe média e alta, dada a localização da escola, o atendimento às crianças socialmente em desvantagem sequer tinha lampejos de possibilidade de ocorrer e nesse contexto, estavam as crianças negras brasileiras que ainda hoje, em sua maioria não são atendidas, já que a obrigatoriedade de atendimento na educação é no ensino fundamental.

A escola fundada pelo Padre Fiorenti, atendia crianças de três a 12 anos em meio período e, nos casos onde as mães fossem trabalhadoras, eram atendidos em período integral. As crianças com mais de sete anos freqüentavam o Grupo Escolar Estadual em meio período e no outro contavam com apoio às tarefas escolares, que era denominado 'assistência ao ensino'. Atividades recreativas e esportivas eram a tônica do atendimento e as professoras responsáveis eram denominadas recreacionistas, embora também realizassem atividades de caráter artístico (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992). É curioso observar que o documento refere-se apenas à professoras, no feminino, o que aproxima ainda mais a docência da mulher e sua relação com o 'cuidar' uma questão que nos dias de hoje sofreu pequenas alterações, mas ainda demanda importantes reflexões.

¹⁴ Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992.

¹⁵ Ibid.

Na década de 1970, ganha força o debate sobre evasão e repetência em todo o território nacional e, com isso, a pré-escola – hoje denominada como Educação Infantil - ganha força, por ser considerada a solução do problema, cabendo à mesma suprir as defasagens e os fracassos detectados nas primeiras séries por meio de programas educacionais compensatórios de estimulação precoce como os detectados nos Estados Unidos, desde a década de 1960, e adotados no Brasil em 1970. Há um grande investimento nesta modalidade de ensino, prédios arrojados são construídos, quadros de profissionais são ampliados, investe-se na capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente e na formação de equipe técnica para orientação da prática aos professores.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo opta pelas 'Unidades de Trabalho' com caráter lúdico como linha metodológica da Rede Municipal de Ensino, com ênfase às habilidades de leitura e escrita, com programas que deveriam estimular a linguagem e coordenação motora, com treinos gráficos. Todas essas ações pretendiam preparar melhor para os primeiros anos todas as crianças que podiam acessar a educação infantil (SÃO BERNARDO DO CAMPO,, 1992).

Em 1974, com a crise do petróleo, uma grave crise econômica e social ocorre e a inflação sobe de maneira incontrolável. Com isso, um novo fluxo migratório acontece, em especial da região Nordeste para a região Sudeste. É em 1977 que o movimento sindical retoma suas atividades em São Bernardo do Campo. Com o agravamento da crise econômica, surgem as grandes greves de 1978, 1979, 1980, com apoio de setores progressistas da igreja, intelectuais, partidos políticos e governo municipal, que fazia oposição ao Governo Estadual que era nomeado pelos militares. Em 1979, com a anistia, intelectuais retornam ao Brasil, entre eles, Paulo Freire, que defendia a abertura democrática da escola pública. É nessa época que as EMElS (Escolas Municipais de Educação Infantil) passam a atender em três períodos, assim contemplando um maior número de alunos possível. As Associações de Pais e Mestres (APM) – presentes até hoje nas unidades escolares de Infantil e Fundamental da Rede de Ensino - também surgem essa época como forma de ampliar a participação dos pais na vida escolar de seus filhos e defender a escola como patrimônio.¹⁶

¹⁶ Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992.

Nessa época, só existiam creches mantidas por instituições assistenciais e clubes de serviço. Somente em 1979 surge a primeira creche administrada diretamente pelo município. Uma conquista das reivindicações de moradores de um bairro da cidade.

Na década de 1980, com a abertura democrática, os movimentos sociais reivindicavam melhorias na educação. No município, a administração tentava responder a isso com a continuidade das construções de escolas, porém, com novas condições: prédios mais simples, de menor custo, nos bairros periféricos da cidade. Os processos formativos, congressos e simpósios de educação pré-escolar aconteciam e a Rede Sambernardense é reconhecida como modelo no país. Técnicos em Educação ligados ao Serviço de Educação Especial formados em Pedagogia, Psicologia e Serviço Social são transferidos e passam a compor a equipe técnica da Pré-Escola. A justificativa da época era o excesso de profissionais em um setor e a ausência em outro.¹⁷

Para as creches, a política educacional era diferenciada, assistencialista. Creches eram consideradas espaços de guarda e cuidado das crianças enquanto as mães da periferia trabalhavam. Ou seja, elas aumentavam em quantidade, com construções pequenas e simples, sem mudança de princípios de atendimento. Tinham como objetivo promover a assistência social plena à criança privada de cuidados maternos e prevenção ao abandono. Nessa época surge a função de monitora para o trabalho nas creches, função selecionada entre voluntárias e funcionárias dos setores do serviço público. Condições chamam atenção para acessar esse trabalho: tinha que ser mulher, com experiência como mãe ou como dona-de-casa.

Com isso, não há qualquer relação com a profissionalização ou com o espaço da escola na educação infantil como espaço educativo, gerando uma cisão entre as modalidades de atendimento.

A esses monitores cabia cuidar das crianças dando-lhes banho, alimentação e segurança, lavar roupas, cozinhar e executar serviços de limpeza da creche. Nessa época as creches eram supervisionadas por profissionais formados em serviço social, em regime de plantão semanal, voltado para o trabalho com as mães no que se referia às matrículas e encaminhamentos das necessidades da creche (SÃO BERNARDO DO CAMPO,, 1992, p.22).

¹⁷ Ibid

Na metade da década de 1980, observou-se que os professores, de forma isolada e descontínua, começam a manifestar-se contrários aos conteúdos curriculares apresentados aos seus alunos. Nas creches, inquietações começam a questionar o papel de guarda e novos monitores são contratados para a recreação das crianças.

Em 1988, com a Constituição Federal, respondendo aos anseios dos movimentos e da população, é conferido o direito à educação da criança de 0 aos 6 anos em creches ou pré-escolas. Interessante observar que os termos são colocados como se fossem sinônimos, sem que se levasse em conta as enormes diferenças em termos de atendimento, concepção, espaços e profissionais destinados aos atendimentos. O Estatuto do Magistério ganha *status* de lei e prevê a formação de equipe multidisciplinar para a pré-escola.

Em 1989, depois de um longo período de discussões, as creches são incorporadas pela Secretaria de Educação, o que significou um novo mapeamento de demandas, novas construções. Formações para funcionários são oferecidas, os materiais comprados são revistos, a relação com a família é repensada, novos cargos criados e funcionários contratados para atender a estes equipamentos.

Para a pré-escola, havia o constante incentivo dos profissionais em manter-se em constante processo de formação. Surgem grupos de estudos e o atendimento aos jovens e adultos também começa a ganhar espaço.

Ainda no ano de 1989, começam os contatos de diretores das EMEI com a teoria de Emilia Ferreiro e o construtivismo tem seus primeiros cursos na cidade. A participação comunitária nas unidades ganha força, com a formação dos Conselhos de Escola, sem, com isso, destituir o espaço das APM anteriormente constituído. Estes coletivos co-habitam os espaços das unidades escolares até os dias atuais.

Na pré-escola, a dinâmica dos profissionais de em busca pela formação profissional é crescente, são fortalecidos os processos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, mas convivem no mesmo espaço práticas antigas e novas no que se refere às concepções pedagógicas. Situação que prevalece inclusive até os dias atuais, já que concepções não são alteradas por decreto. Para reestruturação curricular, o Departamento de Educação promove cursos, palestras, encontros, pretendendo inclusive promover maneiras mais integradas de fazer o atendimento em creches e pré-escolas (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Com a pretensão de promover a integração entre as modalidades de atendimento, em 1989, são idealizados os Centros de Convivência que congregavam em um mesmo espaço os serviços de creche, pré-escola, classe especial, serviços de saúde, escola de esporte, ensino profissional e atividade cultural. Esses equipamentos atenderiam os alunos e suas comunidades.

Observa-se na cronologia da rede municipal de ensino a constante necessidade de se recuperar caminhos, resgatar princípios, redefini-los, registrá-los, ajustá-los e pactuá-los coletivamente. Observam-se, ainda, os movimentos de descontinuidade entre os tempos históricos e políticos, entre o que se define conceitualmente e o que de fato se concretiza nas ações e nas relações de espaços públicos de atendimento a crianças. A Educação ainda não conta com uma política de Estado, mas de governo, e os processos de ruptura certamente impactam nas concepções construídas e na organização do atendimento.

O material utilizado como espaço de consulta, conhecido vulgarmente na rede como 'Amarelinho', foi por longos anos uma referência teórica e conceitual para os professores, pois define linhas, teóricos, grandes áreas de trabalho, autores, legislações, relatos, depoimentos, imagens, até que uma nova retomada com finalidade de revisitar discussões, reorientar caminhos, adequar-se aos novos tempos é proposta e aos professores e equipes são envolvidos na busca de novas traduções de desejos e intenções, que tem como contorno legislações maiores, teóricos, condições de tempo e espaço da cidade e das escolas que em suas construções traduzem seus princípios e os movimentos de reformas não derrubam princípios anteriores, em alguns casos, os reafirmam, pois toda a estrutura é mantida. Processos formativos podem ressignificar espaços e tempos, apesar das limitações objetivas.

Com a municipalização do Ensino Fundamental I, em 1998, um movimento que ocorria em nível nacional, determinando a responsabilidade do Estado no atendimento ao Ensino Fundamental, em seus primeiros quatro anos, em responsabilidade municipal, a Secretaria de Educação seria ampliada através da criação de diversos departamentos, com a contratação de mais de 500 funcionários no setor administrativo e aquisição das escolas estaduais: prédio e infra-estrutura. A Prefeitura aceitou incorporar a proposta do Estado de São Paulo de municipalizar o

ensino fundamental. Todavia, os professores da rede estadual continuaram a receber salário pela Secretaria do Estado de São Paulo:

Ocorreu uma aproximação significativa entre a educação infantil e o ensino fundamental I, todavia, a primeira ficou subordinada aos princípios e organização da segunda, não apenas na mudança de nomenclatura de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) envolvendo creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental – que compõem ao todo 146 unidades escolares. A orientação técnica foi dividida em duas áreas: uma destinada à orientação da educação infantil e outra para o ensino fundamental. No processo inicial de incorporação das escolas, foi exigido dos professores do ensino fundamental que atuavam até então na rede estadual, que se enquadrassem na linha teórica da secretaria municipal de educação, alinhada à psicolingüística de Emília Ferreiro. As escolas que possuíam uma padronização no processo de alfabetização – e se apoiavam no método fonético ou silábico –, bem como uma seqüência articulada entre as salas de primeira a quarta série, acabaram vivenciando um enfretamento com as diretrizes exigidas pela equipe técnica (SARTORIO, 2006, p.11).

Segundo Sartório (2006, p.11), a estrutura e a própria dinâmica de trabalho dos educadores com as crianças foram modificadas radicalmente. As escolas da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo adquiriram a estrutura orgânica de empresa, com procedimentos técnicos de acompanhamento de controle de qualidade em busca de índices de produtividade: a avaliação foi posta como centro do processo educativo, o referencial norteador das relações entre professor e aluno. A semelhança com a estrutura de empresa se dá pelo fato de inserir desde a educação infantil o acompanhamento bimestral de dados estatísticos.

Após o processo de municipalização, a Prefeitura pôde movimentar uma verba maior na educação, houve modernização da infra-estrutura, aquisição de materiais, ampliação da biblioteca. Todavia, segundo a autora, a modernização dos equipamentos e materiais não foi traduzida em melhores condições de trabalho e ensino.

Nos processos de revisão das propostas curriculares, em 2004, uma nova proposta curricular é construída e nela são apresentados princípios, diretrizes e objetivos gerais de cada área de ensino, que não se esgotam. Em 2007 uma nova proposta se apresenta como continuidade à anterior, buscando oferecer o contorno necessário para o trabalho em uma rede que até então funcionara como referência

no atendimento à educação infantil e pré escolar, mas desconhecia esses processos quando a modalidade de ensino era o ensino fundamental.

No material produzido e entregue à rede de ensino em 2007, há um capítulo destinado aos temas transversais e, nele, a questão da Pluralidade Cultural, assim como as questões ambientais, orientação sexual, saúde e ética, temas tratados nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, uma década antes, e que ofereceu ao país, subsídios e possibilidades de abordar temas relevantes, mas alheios aos projetos políticos pedagógicos das escolas. A escolha da Secretaria de Educação em não tratar da temática, também revela uma concepção, uma posição política, um conjunto de escolhas que impactam na construção educacional de gerações.

Pautado nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o material problematiza a relevância dessas discussões e abordagens no cotidiano escolar, nas diferentes modalidades de ensino, mas com ênfase ao Ensino Fundamental:

A pluralidade Cultural, como um dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – para os quatro primeiros anos do Ensino fundamental, diz respeito à valorização da diversidade cultural, à percepção das desigualdades socioeconômicas e ao combate às práticas discriminatórias e excludentes. A proposta de trabalhar com esse tema parte da necessidade de discutir questões atuais como preconceito, o desrespeito à diferença e os diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Falar de pluralidade cultural não se limita à celebração do encontro de diversas culturas, mas implica falar também das mazelas sociais decorrentes de uma História calcada em relações de dominação e exploração (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, P. 45).

Este material em poucas páginas, apenas no volume de Introdução, mais precisamente cinco, comenta os aspectos considerados relevantes e tratados nos PCN¹⁸ e aponta algumas sugestões e possibilidades para o trabalho com a questão da pluralidade cultural. O mesmo se aplica aos demais temas considerados transversais pelo material considerado referência na época, tratamento pontual, poucas referências, pouca ênfase. É importante destacar o desafio de ampliar

¹⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para o Ensino Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais. A própria comunidade escolar de todo o país já está ciente de que os PCN não são uma coleção de regras que pretendem ditar o quê os professores devem ou não fazer, mas, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. (BRASIL, 1997)

espaços de reflexão sobre determinados assuntos em uma sala-de-aula, quando o material orientador o trata de maneira insignificante.

5.2 A busca pela qualidade do ensino e o trabalho de implementação da Lei 10639/03

*Os meninos em volta da fogueira
Vão aprender coisas de sonho e de verdade
Vão aprender como se ganha uma bandeira
E vão saber o que custou a liberdade (...)
Mas os meninos desse continente novo
Hão de saber fazer história e ensinar.*

Martinho da Vila

O acesso ao ensino fundamental teve um importante crescimento desde a década de 1980, com a democratização do acesso à escola pública, pela Constituição Federal.

Segundo o Sumário de Dados (2009)

Em São Bernardo do Campo não foi diferente: 1980 tínhamos 90% da população alfabetizada, já em 2000, tínhamos 95%. Pessoas com ensino médio, mesmo que incompleto, passaram de 16% em 1990 para 24% em 2000. A média de anos de estudos da população de 15 a 64 anos em nossa cidade é de 8,3 anos, conforme dados do IBGE. Existem, contudo, gargalos em termos de acesso, em especial na educação infantil, em que ainda temos uma importante demanda reprimida. O grande ponto de estrangulamento no sistema público de ensino é, portanto, a qualidade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p.157).

A questão da qualidade de ensino é um problema nacional, não exclusivo da cidade de São Bernardo do Campo. Para falar em qualidade de Educação é preciso rediscutir garantia de direitos, direito ao acesso e permanência a uma escola que ensine a todos e todas, independente de sua localização na cidade, já que é comum que os pais desloquem seus filhos com transporte escolar, em busca da qualidade das escolas dos bairros mais centrais.

A nota da rede municipal de ensino nos indicadores nacionais é uma das melhores do Grande ABC, o que não significa que as questões estão resolvidas. Médias são indicadores e muitas vezes cruéis.

