



TEMÁTICAS EM EDUCAÇÃO: AS PRÁTICAS DOCENTES E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ORGANIZAÇÃO: JADER LUÍS DA SILVEIRA



Editora
MultiAtual



TEMÁTICAS EM EDUCAÇÃO: AS PRÁTICAS DOCENTES E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ORGANIZAÇÃO: JADER LUÍS DA SILVEIRA



**Editora
MultiAtual**

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Me. Glauber de Araújo Barroco Lobato, Fundação Getúlio Vargas, FGV

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587 Silveira, Jader Luís da
Temáticas em Educação: As Práticas Docentes e as Relações
Étnico-Raciais / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga
(MG): Editora MultiAtual, 2021. 55 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-994079-1-8
DOI: 10.5281/zenodo.4646460

1. Educação. 2. Relações. 3. Étnicos-Raciais. 4. Práticas Docentes.
I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

ANA KARINA MACHADO MOREIRA

CAIO CÉSAR GONÇALVES DE SOUZA

CARLOS DOS SANTOS VIANA

DIEGO PITA RAMOS

GÉSSICA LIMA SANTOS

MARCELINO PINHEIRO DOS SANTOS

MARTA SANTOS DA SILVA HOLANDA LOBO

MAURA GLEIDE LIMA DOS SANTOS

THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS

APRESENTAÇÃO

Olá leitor! Seja bem-vindo a obra “Temáticas em Educação: As Práticas Docentes e as Relações Étnico-Raciais”. Este e-book foi concebido diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, especialmente aplicada as temáticas das relações étnico-raciais aliadas as boas práticas docentes, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 A DECOLONIALIDADE NA SALA DE AULA ANA KARINA MACHADO MOREIRA	8
CAPÍTULO 2 UMA ANÁLISE SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO CARLOS DOS SANTOS VIANA; MARCELINO PINHEIRO DOS SANTOS; CAIO CÉSAR GONÇALVES DE SOUZA; GÉSSICA LIMA SANTOS; MAURA GLEIDE LIMA DOS SANTOS; THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS; DIEGO PITA RAMOS	15
CAPÍTULO 3 VIDAS NEGRAS IMPORTAM SIM ! MEMÓRIAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA LDB MARTA SANTOS DA SILVA HOLANDA LOBO	36
BIOGRAFIAS CURRÍCULOS DOS AUTORES	53



CAPÍTULO 1

A DECOLONIALIDADE NA SALA DE AULA



ANA KARINA MACHADO MOREIRA

A DECOLONIALIDADE NA SALA DE AULA

Ana Karina Machado Moreira

Educadora e Jornalista precária

Dialogar com a decolonialidade na educação é sempre um grande desafio, pressupõe primeiramente a modificação de um currículo rígido, engessado e que na maioria dos casos não traz reflexões profundas acerca do que significou a nossa história, sobre as nossas heranças culturais, o drama da colonização. Dificilmente se entende a correlação existente entre esta construção histórica e o modelo de organização social que vivemos na atualidade: os vícios da atualidade.

Falar sobre a descolonização do conhecimento entre professores, na maioria dos casos, produtos de uma formação de base euro centrada, exige muita perseverança e elasticidade. É preciso o entendimento do que foi o projeto de colonização e o que ele significou de maneira ampla para a cultura Latino-americana, falar sobre decolonialidade, contra-colonialidade, anti-colonialidade é mexer em feridas ainda não cicatrizadas por conta da ausência de reparação.

A conquista da América latina foi um projeto financiado pela fé católica e pela Espanha no século XVI com elementos específicos que fizeram com que a empreitada se consistisse na tomada de territórios, na dominação, subjugação e extermínio de grupos étnicos pré-existentes aqui, na destruição das culturas destes povos, na expropriação dos nossos bens. Mais do que tomar o que nos é de material, foi a completa incapacidade de respeitar e de conviver com o que já existia aqui em termos de cultura. Foi um ataque a nossa dignidade.

Os crimes contra a América latina consistem em: genocídio, etnocídio e memoricídio. Enganados, forçados ao trabalho escravo, a submissão às guerras que eram