O IDEB¹⁹ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da rede municipal é de 5,6 e considerado um dos 20 melhores índices do país, tendo atingido o índice previsto para o ano de 2011, antecipadamente. Cabe destacar que ainda que em sua proposta original este índice não pretendesse criar um *ranking* das escolas em suas avaliações, este processo foi inevitável e a comparação e definição de hierarquias entre as escolas trouxe suas implicações no processo.

A rede municipal de ensino atendeu, em 2009, por volta de 82 mil alunos e alunas. A rede estadual com o segundo ciclo do fundamental e ensino médio atende aproximadamente 93 mil e a rede particular aproximadamente 59 mil. Este atendimento é feito em 55 creches públicas, 31 creches conveniadas, 75 escolas de educação infantil e 69 de ensino fundamental.

Este município, atendendo aos princípios legais da educação inclusiva implanta progressivamente o atendimento a todos os alunos e alunas, com diferentes tipos de deficiências, em salas de aulas regulares. Para isso, foram e ainda são necessárias reformas e adequações para garantia de acessibilidade, acompanhamento específico das equipes técnicas e principalmente processos formativos para professores e gestores que ainda discordam que a educação inclusiva seja uma possibilidade urgente e necessária, ou seja, a convivência com a diferença ainda se faz um desafio em diferentes contextos.

Se comparado aos demais municípios da região, a cidade de São Bernardo, que conta com a terceira maior arrecadação de impostos do Estado de São Paulo, tem um diferencial no que se refere aos anos de escolaridade de seus munícipes, com 8,3, enquanto o município de Diadema conta com 7,0; Mauá com 7,05, São Caetano com 9,76 e Santo André com 8,42 anos de estudo.

¹⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do *Inep* e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA – INEP, s.d.).

O município segundo dados do IBGE (2008), contava com pouco mais de 800 mil habitantes. Nos dados apresentados segundo o Sumário de Dados de 2009, não há o recorte racial, apenas o de gênero em várias tabelas apresentadas, entre elas, a da população segundo faixa etária. Há um dado que é constante nos dados apresentados, a ausência do recorte racial e do quesito cor nos instrumentos utilizados.

A rede municipal de ensino conta com espaços diferenciados nas unidades escolares de ensino. Entre esses espaços, alguns merecem destaque: são as Bibliotecas Educacionais Interativas, presentes em todas as unidades, com exceção da EMEB Alfredo Scarpelli que tem limitações para construção, em função de sua localização estar em região de mananciais. Todas as demais contam com esse equipamento, como forma de ampliação ao acervo cultural e literário disponível diariamente aos alunos bem como espaço para consulta e uso da comunidade, um processo que ainda demanda um intenso trabalho de sensibilização.



Foto 3 Biblioteca Escolar Interativa (2008)

As bibliotecas das unidades escolares contam com um padrão de organização que merece destaque: acervo diversificado de livros com reposições periódicas, TV e DVD, acervo de DVD pedagógicos, iluminação e mobiliário acessíveis, ventilação, teatro de arena, mesas com rodinhas que facilitam a

organização em diferentes disposições, almofadas, entre outros itens que podem tornar a leitura um exercício prazeroso e convidativo.

As Unidades Escolares que no último IDEB (2009) estavam com média abaixo da média nacional (35 unidades), também contam com esse equipamento em iguais condições, ou seja, o espaço para leitura e outras formas de contato com acervos é um recurso disponível, sem com isso ter representado um diferencial no resultado da leitura apresentado nos indicadores das escolas indicadas.

Outros equipamentos disponíveis em todas as unidades de ensino fundamental – com exceção da EMEB Alfredo Scarpelli – são os laboratórios de informática e os ateliês de arte. Espaços que poderiam ampliar condições de acessar os conhecimentos e as diferentes linguagens e sentidos.

Ao cruzarmos as propostas curriculares produzidas pela rede e equipe da Secretaria de Educação ao longo das décadas e a organização dos espaços das escolas, fica a questão da qualidade como um desafio que prevalece, mas que já conta com alguns elementos favoráveis à sua superação. Mas falta saber como os professores dessa rede tiveram acesso a essas novas possibilidades de ensinar e aprender em seus processos formativos e que outras possibilidades precisarão reconhecer como interessantes nos espaços, nas relações e concepções de educação. Também merece destaque o lugar da diversidade de alunos, funcionários, comunidades presentes nas escolas, pois a presença de espaços convidativos, coloridos, esteticamente agradáveis não significa que eles sejam de fato utilizados ou atribuam novos sentidos à relação com o conhecimento, pois esta relação não é automática.



Foto 4 Atliê de Artes (2007)

Em relação ao acesso às atividades culturais oferecidas na cidade, é comum observar a baixa participação da população aos espaços como teatros, bibliotecas, entre outros equipamentos de cultura, esporte e lazer. A presença da população nos teatros da cidade em 2008 foi de pouco mais de 139 mil pessoas. Nas bibliotecas públicas esse número é um pouco mais expressivo, chegando a pouco mais de 440 mil pessoas. Em outros espaços públicos culturais, esse número representa pouco mais da quarta parte da população (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009).

Um dos elementos que poderia justificar o distanciamento da população a esses espaços é a distância geográfica de teatros, cinemas, bibliotecas, pinacoteca dos locais, onde mora grande parte da população. Com isso, a atual gestão adotou como medida a descentralização de possibilidades com esse fim, assim evitando que a cidade tenha a centralização de oportunidades culturais, um processo a ser construído, uma apropriação a ser conquistada, não apenas na cidade de São Bernardo do Campo, mas em todo o território nacional.

Chama atenção a falta de identificação das populações e seu acesso a bens e serviços. A população é tratada como uma só, ainda que se saiba que o acesso a bens e serviços da população negra se diferencia no país e em algumas regiões isso é ainda mais gritante.

Desde 2003, a proporção de população que vive abaixo da linha de pobreza apresenta declínio entre brancos e pretos, mas a diferença persiste - entre negros, é

cerca de duas vezes maior que entre brancos. A pequena redução da desigualdade entre brancos e negros também é registrada na educação. A média de anos de estudo entre negros e pardos em 2006, no entanto, ainda é menor que o índice registrado entre brancos em 1995. Apesar da melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre negros e da redução da desigualdade perante os brancos, a diferença ainda é grande - a média entre negros é menor que a média nacional. Os dados são do Relatório Anual de Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008, do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (INSTITUTO DE ECONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ, 2008).

Reconhecer as desigualdades raciais no Brasil e problematizá-las no contexto da rede de ensino municipal, atendendo ao que define a LDBEN em seu artigo 26-A (Lei 10639/03) nos últimos anos tem significado promover um conjunto de ações e transformar em política pública, o que até então surgia de forma incipiente e pontual nos currículos e projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

Para qualificar a discussão e ampliar possibilidades de interpretação da presença africana na história, cultura e arte brasileira, ampliando a representação do negro para além do sujeito escravizado que aqui aportou pelo desejo do europeu e assim permaneceu ao longo dos séculos, demanda um conjunto de reflexões e ações, que podem ser assumidas pela Secretaria de Educação, se em sua concepção isso for considerado na ordem das prioridades. Ainda que não a considerasse, as leis foram fortalecidas por outros mecanismos, entre eles os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial que tem a missão de acompanhar e cobrar o poder público de seu papel, de implementar a Lei em toda a Educação Básica, promovendo processos formativos, buscando materiais, abrindo espaços de reflexão e exposição das produções que reduzem a invisibilidade da África e dos africanos em cada território, valorizando suas contribuições e com isso, favorecendo a qualidade das relações e o exercício da tolerância em ambientes pedagógicos.

Com a pretensão de atender à Lei, a Secretaria de Educação definiu um conjunto de ações, após a aplicação de um questionário em 2009, que identificou projetos e atividades pedagógicas com a finalidade de abordar a temática referente à Lei. Dos quase quatro mil professores da rede, aproximadamente 400 deles

desenvolveram algum projeto ou atividade sobre o tema. Alguns mais concentrados em uma mesma escola, outros em funções diferenciadas, atuando em bibliotecas ou laboratórios e diretores que em seu papel de gestores tomaram para si a relevância do assunto.

Para tratar da temática já no ano de 2010, foi previsto um conjunto de ações que está em execução e tem contado com importante adesão dos professores, participando e apresentando propostas e possibilidades que podem envolver alunos e comunidades, além da constante participação da sociedade civil representada pelos membros do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial de São Bernardo, lançado em 29 de março de 2010, ou seja, a questão da diversidade étnica da cidade é um conteúdo que interessa aos professores, à sociedade civil e tem contado com seu constante envolvimento, ainda que os reflexos dessas ações levem um tempo para se concretizarem em mudanças de concepção e ação que impactem na qualidade das relações humanas.

Para apresentar o que a Secretaria de Educação tem realizado a partir do ano de 2010, serão utilizadas como referência as metas do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Este documento, concluído no ano de 2009, é fruto da reunião de vários documentos e textos legais sobre a temática da Igualdade Racial, da reunião entre poder público e sociedade civil em seis encontros regionais, além da participação da UNESCO, UNDIME, CONSED, SEPPIR, SECAD e dos intelectuais e representantes da academia que reunidos empreenderam esforços para produzir um material que forneça subsídios conceituais e ações norteadoras para implementação das leis 10639/03 e 11645/08. Uma das contribuições do Plano é definir quais são as atribuições de cada sistema de ensino, conselhos de educação e outros colegiados.

Para concretizar o que foi definido nas metas, na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, foi preciso prever a dotação orçamentária necessária para realização de cursos, encontros, aquisição de materiais, contratação de profissionais, organização de registros e monitoramento das ações desenvolvidas ao longo da gestão, já que transformar concepções, ampliar conhecimentos e problematizar uma história vigente por séculos, não se faz de maneira pontual com eventos restritos às datas comemorativas.

A primeira meta apresentada no plano, na instância municipal é “apoiar as escolas para a implementação da Lei 10.639/03 através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, Conselhos Escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil.” Para isso, a Secretaria organizou o documento guia²⁰ com orientações para elaboração do Projeto Político Pedagógico de 2010 incluindo o conteúdo da lei como conteúdo necessário à organização de planos de trabalho, formação em HTPC e projetos coletivos.

A Secretaria de Educação ofereceu durante o ano, cursos de contação de histórias, dando ênfase às contribuições encontradas na Literatura Africana. Essa formação foi aberta para professores de educação infantil e ensino fundamental, porém, com pequena oferta de vagas, o que gerou descontentamento para vários professores interessados no assunto, mas que não conseguiram participar.

Um aspecto relevante nesse processo inicial é a sensibilização das pessoas para a temática e a contação de histórias promovida por João Acaiabe e seus convidados. Ele promoveu inúmeras reflexões, apresentou muitos títulos presentes nas bibliotecas das unidades escolares e identificou a leitura e a contação de histórias como importantes oportunidades de destacar as contribuições da cultura africana para a história e cultura brasileira.

²⁰ Este documento é elaborado pela equipe da Secretaria de Educação para que as escolas da rede, em sua revisão anual e reorganização dos PPP possam contar com as orientações e exigências para cada modalidade de ensino, para o emprego de recursos, para garantia da gestão democrática. Nesse contexto, os projetos principais são previstos com antecedência, favorecendo a organização das escolas. Questões ambientais e voltadas para a diversidade, tem sido tratadas com um destaque um pouco maior na última gestão política, no entanto, trata-se de um processo inicial e que demanda monitoramento e replanejamento constantes.



Foto 5 Encontro de formação com professores LINDOLFO, E., 2010

Para que as questões da literatura e as contribuições das narrativas não ficassem restritas a um pequeno grupo de professores e professoras, a Secretaria de Educação organizou outra possibilidade de formação, com a presença dos contadores de histórias, seus objetos e instrumentos de percussão, nos espaços das unidades escolares, inicialmente com as unidades de educação infantil. O aspecto negativo desse processo é o pequeno número de escolas e alunos atendidos (3430 alunos até dezembro de 2010). É importante lembrar que esses processos são avaliados e esses instrumentos de avaliação reforçam a necessidade de continuidade das ações.

O mesmo formador e contador de histórias, João Acaiabe com sua equipe, transitou em diferentes contextos, com diferentes públicos e contou em todos eles com o acompanhamento de uma profissional da Secretaria de Educação que observou posturas e demandas, registrou o trabalho de diferentes formas, auxiliou nas situações em que a havia necessidade de intervenção e reorientação do trabalho, previu novas possibilidades de formação e partilhou todas as questões com

a equipe da Secretaria e com os próprios formadores, como forma de qualificar as práticas.



Foto 6 Contação de histórias nas escolas LINDOLFO, E., 2010.



Foto 7 Projeto de descentralização de ações culturais, esportivas e de lazer. Lindolfo, E. 2010.

A segunda meta do plano nacional, indica a necessidade de “orientar as equipes gestoras e técnicos da Secretaria de Educação para a Implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08.” É salutar que as equipes gestoras compreendam e encampem a defesa das questões identificadas na lei, para que os processos formativos e seus acompanhamentos ganhem reforços, além da necessária articulação com os demais conteúdos do currículo, o que precisa ser discutido e pactuado coletivamente.

Para tratar dessa meta, além de abordar a temática nas reuniões coletivas no início do ano letivo, quando são apresentadas as ações previstas para o ano letivo, a Secretaria de Educação organizou para as equipes gestoras, na volta do recesso em julho, antes do retorno dos professores, um circuito de atividades em uma tarde de trabalho. O circuito previa atividades com foco na informática e tecnologia como espaço para a diversidade e apresentou a possibilidade de organizar um blog sobre a temática da lei 10639/03, uma roda de conversa com um índio, da etnia Carêrê, que abordou mitos e dúvidas sobre a cultura indígena, um espaço com foco na arte africana e suas possibilidades, outro com foco na literatura destacando o acervo

disponível nas bibliotecas, um espaço para a dança e a corporeidade africana, e um último espaço com foco na música, no ritmo ancestral africano. Todas as equipes gestoras passariam por esses diferentes espaços.

O objetivo central desse trabalho era oferecer às equipes gestoras, a oportunidade de organizar o retorno de seus professores de maneira diferenciada com a ênfase à lei 10639/03. A avaliação do encontro foi positiva e várias escolas organizaram a volta dos professores inspirada na proposta da Secretaria, empregando inclusive, os materiais utilizados nesse encontro.

É importante lembrar que as ações por si só não são suficientes para que a temática seja tratada a contento, mas abrem possibilidades para que o tema seja conhecido pelos gestores, seja reconhecido como relevante, seja convidativo em seus conteúdos e com a apresentação de práticas, seja uma alternativa de dar início ao assunto, ou continuidade para as escolas em que o assunto já era tratado, de maneira criativa e diversificada.



Foto 8 Encontro de formação de gestores Lindolfo, E. 2010.

Para evitar a folclorização da cultura africana, reduzindo o conteúdo da lei à dança, música e literatura africana, é necessário ampliar conhecimentos sobre a história da África, sobre a história do Brasil contada de maneira menos eurocentrada e para isso a terceira meta prevê a necessidade de promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABS, SECAD/MEC, sociedade civil, Movimento Negro, entre outros que possuam conhecimento da temática.

Sabendo-se da necessidade de realização de processos formativos, foi realizado no segundo semestre de 2010, o curso presencial 'Africanidades', com duração de 12 encontros, fornecimento de materiais conceituais e realização de oficinas temáticas. O curso foi oferecido para 200 pessoas, em sua maioria professores e coordenadores da rede de ensino. O curso contou também com a participação de representantes da sociedade civil, dos movimentos negros, o que fortaleceu o intercâmbio de ideias, experiências e possibilidades.

O curso culminou com a produção de projetos didáticos que poderiam ser desenvolvidos nos contextos escolares individual ou coletivamente. Durante a realização do mesmo, foi possível observar nas avaliações escritas e entregues à Secretaria de Educação, o desconhecimento dos conteúdos históricos, legais e conceituais que envolvem a questão da África, assim, evidenciando a contribuição dos processos formativos para ampliação de conhecimentos específicos dos professores e com isso, dando maiores possibilidades de qualificar a sua atuação sobre a temática nas salas de aula.

O grupo de professores participantes foi convidado ao final do curso a fazer uma visita monitorada ao Museu Afrobrasil, no Ibirapuera, outra maneira de contatar conteúdos abordados no curso. A visita ocorreu em novembro de 2010 e representantes da Secretaria também acompanharam a visita e a participação dos professores e demais participantes. É importante destacar que parte dos professores não conhecia esse espaço ainda ou visitou junto aos alunos.



Foto 9 Formação de professores. SARDINHA, Rodrigo V. 2010

A Secretaria de Educação realizou ainda, em novembro, no mês da Consciência Negra, um encontro para difundir e discutir temas, produções e discussões desenvolvidos na rede de ensino durante o ano de 2010. Exposições, palestras, feira de produtos foram parte desse trabalho. Como o encontro foi articulado com um conjunto de ações que aconteceram periodicamente, ganhou novos contornos e significados.



Foto 10 Mitologia africana: a presença dos Orixás na cultura brasileira. SARDINHA, Rodrigo V. 2010



Foto 11 Exposição de trabalhos pedagógicos das unidades escolares. SARDINHA, Rodrigo V. 2010

Um aspecto chamou atenção em algumas produções apresentadas pelas escolas, a coragem de tratar de temas normalmente evitados no ambiente escolar: a mitologia africana e nesse contexto, os orixás²¹ que foram apresentados como outros mitos também o são. A mitologia africana foi um dos conteúdos tratados no curso de contação de histórias.

A Prefeitura decidiu em 2009, pela realização de um desfile cívico no aniversário da cidade, em 20 de agosto. A Secretaria de Educação foi convidada a compor a comissão intersecretarial que faria a discussão, organização e realização do desfile e propôs que a cidade pudesse conhecer e evidenciar a sua diversidade de povos, de culturas, de famílias, de religiões, de oportunidades e para esse trabalho, as escolas foram convidadas a participar, bem como os movimentos sociais, grupos folclóricos, organizações não governamentais parceiras, entre outros.

O desfile foi realizado. A população foi às ruas e participou desse momento, que também pode e deve ter caráter formativo. Foram reunidos no mesmo espaço

²¹ O Estado é laico, a lei estabelece isso em sua Carta Magna. Nenhuma discussão que envolva as questões da religiosidade estarão livres de conflitos e polêmicas e nesta rede de ensino, não é diferente. A abordagem de mitologia de origem africana, normalmente remete ao preconceito vivido pelas religiões de matrizes africanas em diferentes lugares do país. Os conflitos que envolvem as questões religiosas na escola, por não serem o foco dessa pesquisa, não serão tratados, ainda que se saiba de sua relevância.

com o mesmo propósito, jovens, idosos, deficientes, mulheres, diferentes secretarias, militares e autoridades políticas, prestigiando o que a cidade tem de melhor para oferecer: a sua diversidade.



Foto 12 Desfile comemorativo do aniversário da cidade de São Bernardo do Campo: Congada do Parque São Bernardo SARDINHA, Rodrigo V. 2010

Ainda que essa reflexão não tenha alcançado a todos os presentes, a presença multicolorida de representantes da cidade, suas formas de expressão, seu espaço de manifestação estavam garantidos.



Foto 13 Desfile comemorativo do aniversário da cidade de São Bernardo do Campo: alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino. SARDINHA, Rodrigo V. 2010

Uma meta importante e que demanda intensificação nas ações do país é a “produção e distribuição regional de materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e a aprendizagem das Relações Étnico-raciais.” A Secretaria de Educação providenciou para entrega no primeiro semestre de 2011, um DVD contendo a coleção da História da África²² lançada no último Seminário em Brasília, em dezembro de 2010. O DVD contém ainda as Leis, Pareceres, Plano Nacional de Educação e registro das principais ações desenvolvidas em SBC em 2010.

Outra possibilidade oferecida aos professores é que nos cursos, palestras e demais ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e que não podem contar

²² Publicada em oito volumes, a coleção História Geral da África, agora também disponível em português, foi lançada em dezembro de 2010 e será amplamente distribuída pelo país em 2011. Todas as escolas públicas de ensino fundamental e bibliotecas públicas contarão com essa publicação como material de pesquisa e leitura. A edição completa da coleção já foi publicada em árabe, inglês e francês; e sua versão condensada está editada em inglês, francês e em várias outras línguas, incluindo hausa, peul e swahili. Um dos projetos editoriais mais importantes da UNESCO nos últimos trinta anos, a coleção História Geral da África é um grande marco no processo de reconhecimento do patrimônio cultural da África, pois ela permite compreender o desenvolvimento histórico dos povos africanos e sua relação com outras civilizações a partir de uma visão panorâmica, diacrônica e objetiva, obtida de dentro do continente. A coleção foi produzida por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos. Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 2009.

com sua participação, os mesmos são gravados e disponibilizados para empréstimo com entrega e retirada na unidade escolar.

O Material do projeto: 'A Cor da Cultura'²³ que contém livros, DVD, CD com músicas africanas, dicionário de palavras africanas presentes na língua portuguesa, será fornecido pelo Governo Federal em 2011 para as escolas do ensino fundamental.

Um dos cuidados permanentes e necessários a qualquer gestão é a prática de avaliar, identificar acertos e ajustes necessários, assim como redefinir tempos e recursos para o alcance de objetivos. Uma das metas definidas pelo Plano Nacional é a realização de consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse instrumento é sistematizado e conforme solicitação do Ministério da Educação, encaminhado ao Governo Federal para acompanhamento. Também serve de instrumento para definição de ações da própria Secretaria de Educação, que avalia não apenas a implementação da lei, mas todo o conjunto de ações que estão sob a sua responsabilidade.

Para que as ações e responsabilidades não fiquem diluídas no conjunto da Secretaria, o plano indica Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentos para o atendimento das recomendações propostas neste Plano.

Para garantia dessa organização, a Secretaria de Educação criou, em 2010, uma Encarregadoria de Educação para a Diversidade Cultural, na Seção de Programas Educacionais, com equipe técnica e dotação de recursos.

Participou ainda do Seminário Nacional de Avaliação da Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais, realizado em Brasília, em dezembro de 2010, com representantes da sociedade civil

²³ A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Fonte: A COR da cultura, s.d.

e poder público. A promessa do Governo Federal quando da realização do processo de avaliação em nível nacional foi de que ele seria sistematizado e com isso novos elementos para a organização e planejamento das ações locais seriam oferecidos.

As ações apresentadas nesta pesquisa não indicam a única solução para o problema, ou o melhor trabalho possível, mas apontam que a implementação da lei 10639/03 demanda um grande esforço do poder público e muitos atores nele envolvidos, para que a lei, de fato, se cumpra. Muitas ações acontecendo simultaneamente, envolvendo diferentes segmentos, em diferentes momentos com estratégias diversas, reforçam a ideia de que os processos formativos são imprescindíveis para que a educação para as relações étnico-raciais avancem na história.

6 SÃO BERNARDO DO CAMPO: DA INVISIBILIDADE AFRO-BRASILEIRA À VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL. ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

*Vá em busca do seu povo.
Ame-o.
Aprenda com ele.
Comece com aquilo que ele sabe
Construa sobre aquilo que ele tem.*

Kwame N'Krumah

6.1 . Aquecendo os tambores: a pesquisa em São Bernardo do Campo

São Bernardo do Campo não foi a primeira opção dessa pesquisa²⁴, que pretendia inicialmente investigar a implementação da lei 10639/03 no município de Santo André, São Paulo, onde atuei como funcionária pública por 18 anos e gestora por quatro. Por questões políticas²⁵, foi necessário redirecionar o local da pesquisa sem, com isso, alterar sua questão central que era a implementação da Lei 10639/03 e a relevância da formação dos professores para qualificar esse processo.

Quando ficou definida a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo como local para realização da pesquisa, o primeiro procedimento foi contatar a Secretária de Educação, Sra. Cleuza Rodrigues Repulho, no ano de 2009, para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a sua autorização, para o contato com equipes gestoras, envio de questionários aos professores, uso dos serviços de

²⁴ Esta pesquisa tem caráter exploratório, sendo assim, nem todos os dados serão explorados com profundidade ou cruzados entre si, buscando estabelecer novas relações. No que se refere aos perfis dos professores, será feita uma caracterização dos mesmos, sem contudo, a busca de estabelecimento de cada resposta ao conteúdo e foco da pesquisa.

²⁵ No período de 2005-2006 atuei como Gerente de Ensino Fundamental e nos anos finais da gestão, 2007-2008, atuei como Gerente de articulação de Projetos, na Gestão do Prefeito João Avamileno (PT). Quando o partido dos Trabalhadores perdeu as eleições, a nova gestão convidou os profissionais que atuavam em cargos de confiança a regressarem aos seus cargos de origem, no meu caso, para a sala de aula e a colaboração necessária para a realização da pesquisa não foi encontrada por parte da nova administração.

entregas internos à Secretaria para envio de envelopes, bem como para sua devolução.

Ao apresentar o projeto de pesquisa, informei que o ponto de partida para realização da mesma, seria o material enviado em 2009 pela Secretaria de Educação a todas as escolas de educação infantil e ensino fundamental da rede de ensino, caso houvesse autorização para esse uso.

Esse questionário enviado pela equipe da Secretaria buscava identificar o que as escolas estavam desenvolvendo sobre o conteúdo da Lei 10639/03, assim caracterizando o que já era feito e o que ainda poderia ser desenvolvido para ampliar a abordagem desse tema. Nesse material, que foi sistematizado pela Secretaria ainda no ano de 2009, foram identificados aproximadamente 400 professores que abordavam a temática nas diferentes modalidades de ensino.

É importante destacar que a proposta de implementação da Lei 10639/03 constava do Plano de Governo do atual Prefeito Luiz Marinho, quando de sua candidatura, plano este que foi amplamente divulgado na cidade durante a campanha. Desta forma, a implementação da lei é tratada como uma prioridade e o seu cumprimento, um compromisso assumido pela Gestão do Município com toda a sociedade, o que vem a favorecer o processo.

Todas as questões solicitadas à Secretaria de Educação foram autorizadas, o que favoreceu significativamente o desenvolvimento de pesquisa.

A Secretaria de Educação conta nos dias atuais com 182 unidades escolares, somando as unidades de educação infantil e ensino fundamental, que também atendem a educação de jovens e adultos. Dessas, 115 escolas contavam com professores que faziam parte desse grupo de quase 400 pessoas.

Os questionários desta pesquisa, contavam com cinco questões fechadas e duas questões abertas e buscaram identificar:

- ✚ Os motivos que levaram os professores a desenvolverem projetos sobre a temática da Lei 10639/03;
- ✚ Como a temática foi tratada no trabalho pedagógico;
- ✚ Qual a relevância atribuída à lei no próprio trabalho pedagógico;
- ✚ Se o professor estava fazendo o curso oferecido pela Secretaria;
- ✚ Se atualmente abordam o tema em sala de aula, já que o questionário da Secretaria, perguntava sobre as ações de 2008 e 2009;

✚ Se sabem se outros professores de sua unidade desenvolvem o tema atualmente e, finalmente, como definem sua cor, como se auto-declaram.

A ficha de perfil dos professores participantes contava com cinco questões envolvendo aspectos como: idade, formação profissional, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na unidade escolar e participação em movimentos sociais.

Para enviar os questionários preparados para esses professores, foi necessário antecipar as informações por e-mail para cada escola que receberia os questionários. Esse e-mail foi enviado por e-mail particular, contextualizando a pesquisa, assim evitando que os professores que recebessem o questionário soubessem que se tratava de uma funcionária da Secretaria de Educação, que atuava como chefe. A opção em manter o anonimato em relação ao cargo ocupado, foi uma escolha para evitar dois riscos: das professoras o preencherem apenas por se tratar de uma chefe, ou o contrário, de nem preencherem exatamente por isso.

Os envelopes foram preparados e enviados via serviço de entrega normalmente utilizado pela Secretaria de Educação. Foram enviados 377 questionários impressos para as 115 escolas. Junto aos questionários o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como a ficha de perfil a ser preenchida pelos professores.

O retorno de alguns questionários foi muito rápido, retornaram para a Secretaria conforme orientação anterior, na primeira semana após o envio. Vários preenchidos e outros devolvidos em branco.

No envelope enviado havia indicação de um prazo de 15 dias para retorno, assim evitando que prazos exíguos desmotivassem os professores a participarem da pesquisa. No entanto, vários questionários retornaram rápido, pois os professores indicados não trabalhavam mais na unidade escolar, ou por estarem em licença prêmio, licença gestante, afastamento por motivo de saúde, exoneração, 'empréstimo' para outras redes; esses foram os principais motivos de ausência de retorno. Algumas escolas simplesmente não retornaram, nem justificaram. Esses casos foram a minoria.

Ao observar que o tempo entre a entrega do envelope no expediente da Secretaria de Educação e a chegada aos meus cuidados era relativamente longo,

solicitei autorização à Secretaria e pedi que as pessoas responsáveis pelo setor de expediente checassem os nomes das professoras nos envelopes e caso fossem localizadas no sistema de cadastro da Secretaria, em outra unidade escolar, que apenas reenviassem os questionários para a escola.

O retorno nesses casos foi pequeno, pois se tratavam de professores em situações específicas e que não foram localizados. Outro cuidado foi informar aos funcionários dos expedientes de diferentes seções sobre a realização da pesquisa, caso as próprias escolas contatassem a Secretaria buscando esclarecimentos ou orientações - o que aconteceu pouco, pois na carta de apresentação que acompanhou os envelopes constavam informações sobre a autorização da Secretária de Educação para realização da pesquisa.

O retorno ao final do processo foi de 215 questionários, muitos deles com folhas anexadas em que constavam maiores detalhes dos projetos realizados, já que o espaço destinado a esse fim era propositalmente pequeno. Vários contatos telefônicos da parte das professoras ocorreram, buscando saber maiores informações sobre a pesquisa. Alguns professores dispostos a oferecer fotos e filmagens de seu trabalho, outros apenas se negando, por e-mail, a participar da pesquisa, justificando falta de tempo ou mesmo indisponibilidade a partilhar informações sobre seu trabalho.

Nesses contatos, pude observar o interesse da maioria em colaborar, em partilhar experiências, em buscar alternativas para qualificar as próprias práticas. Em um dos contatos telefônicos, uma professora participante do curso 'Africanidades' oferecido pela Secretaria comentou o seu desconforto quando formadores do curso comentavam a forma como crianças negras recebem ou deixam de receber afeto nas escolas brasileiras. A professora manifestou a sua indignação e discordância dessa afirmação, considerou os professores do curso racistas, mas não negou, quando questionada, que isso poderia de fato acontecer em salas de aulas, da própria rede.

As 26 unidades escolares que não retornaram os questionários foram novamente contatadas por e-mail, informando um novo prazo de envio dos mesmos, bem como da importância dessa participação. O e-mail solicitava ainda o motivo de não participarem da pesquisa, caso houvesse. Parte delas retornou informando que as professoras não foram localizadas ou apenas não retornaram.

Ao receber o contato de algumas representantes das equipes gestoras, solicitando maiores informações sobre a pesquisa e seus objetivos, tive como solicitação também que houvesse divulgação de seus resultados, para conhecimento da própria rede, o que também considero relevante e necessário.

6.2 De tambores aquecidos: aos dados da pesquisa

*Todas as meninas e todos os meninos nascem livres e têm a mesma dignidade e os mesmos direitos. Nenhuma vida vale mais do que a outra diante do fato de que todas as crianças e todos os adolescentes do Planeta são iguais.*²⁶

Para analisar os dados da pesquisa, terei como eixo orientador a relevância dos processos formativos como forma de garantir o direito à aprendizagem de toda a diversidade humana presente nos espaços escolares e a importância do papel do professor para o alcance das transformações necessárias à educação brasileira, incluídas aqui a educação para as relações étnico-raciais.

Na apresentação da pesquisa: *Professores do Brasil: impasses e desafios*, concluída e divulgada em 2009, pela UNESCO, coordenada por Bernadette Gatti, há uma importante consideração que estabelece relação entre a profissionalização docente e a questão dos direitos humanos e cultura de paz:

Desde a criação da UNESCO, em 1945, o desafio da profissionalização docente, sobretudo da educação básica, vem se constituindo como um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da Organização em decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão. Ambas as dimensões integram o direito subjetivo à educação que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consagrou para servir de pré-requisito à reconstrução das sociedades em direção a uma cultura de paz (DEFOURNY, 2009, p.7)

²⁶ Relatório da 27ª Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas, maio de 2002, intitulado *Um mundo para as crianças*.

Acreditar nesse processo de reconstrução social e no papel da Educação e dos Professores nesse contexto é imperativo. Ao pesquisar sobre a história do município de São Bernardo e da rede municipal de ensino, foi possível aumentar as boas expectativas em relação à participação dos professores na pesquisa, por se tratar de um município que tem em sua origem importantes indicadores de participação política e luta em defesa de direitos, elementos que podem servir de subsídio para favorecer processos de mudanças sociais.

O questionário enviado para 115 unidades escolares e 377 professores e professoras da Rede Municipal teve um importante retorno com 89 dessas unidades e 215 questionários preenchidos. Nos questionários, elementos significativos das práticas pedagógicas e das dinâmicas de funcionamento da própria rede de ensino.

Houve constante preocupação em formalizar as ausências, licenças, afastamentos, exonerações dos professores, o que pode indicar o cuidado com documentos e retornos mantidos pelas equipes gestoras e os setores administrativos de suas unidades. Também poderia denotar a postura burocrática comumente mantida pelas escolas no contexto das relações. Nesse caso, para a pesquisa, serviu positivamente.

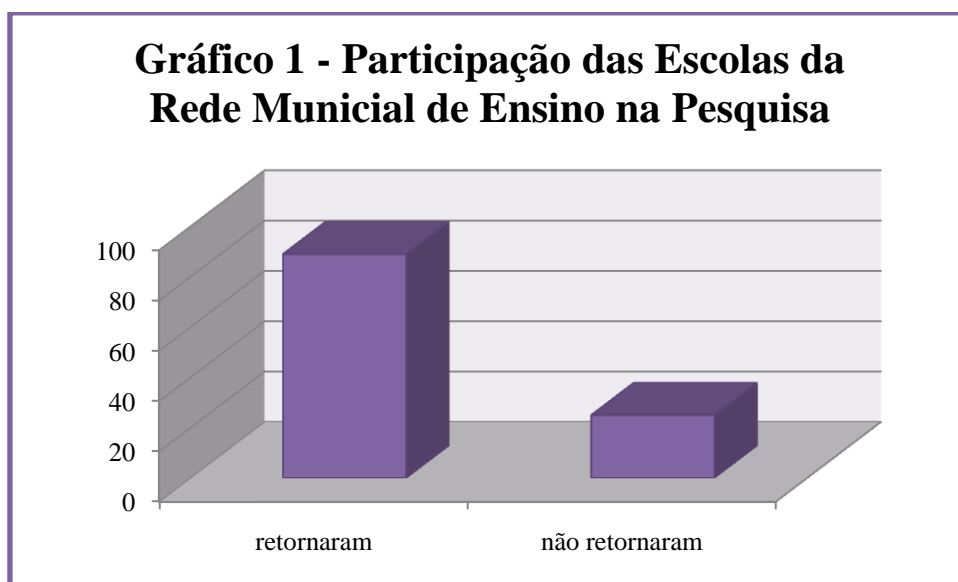


Gráfico 1 Participação das Escolas da Rede Municipal de Ensino

Ao enviar os questionários para as unidades escolares, em 45 delas, o envio foi para um único professor, ou seja, 45 unidades escolares da rede de ensino contavam com apenas um professor desenvolvendo em seu trabalho alguma ação

com foco na temática da Lei 10639/03, um trabalho solitário. Outro importante destaque é o número de escolas onde grupos de professores se envolveram com a questão, ou seja, a força do coletivo envolveu os professores a tratarem do mesmo assunto, respeitando as especificidades das idades com que trabalham. Há unidades escolares em que esse número excede 20 professores. Dois destaques são significativos e apontam os extremos da situação: o número expressivo de escolas que não desenvolvem nenhum trabalho sobre a temática e a força do trabalho coletivo implicando mais professores nos projetos realizados.

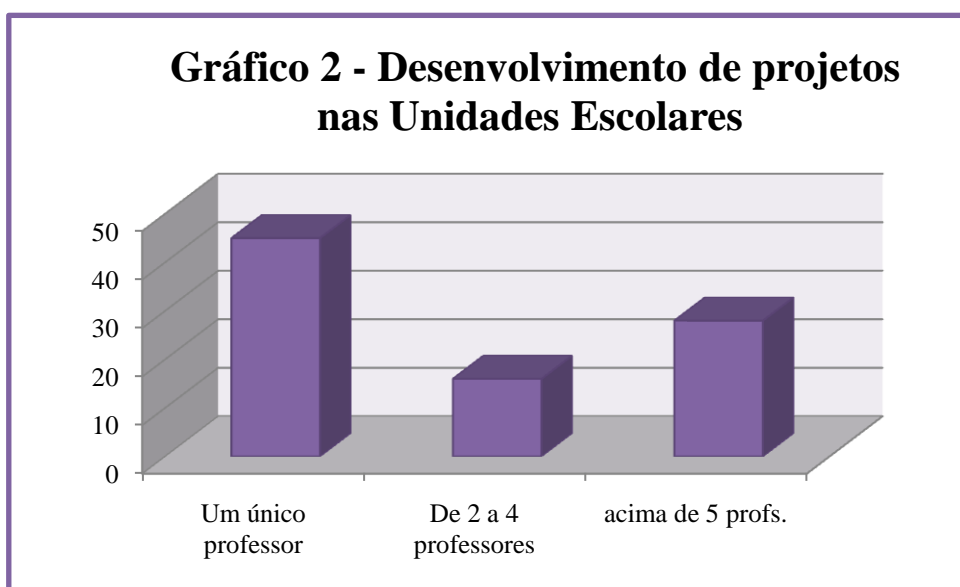


Gráfico 2 Desenvolvimento de projetos na Unidades Escolares

Um risco dos projetos coletivos é a realização de um trabalho por força da decisão da maioria e com isso, o sentido necessário às práticas desenvolvidas pode ficar comprometido. Nesses casos, o trabalho da equipe gestora e da coordenação pedagógica demanda um cuidado maior, para que a autonomia do professor na organização de seu trabalho seja de fato respeitada.

6.3 Caracterização do Perfil Docente

Nossa realidade não é outra senão a nossa ideia de realidade.

Edgar Morin

Para conhecer melhor o grupo de professores envolvido com a temática nos anos de 2008 e 2009, um conjunto de questões foi pensado e a primeira delas indagava sobre o envolvimento dos professores em movimentos sociais de qualquer natureza.

Ainda que os professores sejam moradores de municípios vizinhos, a região em si tem um forte histórico de participação em movimentos sociais diversos em diferentes momentos da história. Castells aponta que,

[...] os movimentos sociais podem ser conservadores, revolucionários, ambas as coisas, ou nenhuma delas. Afinal, concluímos (espero que em definitivo) que não existe uma direção predeterminada no fenômeno da evolução social, e que o único sentido da história é a história que nos faz sentido. Portanto, do ponto de vista analítico, não há movimentos sociais “bons” ou “maus”. Todos eles são sintomas de nossas sociedades, e todos causam impacto nas estruturas sociais, em diferentes graus de intensidade e resultados distintos que devem ser determinados por meio de pesquisas. (...) Contudo, parto do princípio de que todos representam indícios significativos de novos conflitos sociais, germes de resistência social e, em alguns casos, de transformação social (CASTELLS, 2002, *apud*, ROCHA, 2006).

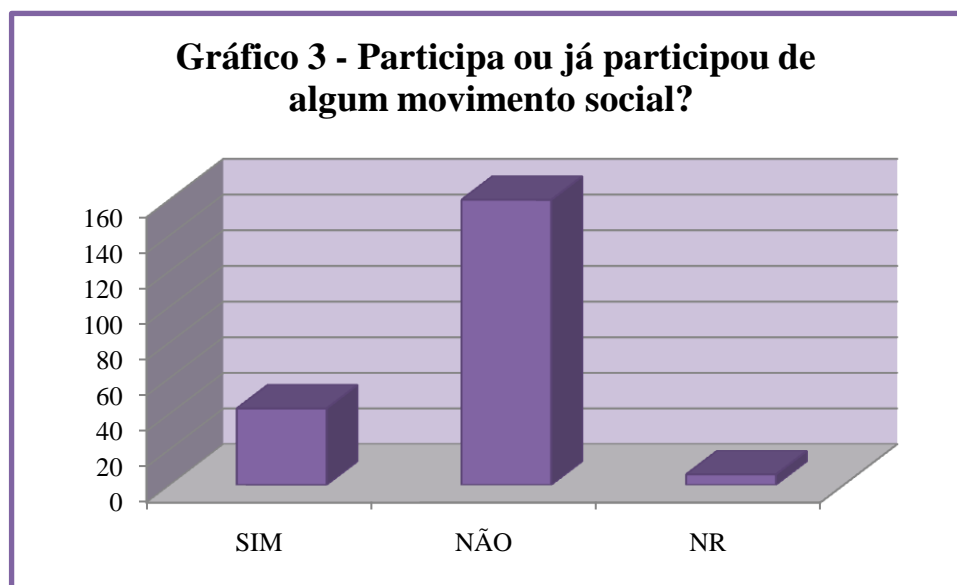


Gráfico 3 Participa ou já participou de algum movimento social

São ou já foram participantes de movimentos sociais 43 professores. Alguns deles atuantes em mais de um movimento. Entre eles: Movimento Hip Hop, Movimentos Religiosos, Movimentos Políticos (assim denominados nos questionários), Movimento dos Sem Terra, Movimento Negro, Movimento de Mulheres, Movimento contra a Homofobia, Movimentos Sindicais. Outro aspecto que se destaca nos questionários, são as respostas de professoras que indicam que não integram nenhum movimento, mas que gostariam muito de fazê-lo, ou apontam que são 'simpatizantes' ao trabalho desenvolvido pelos movimentos na defesa pela consolidação de políticas públicas. Essa participação de professores em diferentes movimentos sociais é um indicador de sua análise de conjunturas e o desejo em participar de novas frentes em defesa de direitos dos mais diferentes segmentos.

Outro aspecto do perfil identificado no questionário foi a formação dos professores. Na Rede Municipal de Ensino, a maioria dos professores que responderam ao questionário já são formados em nível superior, grande parte deles no curso de Pedagogia, mas ainda há um número de professores que contam apenas com o Magistério, curso em nível médio, e que estão atuando, apesar das considerações da lei e dos prazos definidos para que esses professores obtivessem formação em nível superior, como pode ser observado a seguir:

A LDB de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Essa lei fixa, em suas disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido (UNESCO, 2009).

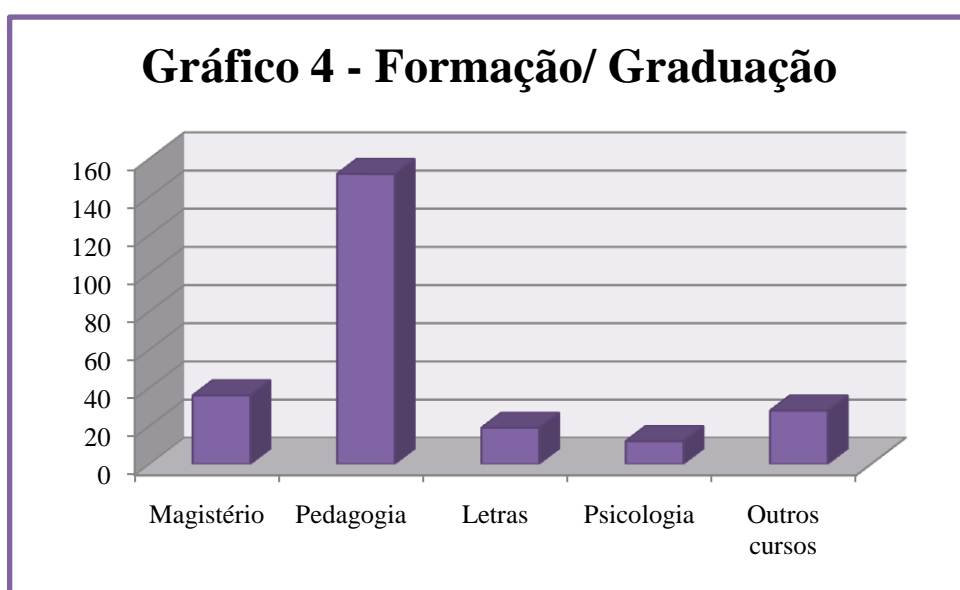


Gráfico 4 Formação/Graduação

Ainda sobre a formação dos professores envolvidos na pesquisa apenas um professor declarou ter realizado o Mestrado.

A Secretaria de Educação informou o número total de professores que ainda não realizaram o curso de ensino superior e o percentual de professores da rede de ensino que já conta com pós-graduação, como segue:

A Secretaria de Educação informa que na rede de ensino, com quase quatro mil professores, dois professores têm Doutorado; 37 têm Mestrado; 916 têm pós-graduação, sendo que 203 professores têm mais do que uma pós-graduação (Fonte: Secretaria de Educação, Setor de Movimentação, Dezembro de 2010).

É relevante destacar nos dados sobre a pós-graduação que os professores que apontam a especialização em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Inclusiva e Gestão, também indicada nas respostas como curso em Ciências Naturais ou Gestão Ambiental, em sua maioria estão cursando a

pós graduação nesse momento, já que a Secretaria de Educação em parceria com a Universidade de São Paulo contam com 900 professores da rede em cursos de pós graduação. Também estão em cursos de pós graduação 200 gestores e sua formação tem como foco a gestão pública.

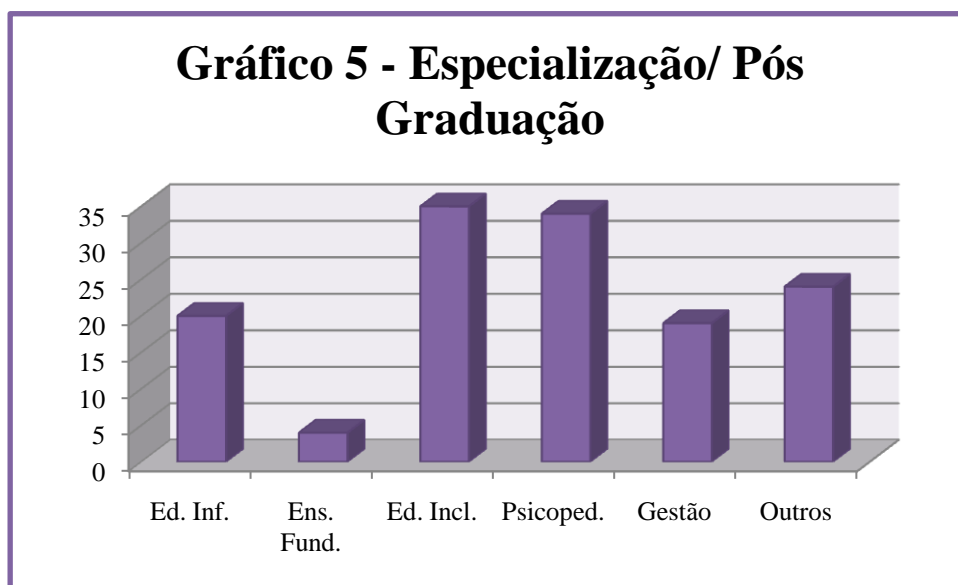


Gráfico 5 Especialização/Pós Graduação

Sobre o tempo de docência dos professores envolvidos na pesquisa, é importante observar que grande parte dos professores conta com uma década ou mais de experiência no magistério, grande parte na própria rede de ensino. Parte da história da própria rede pode ser contada por esse mesmo coletivo, que está há décadas trabalhando para a educação do município.

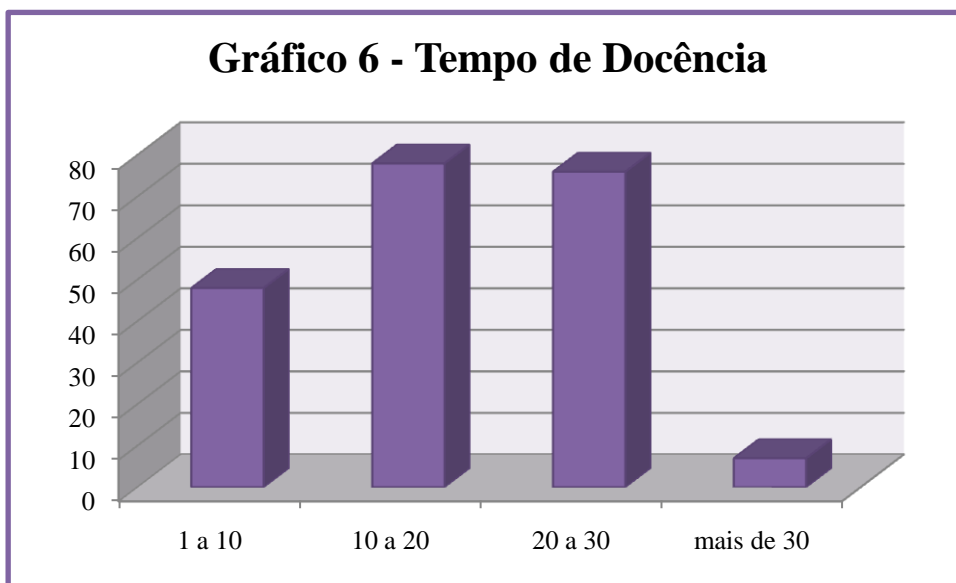


Gráfico 6 Tempo de Docência

A rede tem como parte de seu patrimônio um coletivo de professores, que tem, entre outros saberes, o saber da própria experiência, construído a partir das experiências vividas e da relação das mesmas com os contextos sociais, históricos e políticos, sempre tão complexos e desafiadores.

Um número significativo de professores está nas unidades escolares há menos de 10 anos e observa-se que há uma dinâmica de entradas e saídas de professores, em função de novos concursos em redes próximas, novas oportunidades de trabalho na própria rede, que se dão via concurso, para diretor, coordenador pedagógico ou orientador educacional, por exemplo. Esse movimento que impede as escolas de contar com uma equipe de trabalho mais estável, também aponta a diversidade de oportunidades na profissão docente.

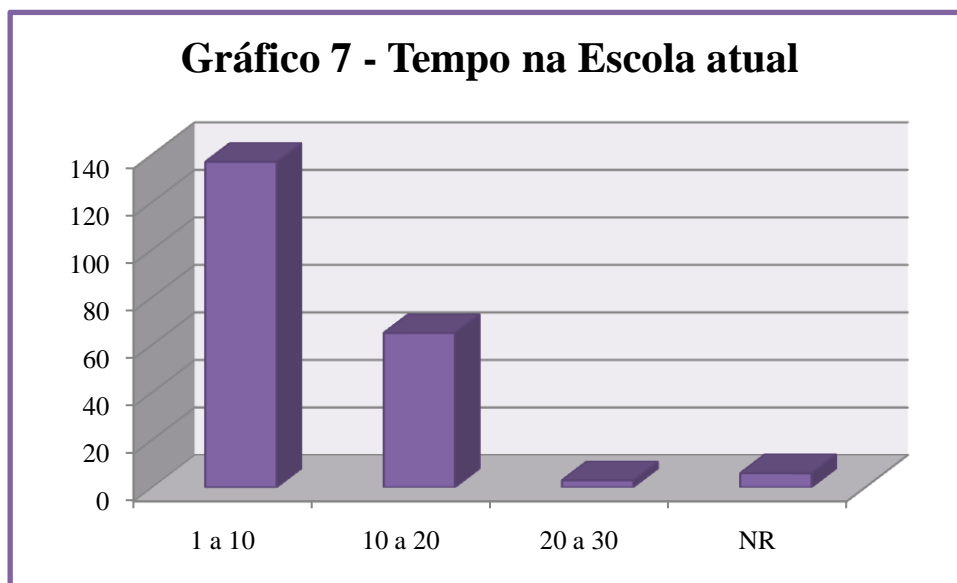


Gráfico 7 Tempo na escola atual

Quanto ao gênero dos professores e professoras envolvidos na pesquisa, houve apenas 1 professor do total que respondeu aos questionários. Todo o restante são professoras, uma característica que repete o cenário nacional, como aponta a pesquisa *Professores do Brasil*:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior (UNESCO, 2009, p. 24).

Quanto à faixa etária, grande parte das professoras envolvidas na pesquisa tem acima de 40 anos. Pouquíssimas professoras têm entre 20 a 30 anos. O que significa dizer que parte significativa da rede nasceu no período em que o país recuperava o seu processo democrático, mas também experimentava os resquícios da ditadura e a construção de processos políticos mais participativos.

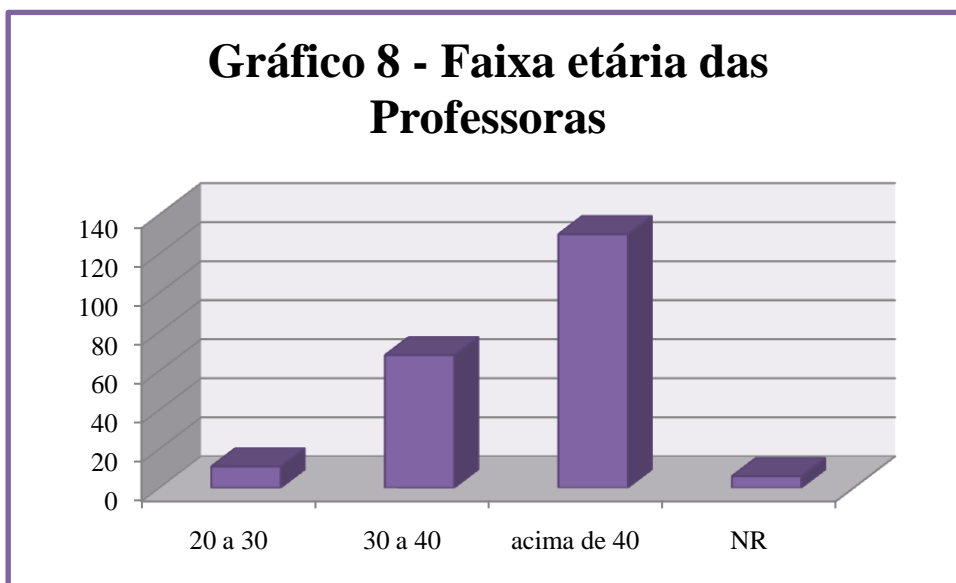


Gráfico 8 Faixa etária das professoras

Os dados referentes à faixa etária também apontam um corpo docente maduro, com importante período de experiência profissional e participante da história da cidade e da própria rede de ensino. As pessoas constroem a história e podem modificá-la.

6.4 Caracterização dos aspectos pedagógicos

*Para chegar a lugares onde ainda não estivemos
É preciso passar por caminhos pelos quais ainda não passamos.*

Mahatma Gandhi

O aspecto central da pesquisa foi identificar o que motivou os professores a discutir a temática da Lei 10639/03 em seus trabalhos pedagógicos nos anos de 2008 e 2009, período em que a Secretaria empreendeu poucos esforços para exigir o cumprimento da Lei ou colocá-la em evidência como uma das prioridades das práticas de ensino.

As respostas para essa questão evidenciaram que: grande parte dos professores (130) realizaram esse trabalho por ter uma identificação pessoal com o tema, como um conteúdo relevante para o trabalho pedagógico, ou seja, pouco mais

de 3% dos professores da rede de ensino desenvolveram o trabalho por considerá-lo relevante.

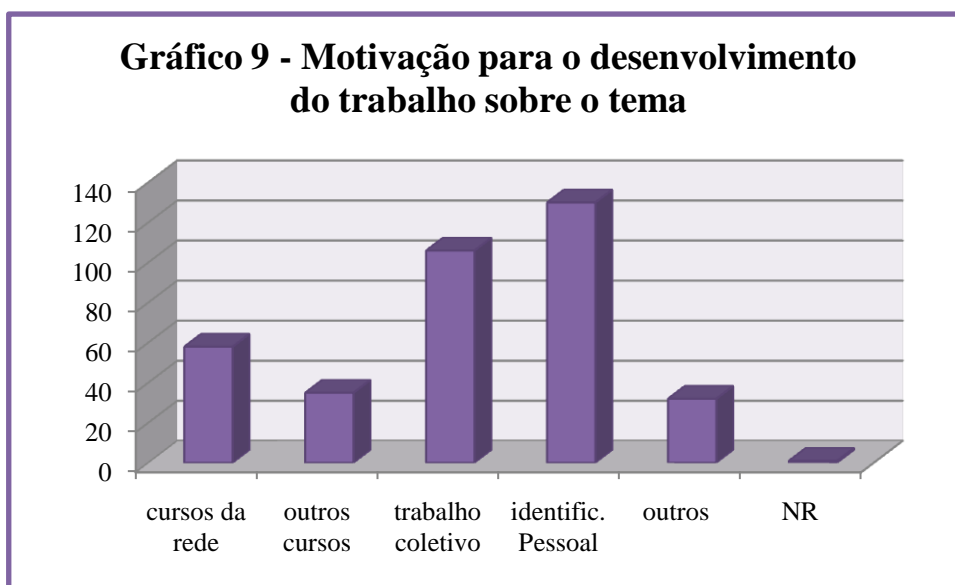


Gráfico 9 Motivação para o desenvolvimento do trabalho sobre o tema

Outro dado também relevante é o número de professores que desenvolveu o trabalho porque tratava-se de um tema definido pelo coletivo da escola, proposto pela unidade escolar. Os professores (31) apontaram também que o tema foi desenvolvido por influência de um curso desenvolvido na rede que contou com participantes de diferentes escolas. O curso 'Africanidades Brasil' realizado pelo Governo Federal em 2006, foi um curso a distância, oferecido pela Universidade de Brasília. Não foi possível localizar na Secretaria de Educação, o número total de participantes, pois o curso se deu em outra gestão e muitos professores desistiram de fazê-lo durante o curso.

Há um grupo de professores (35) que aponta os cursos oferecidos em outras redes como fator que motivou o desenvolvimento de projetos sobre a temática. Os municípios vizinhos ofereceram, nos anos de 2006 e 2007, o curso 'A Cor da Cultura', curso presencial desenvolvido pelo Governo Federal em parceria com o Canal Futura, Petrobras e SEPPIR, com oferta de vasto material pedagógico e acompanhamento durante 1 ano de trabalho.

É possível identificar na pesquisa que aproximadamente 50% dos professores foram motivados por cursos de formação para desenvolver em seu

trabalho pedagógico projetos sobre a temática da Lei 10639/03. No entanto, a força do trabalho coletivo e a identificação pessoal da questão como relevante ainda foram fatores preponderantes. Um fator que desperta curiosidade é saber o que motivou o desejo coletivo de desenvolver o trabalho sobre o tema e nesse sentido, o reconhecimento pessoal da importância da temática pode ter feito toda a diferença. O envolvimento em movimentos sociais de diferentes grupos também pode influenciar essas escolhas.

Um importante aspecto que o questionário identificou e que tem papel fundante na pesquisa é como a temática foi desenvolvida no trabalho pedagógico e importantes elementos podem ser observados nessa questão.

A temática definida pela lei 10639/03, de incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo, teria espaços e possibilidades em várias disciplinas e momentos da rotina. No entanto, há disciplinas em que a temática tem especial possibilidade de abordagem, conforme sugere a própria lei em seu artigo 26-A, § 2º “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.”

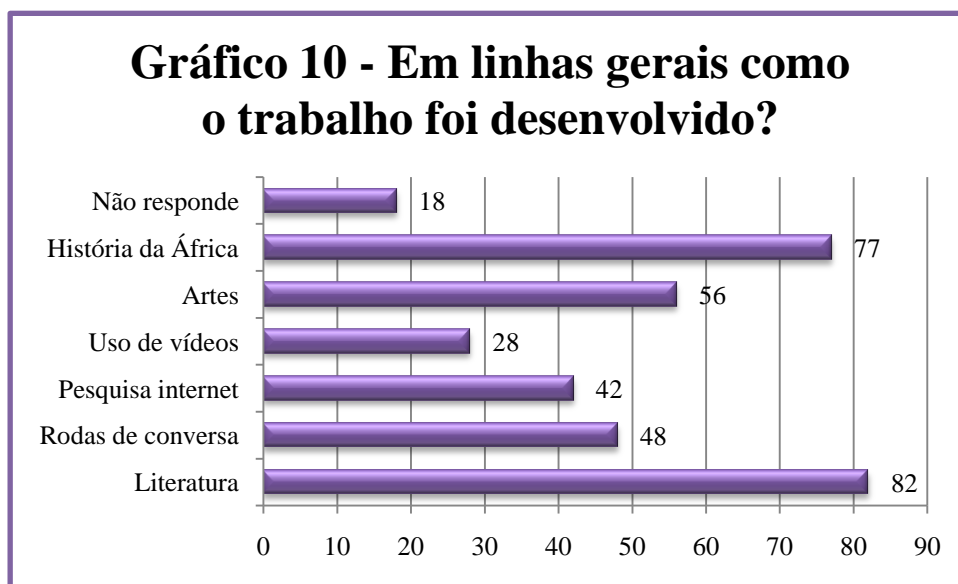


Gráfico 10 Em linhas gerais como o trabalho foi desenvolvido

A pergunta aberta que foi proposta no questionário sobre a forma como o trabalho foi desenvolvido na rede de ensino, confirma essa indicação da lei, pois 82

professores indicam em seu trabalho a questão do trabalho com a literatura, exclusivamente ou combinada com outras estratégias.

Em muitos casos, os professores combinam em seus projetos o trabalho com leitura, pesquisa em internet e rodas de conversa, o que faz uma importante abordagem interdisciplinar.

Pode-se apontar como fator favorável a esse trabalho o fato da rede de ensino contar com bibliotecas bem equipadas em todas as escolas do ensino fundamental e salas de leitura em várias unidades de educação infantil. O mesmo se aplica ao identificar que 42 professores fizeram uso dos laboratórios de informática para realização de pesquisas sobre a temática do projeto. Nesses espaços, conta-se com professores que atuam no apoio ao uso dos laboratórios, no desenvolvimento de atividades e projetos.

As rodas de conversa normalmente tem maior espaço em rotinas da educação infantil. No entanto, 48 professores de diferentes modalidades de ensino a colocaram em evidência como uma importante estratégia para o desenvolvimento do trabalho. A oralidade ainda demanda maior espaço nas rotinas do ensino fundamental, dada a sua importância não apenas na questão da escrita, mas também na qualidade das relações.

O trabalho desenvolvido com foco na história da África e suas contribuições para a cultura brasileira foi o ponto mais mencionado nos questionários e, nesse contexto, merecem destaque a relação com a leitura e a contribuição das bibliotecas das unidades escolares, as pesquisas na internet, a consulta às contribuições dos familiares e suas comunidades e o importante papel da Arte nesse contexto, já que vários projetos de 56 professores mencionam o trabalho envolvendo a música, a dança, a poesia, a pintura, a escultura africana como motivação para o desenvolvimento dos projetos.

Dois professores mencionaram o Museu Afro-Brasil em São Paulo como um importante aspecto do trabalho desenvolvido. Três professores mencionam que desenvolveram parcerias com professores de capoeira ou movimentos sociais de sua comunidade. Outros seis professores, desenvolveram trabalhos bastante pontuais, restritos à Semana da Consciência Negra, algo que nos trabalhos em geral já foi superado, já que os projetos da forma como foram mencionados denotam o

conhecimento dos professores sobre modalidades organizativas²⁷, em especial, sobre projetos didáticos.

Nessa questão, ainda podem ser apontadas outros destaques: cinco professores afirmam que usaram como inspiração a Copa do Mundo e sua realização na África. Apenas um professor que desenvolveu o projeto, era da Educação de Jovens e Adultos, o que aponta para a necessidade de ampliar a discussão sobre essa temática nesta modalidade de ensino. A diversidade vivida no Ensino Fundamental regular se aproxima e dá muitas possibilidades na Educação de Jovens e Adultos.

Há 70 professores que apontam para projetos desenvolvidos individualmente. Entre esses professores, 10 deles informam que utilizaram as propostas apresentadas no projeto 'A Cor da Cultura', quando participarem em outras redes de ensino. Outros 28 professores indicam que a realização se deu com a definição de etapas com a equipe de trabalho da unidade, aspecto esse já abordado em outro momento da análise pesquisa.

A questão que procura identificar qual a relevância atribuída ao conteúdo da Lei 10639/03 ao próprio trabalho pedagógico, traz novas e importantes contribuições à reflexão, entre elas, o destaque que é dado pelos professores a dois aspectos: a influência e contribuição africana para a construção da cultura (58) e a relevância da população negra e da África para a construção da história brasileira (74). Vários professores afirmam que é impossível tratar a história brasileira sem levar em conta a contribuição da influência africana e negra nesse contexto.

Parte dos professores (35) afirma que tornar o conteúdo obrigatório tem forçado as secretarias e escolas a se ocuparem do tema e, com isso, forçam também o surgimento de processos formativos. Outros 22 professores afirmam que já desenvolviam trabalhos sobre a temática e que a lei serviu para referendar seu trabalho e ampliar as possibilidades de formação e troca com novas experiências.

²⁷ Modalidades Organizativas são formas de organização dos conteúdos utilizando o tempo didático. São possibilidades de organização do trabalho pedagógico. Servem para proporcionar aos alunos processos de aprendizagem mais significativos e organizados de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas, respeitando os diferentes momentos de aprendizagem dos alunos. Podem ser definidas como modalidades organizativas do trabalho pedagógico: os projetos, as atividades permanentes, as sequências didáticas, as atividades independentes, as atividades ocasionais. (BRASIL, 2009)

Para 28 professores, a lei favorece a formação de novos valores, do respeito à diferença e equidade de direitos, quando se alteram práticas pedagógicas e se colocam em evidência novas versões da história.

Há um grupo de 10 professores que discordam do conteúdo da lei e defendem a ideia de que ela deveria ter outro alcance, tratar a diversidade de maneira ampliada e não com enfoque apenas na questão do negro, já que o Brasil é um país formado por muitos povos e muitas etnias. Isso aponta para a dificuldade de muitos brasileiros em reconhecer a urgência e necessidade de tratar a temática no contexto da escola. A negação do preconceito racial, como tratado nos capítulos anteriores.

Ao tratar sobre a relevância da lei para o trabalho pedagógico, destaca-se a pouca relação que é estabelecida entre a lei e o combate ao racismo. Apenas 20 professores fazem alguma relação com a questão do preconceito e apenas 10 professores, mencionam o termo racismo e/ou discriminação e afirmam que a lei teria a possibilidade de combatê-los nos contextos escolares.

Conforme afirmou Florestan Fernandes (Bastide,R; Fernandes, F., 1955), 'o brasileiro tem preconceito de ter preconceito' e assumir isso pode ser mais complexo do que tratar as contribuições culturais e históricas africanas para a cultura e história brasileira, ainda que esses conteúdos sejam de grande importância, por reduzir a invisibilidade e o valor do negro e da África para a identidade nacional.

A pouca representatividade do reconhecimento do conteúdo da lei como uma contribuição para o combate ao racismo, denota que esse conteúdo ainda é visto como um conteúdo escolar comum, como qualquer outro o que pode distanciá-lo de suas possibilidades. Processos formativos podem favorecer as reflexões necessárias para a retomada da questão como um propósito mais ousado e amplo do que possa parecer.

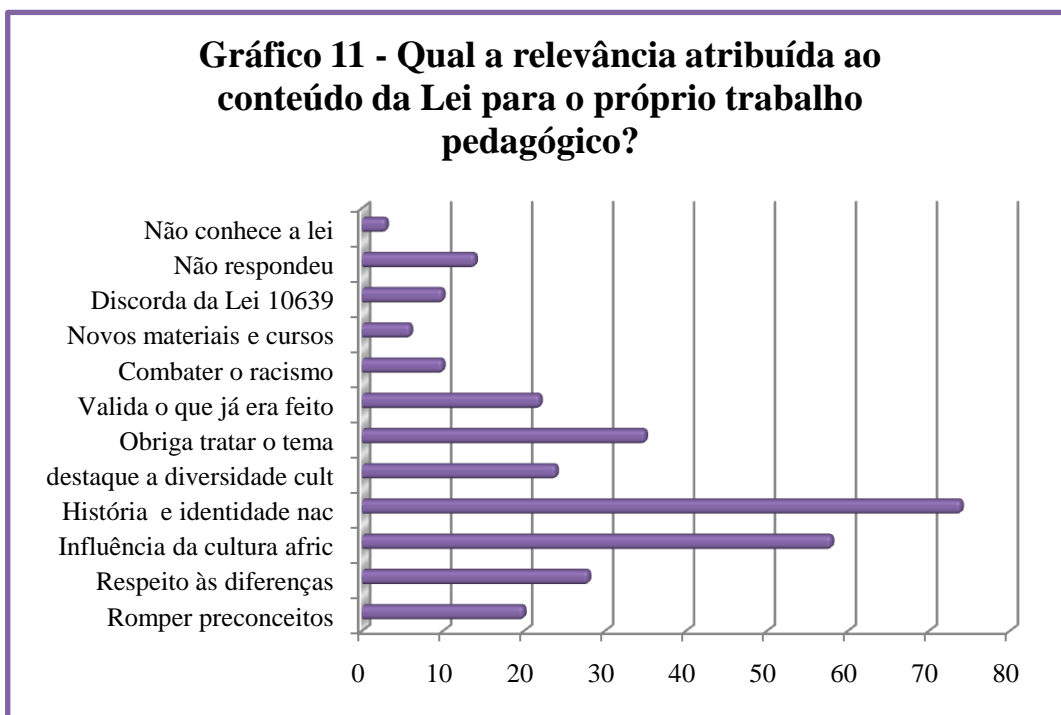


Gráfico 11 Qual a relevância atribuída ao conteúdo da Lei para o próprio trabalho

No entanto, pode-se avaliar de maneira positiva o reconhecimento desses conteúdos para os professores envolvidos na pesquisa, que representam pouco menos que 10% dos professores da rede de ensino.

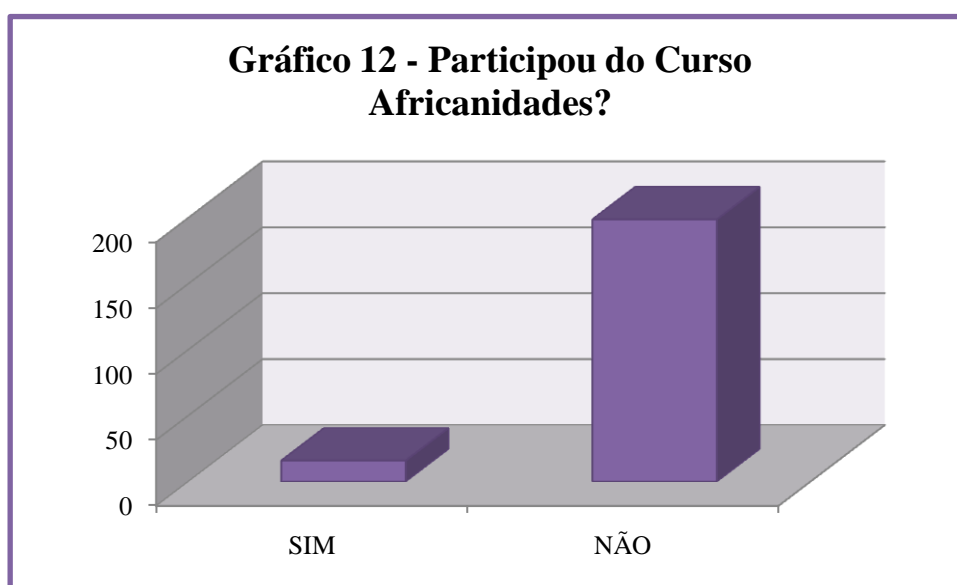


Gráfico 12 Participou do curso "Africanidades"?

Para atender as metas do Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2009), a Secretaria de educação ofereceu, no segundo semestre de 2010, 200 vagas para o curso 'Africanidades'. As vagas foram distribuídas com intenção de contemplar os segmentos, os diferentes cargos, as escolas de educação infantil conveniadas e particulares – que estão sob a supervisão da Secretaria de Educação Municipal – a Educação de Jovens e Adultos, as orientadoras educacionais e Equipe de Orientação Técnica – psicólogas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogas. Também foram oferecidas vagas para os Movimentos Sociais da cidade, participantes do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

No entanto, o número de vagas oferecidas foi pequeno e a procura dos professores, muito grande. O nome dado ao curso foi o mesmo nome que o Governo Federal atribuiu ao seu curso em 2006. Nos questionários, vários professores ao assinalar o não, acrescentaram na questão que não fizeram esse curso, mas fizeram o outro, realizado em 2006, o que também dá pistas de que, vários professores abordam a temática há alguns anos.

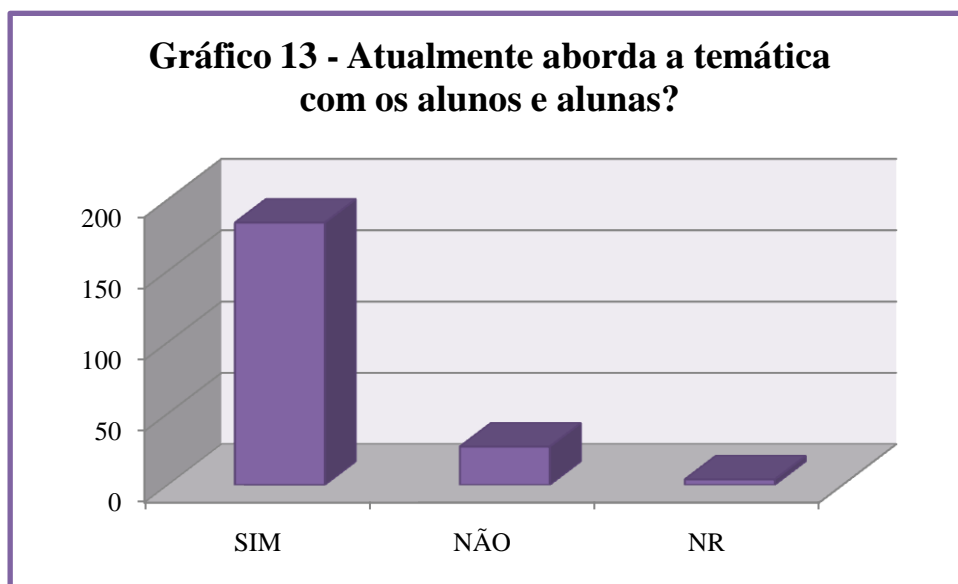


Gráfico 13 Atualmente aborda a temática com alunos e alunas?

Ao questionar professores se ainda desenvolvem projetos sobre a temática da Lei, grande parte deles continua abordando, o que indica que a questão apontada

pela lei não é uma abordagem pontual do trabalho pedagógico, mas um assunto considerado relevante e necessário, pois permanecem desde o ano de 2008 para muitos deles. Apenas 27 professores afirmam que não estão desenvolvendo nenhum trabalho sobre a temática. Quatro deles não responderam a essa questão. Uma nova reflexão pode ser feita, sobre o reconhecimento desse grupo de professores sobre a obrigatoriedade do cumprimento da lei.

Já confirmou-se na pesquisa a relevância, a força do trabalho coletivo na tomada de decisão dos planejamentos pedagógicos quando 130 professores decidem pelo tema, porque em seu coletivo esse tema foi definido como importante. Mas também é comum, que no decorrer do ano letivo, quando não há articulação do trabalho desenvolvido entre professores e ciclos, pelas equipes gestoras, em especial da coordenação pedagógica, que os professores desconheçam as boas práticas e os desafios enfrentados pelos seus pares.

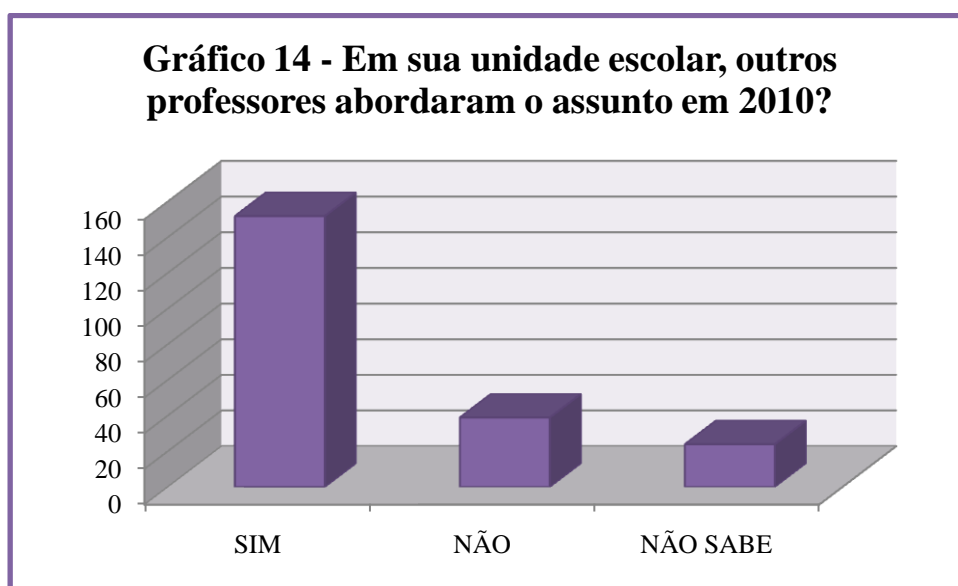


Gráfico 14 Em sua unidade escolar, outros professores abordaram o assunto em 2010?

Quando questionados sobre o desenvolvimento de trabalhos sobre o tema entre os colegas da unidade escolar, 39 professores afirmam desconhecer essa questão, ou seja, não sabem se em sua unidade outros professores tratam o tema. Outros 16 professores nem responderam a pergunta, provavelmente por desconhecerem essa informação também. A tematização de práticas exitosas pode ser um importante instrumento de potencialização do trabalho pedagógico da própria

unidade escolar e um importante ingrediente para a formação continuada de professores.

Os processos formativos são oferecidos por todos os lados, sobre diferentes temas e com diferentes urgências nas agendas municipais, mas a formação em serviço, no coletivo da própria unidade mantém o seu lugar e está previsto na carga horária dos professores.

Na pesquisa *Professores do Brasil*, realizada pela UNESCO e concluída em 2009, a questão da formação é tratada, no entanto, a formação continuada não recebe o destaque que aqui se coloca, dada a urgência da qualificação profissional na formação inicial de professores:

Como se registrou até aqui, há uma diversidade de iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas desta natureza promovidos na esfera pública, para atender a crescente demanda de melhor qualificação e de maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Seus efeitos sobre as práticas docentes cotidianas, identificados nos processos de avaliação que as acompanham, são diversos. Essa situação amplamente analisada nos debates educacionais, e nos estudos e pesquisas sobre o assunto, têm alertado os educadores, os políticos e administradores da área para a necessidade de uma ação concertada no âmbito nacional, como estratégia de qualificação da formação de professores, incluindo aí a formação continuada (UNESCO, 2009, p.224).

A necessidade de formação não deixará de existir, ainda que os cursos de graduação sejam revistos e qualificados, pois a formação não tem o caráter de sanar lacunas das formações iniciais, mas ampliar possibilidades, visitar teorias, garantir novos enfoques às questões que se impõem na História, que é dinâmica e cria novas necessidades a cada ano, além do importante papel da pesquisa no contexto da Educação.

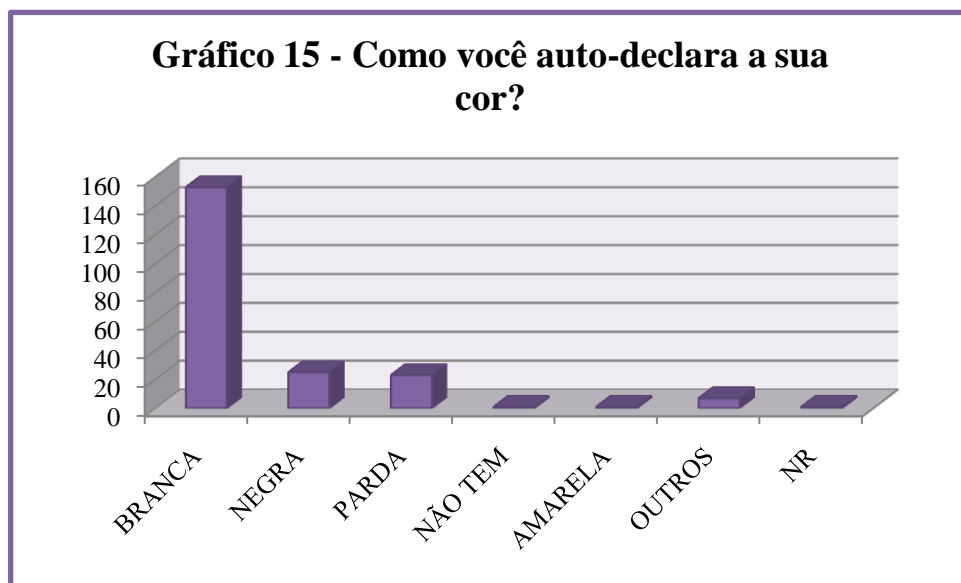


Gráfico 15 Como você auto-declara a sua cor?

Os dados que identificam os professores participantes da pesquisa no que se refere à sua cor, reproduzem os dados da pesquisa nacional, *Professores do Brasil*, como segue:

Em termos de raça/cor, a maioria (61,3%) dos docentes se autot classificou como brancos e 38,7% como não brancos, conjunto em que predominam os pardos. A tabela traz, ainda, indícios da importância da profissão docente para a inserção profissional de pretos e pardos, particularmente por meio da educação infantil e do ensino fundamental, pois 42% dos docentes de cada uma dessas modalidades se classificaram como não brancos. Note-se também que no interior do ensino fundamental os não brancos são a maioria entre os professores com nível médio (53%) e entre os leigos (53%). Mas entre os que lecionam da 5ª à 8ª séries e possuem nível superior de escolaridade os não brancos representam apenas 31% (UNESCO, 2009, p.24).

Expressões aparentemente bem humoradas nas respostas dos professores revelam a discordância com relação a identificação da cor, segundo os critérios definidos pelo IBGE. Termos como: *multicolorida, mistura de raças, marrom bom-bom, não tenho cor, branca por fora e colorida por dentro, sou afro-descendente e não preta! Parda segundo meus documentos mas discordo dessa classificação*, dão pistas da complexidade da inclusão do quesito cor/raça nos documentos em geral.

No Censo Escolar, essa inclusão ocorreu pela primeira vez em 2005 e para os menores de 16 anos, a declaração deveria ser feita pelos pais. Cabe aqui uma reflexão sobre o porque é tão complexa a discussão sobre a cor em nosso país.

Essa questão torna-se mais polêmica e complexa quando a questão das cotas está no centro dos debates. No entanto, não é esse o tema central da pesquisa, por isso, não será aqui aprofundado.

No relatório *Situação da Infância e Adolescência Brasileira* (Unicef, 2009), um aluno traduz a sua interpretação sobre a própria cor: “Eu sou negro e a senhora é de outra cor, mas eu não devo olhar para a senhora pela cor e sim pelo que a senhora é.” Diego Araújo, 13 anos, carioca, aluno do 6º ano do ensino Fundamental, faz a sua tradução sobre a questão do preconceito e aspira pelo seu. A identificação da própria cor, com todas as suas implicações, ainda constitui um problema, em especial, para a população negra. Essa é uma das questões que pode ser tratada no âmbito da Lei 10639/03, possibilidade essa que ainda demanda reflexões.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.

Edgar Morin

A pesquisa teve como objetivo principal problematizar a implementação da Lei 10639/03 que inclui a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo oficial de ensino e, nesse contexto, identificar os fatores que motivaram aproximadamente 400 professores da rede pública de ensino de São Bernardo do Campo a desenvolverem projetos individuais e/ou coletivos sobre a temática nos anos de 2008 e 2009, quando a Secretaria de Educação ainda não investia significativamente no assunto.

A Lei 10639/03, que conta como especificidade ser uma reivindicação dos movimentos sociais negros, é uma política de ação afirmativa que, como outras, ainda demanda – em todo o país²⁸, e não exclusivamente em São Bernardo - investimentos, divulgação, acompanhamento e maior relação com os demais conteúdos do currículo da escola regular, dada a sua complexidade.

Escolher a temática da Lei como aspecto central da pesquisa foi escolher empenhar-se pela redução da invisibilidade de um povo que trabalhou e trabalha arduamente pela construção do país, que tem direitos ainda não garantidos, como muitos outros. No entanto, a questão da cor agrava ainda mais as suas condições de vida. A escolha é também uma aposta de que o racismo pode ser questionado e, quem sabe, extinto com a contribuição da educação formal, se houver um trabalho que contemple a discussão com e sobre a diversidade desde os primeiros anos de escolaridade. Para Fischmann (1994, p.6),

²⁸ Nos dias 09 e 10 de Dezembro de 2010, realizou-se em Brasília o Seminário Nacional de Avaliação da Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais, reunindo representantes do poder público, universidades e sociedade civil representada pelos fóruns de educação e diversidade étnico-racial, quando concluiu-se ao final do trabalhos dos seis grupos, organizados por eixos temáticos, que no cenário nacional, os avanços são pouco significativos no que se refere à implementação da lei e que os mecanismos de acompanhamento precisam ser qualificados, para que a sociedade civil, via fóruns de educação e demais organizações e movimentos possam atuar no processo de fiscalização da implementação da Lei 10639/03.

Trabalhar com questões inerentes à condição humana é assumir um compromisso, e em especial, no caso da pesquisa educacional, estabelece premissas metodológicas claras: a melhoria das condições básicas de vida do sujeito da pesquisa é a finalidade da busca do conhecimento, não só como indivíduo, mas também como partícipe de uma coletividade social. Em particular, o estudo das relações de etnia – singularidade a ser valorizada e ampliada pela participação na pluralidade, em um processo de construção de novos paradigmas de relacionamento entre indivíduos, entre comunidades e entre estas e a sociedade [...]

A metodologia empregada, com aplicação de questionários aos quase 400 professores, trouxe novas e importantes contribuições às reflexões na pesquisa. Ao identificar nas respostas dos questionários as principais motivações para realização dos trabalhos sobre o conteúdo da Lei, ou seja, a identificação pessoal de que o tema é relevante e o trabalho coletivo como fator motivador para a realização de projetos sobre o tema, ficou latente a necessidade e a urgência dos processos formativos para ampliação da abordagem sobre o conteúdo da lei, já que apenas 10% da rede de ensino desenvolveu trabalhos que envolvessem a África, sua cultura e sua história, percentual pouco expressivo, quando se trata de uma lei que faz parte da maior Lei da educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A ausência de projetos pedagógicos sobre os conteúdos previstos pela Lei 10639/03, se dá, inclusive, pela falta de conhecimentos para fazer esse trabalho de maneira a ressignificar a história brasileira e a contribuição que o acesso a essa história contada mais justa, em que são incluídos negros e índios, pode oferecer à formação da identidade de todos, não apenas de negros e negras. Munanga (2005, p.15) reflete sobre essa falta de preparo na formação de professores, para o trato às questões da diversidade,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo de nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam a nossa sociedade [...] Alguns professores, por falta de

preparo, ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão de situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância.

Ainda sobre os impactos do mito da democracia racial vivido e mantido no Brasil por décadas e suas implicações na formação de professores e, portanto, nos processos educativos junto aos alunos e alunas das redes de ensino, problematiza que,

A ilusão gerada pelo 'mito da democracia racial' tem servido à cegueira nacional para a compreensão de fato do Brasil, anulando singularidades de grupos e indivíduos, de forma que comprometa o alcance, a adequação e o justo aproveitamento dos esforços educacionais. Pelo ocultamento histórico e sistemático da problemática da exclusão pela discriminação, vivida também historicamente, os professores se tornaram vítimas, sem o saber, de um processo de negação de parcelas da população brasileira, o que impede que, por seus efetivos esforços como profissionais, atinjam os resultados que gostariam: a efetiva promoção de seus alunos. Ao mesmo tempo, processo semelhante ocorre com os pesquisadores na área da educação. (MUNANGA, 2005, p.51)

É do conhecimento da escola e de seus profissionais a presença da diversidade. O que falta nesse contexto é o reconhecimento desse fato, como algo relevante, importante, necessário e que pode servir como contribuição ao trabalho pedagógico, que implicará na relação com os alunos e entre eles, na relação com as famílias e destas, entre si, nas comunidades, já que a população, até então reconhecida como herdeira da escravização, passaria a ser reconhecida como importante elemento histórico da cultura nacional, em toda a sua riqueza e diversidade.

Como também apontaram os dados da pesquisa, os professores reconhecem a relevância do trabalho com o conteúdo da lei, por torná-lo obrigatório, mas principalmente como forma de apresentar a história do Brasil, levando-se em conta as contribuições do povo africano, bem como destacam a relevância das contribuições e influências culturais para a cultura nacional. No entanto, no que se refere ao racismo e ao preconceito, é pouco representativo o número de professores que colocam em evidência esse aspecto da lei, ainda que quase trinta professores a relacionem com o respeito às diferenças, tratar das questões do racismo desafia professores e gestores a enfrentarem as próprias resistências e preconceitos, o que reforça o papel da formação sobre a temática.

Para a pesquisa, retomar a trajetória legal da garantia dos direitos humanos e estabelecer relação com as questões étnico-raciais foi uma importante contribuição, por apontar contextos históricos onde as leis encontraram maiores limitações, mas ainda assim, tiveram um importante papel, como tem agora, as políticas de ação afirmativa no combate à exclusão e ao racismo, ao silenciamento das minorias – que não é o caso dos negros - e à privação de direitos. Para Rocha (2006, p.109), a Lei 10639/03 não se caracteriza como uma política de ação afirmativa, por ter um caráter permanente, o que amplia sua dimensão e lhe atribui maiores responsabilidades,

O debate sobre o objeto deste estudo, a Lei de 10639/03, tem-se configurado no bojo daquele das políticas afirmativas. A maioria dos envolvidos na temática, desde o Estado até o movimento social, compreende a Lei como uma política de ação afirmativa, tendo em vista o seu tratamento à questão do negro brasileiro. No entanto, pelas definições acima, percebe-se que a nova legislação não se enquadra no conceito das políticas de ação afirmativa, por causa de duas características centrais da mesma. Primeiro, a Lei 10639/03 não é uma política de caráter transitório; ela é permanente; e segundo, o foco da Lei não é apenas a população negra, mas se destina a toda a sociedade. Deste modo, embora o debate sobre a Lei 10639/03 esteja sendo realizado dentro do campo das políticas afirmativas, necessariamente a Lei não se configura como uma política de ação afirmativa, mas como uma política de ação valorizativa, visto o seu caráter permanente e sua importância para o conjunto da sociedade.

Conhecer iniciativas do povo negro escravizado para garantia de escolarização de seus filhos e filhas, em momentos históricos pouco favoráveis, bem como as dificuldades que ainda prevalecem na qualidade de ensino e em especial para as crianças e jovens negros, traz novos elementos para reflexão para essa pesquisa e nas pesquisas sobre educação, quando se sabe que, segundo o IBGE (2000), entre estudantes do ensino médio, como dito antes, a quantidade de brancos é quase o dobro da de pretos e pardos (52,4% e 28,2% respectivamente) e no ensino superior, os brancos estão cerca de quatro vezes mais presentes que os negros (15,5% contra 3,8%).

Comparando os números atuais aos números de uma década, há alguns avanços no que se refere aos dados, o que aponta que as políticas de ação afirmativa conseguiram provocar algumas mudanças, mas ainda é flagrante a necessidade de investimentos na qualidade de educação para todos, mas isso não

será simples, se não for enfrentado nesse contexto, o racismo e os efeitos que ele provoca.

A educação para as relações étnico-raciais pode oferecer contribuições ao trabalho pedagógico em diferentes modalidades de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, nos processos de formação continuada e na sensibilização e comprometimento de gestores públicos que assumem os desdobramentos necessários para transformar as políticas de Educação em políticas de Estado e não de governo, pois segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

Sabe-se que hoje há correlação entre pertencimento étnico-racial e sucesso escolar, indicando, portanto, que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional, não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar (BRASIL, 2004, p.9)

Ao destacar a discussão sobre educação para as relações étnico-raciais como um conteúdo relevante, inúmeras pesquisas e materiais didáticos podem ser encontrados produzidos pelo Governo Federal com a contribuição das universidades e movimentos sociais e precisam ser ampliados, com novas pesquisas e produções que favoreçam e subsidiem o trabalho pedagógico desenvolvido nas redes de ensino, que já empregam de maneira significativa as contribuições da literatura, da arte e outros que ainda não foram traduzidos para o português.

As necessidades formativas que se colocam para o professor apontam para a dinâmica da própria educação, que se transforma e gera novas necessidades a cada período histórico, Pimenta (2002, p.19) comenta essa dinâmica e suas especificidades no campo da formação de professores,

É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la. No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas de uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere no sentido de incorporar

as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

A partir dessas reflexões em que a formação de professores tem papel fundamental na construção de uma nova sociedade, os cursos de graduação que formam novos professores precisariam garantir em seu currículo a discussão sobre as demandas advindas da diversidade. Se há destaque para os processos de formação de professores, não se pode omitir a relevância da qualificação das condições de trabalho, remuneração e reconhecimento político-social do professor na transformação desejada no cenário nacional. No entanto, não foram aqui tratados tais aspectos, por não serem elementos centrais na pesquisa, ainda que se reconheça a importância de cada um desses aspectos para o trabalho pedagógico.

Em nível local, as Secretarias de Educação precisarão cumprir a lei, garantindo processos formativos que contemplem equipes gestoras, professores, funcionários, colegiados como Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselhos de Escola, além dos necessários recursos materiais, identificação e troca de experiências exitosas entre os professores de sua rede de ensino e desta com outras redes, para que se entenda e perceba que a educação de qualidade depende, entre outros fatores, da garantia do sucesso na aprendizagem de todos os alunos e alunas.

Os Fóruns, Movimentos Sociais e demais organizações da sociedade civil terão que dar continuidade ao seu processo de acompanhamento e indução das políticas públicas em seus processos de implementação, contribuindo e problematizando com o poder público seus avanços e possibilidades, denunciando e identificando alternativas que possam corroborar para que os sistemas de ensino sejam eficientes no atendimento à diversidade que lhe é peculiar.

Quando professores integram movimentos sociais, como foi possível detectar na realidade de São Bernardo do Campo, que conta com mais de 40 professores que estão ou estiveram envolvidos com diferentes movimentos, trazem em seus saberes novas possibilidades de interpretar a diversidade, trazem outros diálogos vividos, outras maneiras de interpretar a ausência de oportunidades de muitos dos seus alunos e se manifestam, quebrando o silêncio.

Em um contexto mais amplo, conforme afirma Morin, é complexa a relação entre a diversidade e a unidade, mas a educação tem papel relevante na compreensão das relações entre um e outra,

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades [...] É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar esse princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2000, p.55).

O desafio está posto para a educação do presente e não do futuro. Gerações inteiras aspiram por transformações que não devem esperar mais, dadas as implicações para o sucesso de sua aprendizagem, conseqüentemente, para sua formação como sujeito, implicações estas que também influenciam e determinam a atuação do professor, ator fundamental para que a empreitada da aprendizagem seja bem sucedida, não exclusivamente, nem solitariamente, mas é inegável a importância do seu papel e dos processos formativos que garantam a cada docente o direito de aprender a ensinar, para garantia do direito de aprender de cada aluno e de todos eles.

Para concluir essas considerações, deixarei espaço para o pedagogo cubano Carlos de La Torre y Huerta, que já em 1903 destacava o importante papel do docente para os alunos e para a nação, ainda que se saiba da relevância da estrutura, dos métodos, a concepção do professor poderá provocar expressiva diferença nos resultados do trabalho quando levar em consideração que a riqueza da humanidade consiste em sua diversidade. Em seu *Manual o guía para exámenes de los Maestros*, afirmava:

El principal factor de la enseñanza no es el método empleado, ni el mobiliário, ni la escuela, ni el material de la enseñanza, sino el maestro, que es la fuerza viva de la instrucción, el *alma mater* que ha de llenar de inspiraciones el corazón y el cerebro del educando. De él, em gran parte, depende el porvenir de la Niñez, y con ella, la ruína o prosperidad de la nación (HUERTA, *apud.* MACHÍN, 2003, p.6).

Reafirmo, ao final de um longo processo de reflexão e pesquisa, o lugar do professor e da professora para a transformação de práticas pedagógicas e condições sociais até então naturalizadas e, nesse contexto, destaco o papel da formação como espaço de exercício de direito do professor de aprender a ensinar com o devido cuidado às questões da diversidade, sabendo-se que a ausência desta possibilidade pode comprometer a todas as crianças e aos próprios docentes,

quando estão distanciados de sua identidade histórica e apartados da busca pelo direito de ser quem são.

Nesse sentido, a Lei 10.639, como política pública, quando implantada, pode sensibilizar, despertar novos interesses, apontar caminhos para uma escola mais inclusiva, que contemple a todos e todas em suas diferentes maneiras de ser e auxiliem na garantia do direito de aprender, atribuição que compete a cada professor em suas práticas, a cada equipe gestora, a cada um e todos nós, sujeitos históricos e responsáveis pela reconstrução de um país, que deveria se orgulhar de ser multicultural, diverso e bonito por natureza.

8 REFERÊNCIAS

ABOLIÇÃO da escravatura. 1888. 1 fotografia preto e branco. Disponível em: < http://vivacapoeiragem.com.br/ver_noticia.php,p=12576>. Acesso em: 20 out. 2010.

ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo da. Da interdição escolas às ações educacionais de sucesso: escola dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78. (Coleção educação para todos)

ATELIÊ de artes. 2007. 1 fotografia colorida. Acervo Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo. Disponível em: < www.saobernardo.sp.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2007.

BAMBERG. J. **Núcleo de Teatro Experimental do Negro**. 1951. 1 fotografia. preto e branco. Disponível em:< http://www.iesambi.org.br/capoeira_arquivos/capoeirahistoria.htm> . Acesso em: 20 dez. 2010.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

BIBLIOTECA Escolar Interativa. 2008. 1 fotografia colorida. Acervo Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo. Disponível em: < www.saobernardo.sp.gov.br>. Acesso em: 29 out. 2008

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 240 p.

BORGES, Rosane. **Um forum para a igualdade racial**: articulações entre estados e municípios. São Paulo, Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2005. Disponível em: < <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05621.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação /CP n.º 3, de 10 de março de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação/ CP nº 1, de 17 de Junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> . Acesso em: 5 nov. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 ed. Rev. Ampliada. São Paulo, 1998.

_____. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm>. Acesso em: 5 nov. 2010.

_____. **Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de raça ou cor. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L7716.htm>>. Acesso em: 5 nov. 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s.n.], 1996.

_____. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-10558.html>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro e 2003**. Altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afrobrasileira”. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. 28p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnoveapres1.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997. 10 v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

_____. Ministério de Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: modalidades organizativas. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Ministério de Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2010.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: SEPPIR, 2004.

_____. SEPPIR. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: SEPPIR, 2004. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

CAMPOS, Adriana Pereira. **Escavidão e liberdade nas barras dos tribunais.** Disponível em: < <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao09/materia03/texto03.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002 *apud* ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** 2006. 135 p. (Dissertação) Mestrado em Educação e Trabalho) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

A COR da cultura: o projeto e suas possibilidades. Disponível em: < www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 06 jan. 2011.

CROSSO, Camila; Souza, Ana Lucia Silva. **Igualdade das relações étnico raciais.** São Paulo: Peirópolis, 2007. 96p.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 21-31. (Coleção Educação para Todos).

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: Romão, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 249-271. (Coleção Educação para Todos).

DANTAS, Humberto. Educação política: reflexões sobre um pilar da democracia. **Revista On-Line Liberdade e Cidadania.** ano 3, n. 9, jul./set. 2010. Disponível em: < http://www.flc.org.br/revista/materias_view.asp?id={38C47EC4-FBAD-4DEB-8DDF-60079028061F}>. Acesso em: 11 nov. 2010.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Castigo no Pelourinho.** s.d.1 gravura colorida. Disponível em: <<http://maniadehistoria.wordpress.com>>. Acesso em 15/10/2010.

DEFOURNY, Vincent. Apresentação. In: UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009. 285p. Disponível em: <

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> >. Acesso em: 7 jan. 2011.

EARLE, Augustus. **Negros lutando**. 1822. 1 gravura colorida. Disponível em: < <http://nestorcapoeira.net/galeria.htm>>. Acesso em: 30 out. 2010

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"**. São Paulo: Dominus Editora, 1965. 261 p. (Ensaios v.1).

_____. O Mito revelado. **Folha de São Paulo**. 8 jun. 1980. Disponível em: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/folhetim6.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

FISCHMANN, Roseli. **Educação, direitos humanos, tolerância e paz**. São Paulo: Paideia, 2001. p.67-77.

_____. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n.40, jan/abril, 2009.

_____. Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade. **Eccos**, São Paulo, v.7, n.1. p.41-56. Jun. de 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2000: síntese de indicadores sociais de 2004**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm> >. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2007**. Disponível em: < http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1230&id_pagina=1 >. Acesso em: 11 dez. 2010.

INSTITUTO DE ECONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Relatório anual de desigualdades raciais no Brasil 2007-2008**. Disponível em: < <http://observatoriodoracismovirtual.blogspot.com/2008/10/relatorio-anual-das-desigualdades.html> >. Acesso em: 22 nov. 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. 2007. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br/portal> > . Acesso em: 15 out. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 2006**. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anos_anteriores.htm . Acesso em 16/11/2010>. Acesso em: 11 dez. 2010.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: < <http://portalideb.inep.gov.br> >. Acesso em: 15 out. 2010.

JOÃO Ramalho encontra Tibiriçá e Bartira. s.d. 1 figura preto e branco. Disponível em: < <http://www.abril.com.br/especial450/materias/jooramalho/foto1.html> >. Acesso em: 23 out. 2010.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Capoeira: a história e trajetória de um patrimônio cultural do Brasil. **Revista da Educação Física**, Maringá. v.20, n.1, p.7-16, 2009.

LINDOLFO, E. **Contação de histórias nas escolas**.2010. 1 fotografia colorida.

_____. **Encontro de formação de gestores**. 2010. 1 fotografia colorida.

_____. **Formação de professores**. 2010. 1 fotografia colorida.

_____. **Projeto de descentralização de ações culturais, esportivas e de lazer**. 2010. 1 fotografia colorida.

MACHÍN, Ramón López. **Diversidad e igualdad de oportunidad en la escuela: selección de temas para los docentes**. Havana: Pueblo y Educación, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na Escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. 204 p.

NASCIMENTO, Alexandre. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: Romão, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 139-156. (Coleção Educação para Todos).

JOÃO Ramalho. **O Língua**. n.4. maio 2004. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/olingua/04/lingua06.html>>. Acesso em: 28 nov.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948 Disponível em :<http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. 1968. 9 p. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/G%C3%80NERO%20SEXO%20RA%C3%87A%20COR/convencao%20internacional%20sobre%20a%20eliminacao%20de%20todas%20as%20formas%20e%20discriminacao%20racial.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Pesquisa Relações Raciais na Escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade, 2006. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/brasil/resources-services-in-brazil/studies-and-evaluations-in-brazil/published-studies-and-evaluations-on-education-in-brazil/racial-relations-in-schools-of-brazil>> . Acesso em: 18 out. 2010.

_____. **História Geral da África**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/brasil/dynamic-content-single->

[view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese/back/9669/cHash/d6c86ae49c](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf) >. Acesso em: 06 jan. 2010.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 285 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Relatórios de Desenvolvimento Humano Brasil 2005: racismo, pobreza e violência**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdh>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

RAMOS, Marise Nogueira (Coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília. MEC/SEMTEC, 2003. 170 p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 472 p.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. 2006. 135 p. (Dissertação) Mestrado em Educação e Trabalho – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: _____. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 117-138. (Coleção Educação para Todos).

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2010.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009

SANTOS NETO, Elydio dos; FRANCO, Edgar Silveira. **Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro**. In: Revista de Educação do COGEIME: Novas gerações, novo fazer educacional. N.1. São Paulo, Instituto Metodista de Serviços Educacionais, 2010.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A educação infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEI's**. São Bernardo do Campo: SEC, 1992. 167 p.

_____. **Proposta Curricular.** São Bernardo do Campo: SEC, 2007. v.2, caderno 1.

_____. Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo. **Sumário de dados 2009.** São Bernardo do Campo: Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo, 2009. 338 p.

SARDINHA, Rodrigo V. Desfile comemorativo do aniversário da cidade de São Bernardo do Campo: alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino. 2010. 1 fotografia colorida. Acervo da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

_____. **Desfile comemorativo do aniversário da cidade de São Bernardo do Campo: Congada do Parque São Bernardo.** 2010. 1 fotografia colorida. Acervo da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

_____. **Exposição de trabalhos pedagógicos das unidades escolares.** 2010. 1 fotografia colorida. Acervo da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

_____. **Formação de professores.** 2010. 1 fotografia colorida. Acervo da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

_____. **Mitologia africana: a presença dos Orixás na cultura brasileira.** 2010. 1 fotografia colorida. Acervo da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

SARTORIO, Lucia Ap. Valadares. **O processo de constituição e desenvolvimento da educação no município de São Bernardo do Campo (1960-2005).** Disponível em:

<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:OiCEFAqLGCIJ:www.histedbr.fae.uni-camp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_comp/Lucia%2520Sartorio.doc>.

Acesso em: 18 nov. 2010.

SILVA, Marco Antonio dos Santos. **Prática da capoeira como espaço de formação.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) _ Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006. Disponível em: <http://bdtd.ufal.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=320>. Acesso em: 20 out. 2010.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND – UNICEF. **Um mundo para crianças: 27ª Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre crianças.** Brasília, DF: UNICEF, 2002. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/um_mundo_para_crianças.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2011.

_____. **Situação da infância e da adolescência brasileira 2009: o direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades.** Resumo executivo. Unicef, 2009. Disponível em: <www.unicef.org.br>. Acesso em: 15 nov. 2010.

WEGUELIN, João Marcos. **O Rio de Janeiro através dos Jornais : 1888-1969.** Disponível em. <<http://www1.uol.com.br/rionosjornais/rj01.htm>>. Acesso em: 20. out. 2010.

9 ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ALUNA / PESQUISADORA: MARIA HELENA NEGREIROS DE OLIVEIRA

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. As informações fornecidas somente serão utilizadas pela autora do trabalho mediante a sua autorização, e se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a confidencialidade e anonimato sejam mantidos.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza do estudo do qual fui convidada (o) a participar. Eu manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Data ____/____/____

Data ____/____/____

Contato com a pesquisadora

(11) 4123-1019 / (11) 9162-8610

helena.negreiros@gmail.com

ANEXO C - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

1. Você participa ou já participou de algum movimento social? Qual?

—

2. Formação _____

Graduação: _____ ano de conclusão _____

_____ ano de conclusão _____

Especialização: _____

Pós-

Graduação: _____

3. Tempo de serviço

Na área docente: _____ anos

Na Instituição atual: _____ anos

4. Sexo

masculino

feminino

5. Em qual faixa etária se enquadra

entre 20 e 25 anos

entre 36 e 40 anos

entre 26 e 30 anos

entre 41 e 45 anos

entre 31 e 35 anos

acima de 46 anos

ANEXO D – QUESTIONÁRIO

Questionário de Pesquisa
‘Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural – A
implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo
do Campo’
Mestranda: Maria Helena Negreiros de Oliveira – UMESP

Esclarecimento:

Em 2009, a Secretaria de Educação enviou a todas as Unidades Escolares um questionário para identificar quais escolas e professores realizaram nos anos de 2008 e 2009 alguma ação/ projeto sobre a temática referente à África e aos africanos – conteúdo da Lei 10639/03 - em suas práticas pedagógicas. Você foi um (a) dos (as) professores (as) que tratou dessa questão em seu trabalho e por isso o interesse em saber um pouco mais sobre o desenvolvimento dessas práticas.

Lei 10639 de 09 de Janeiro de 2003

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

1. O que motivou o desenvolvimento de ações/projetos sobre a temática (assinale uma ou mais alternativas):
 - () os cursos de formação realizados sobre o assunto oferecidos nessa rede
 - () os cursos de formação realizados sobre o assunto oferecidos em outra rede
 - () a proposta de trabalho coletivo sobre o tema na unidade escolar em que atuava no ano de 2009
 - () a identificação pessoal do tema, como um conteúdo relevante para o trabalho pedagógico
 - () outros: _____
2. Em linhas gerais, como a temática foi desenvolvida em seu trabalho pedagógico?

3. Qual a relevância você atribui ao conteúdo da Lei 10639 de 2003, em seu trabalho pedagógico? _____

4. Você está fazendo o curso 'Africanidades'?
- SIM
 - NÃO
5. Atualmente você aborda essa temática com seus alunos e alunas?
- SIM
 - NÃO
6. Outros professores estão tratando desta temática em sua unidade escolar, no ano de 2010?
- SIM
 - NÃO

Como você declara a sua cor: _____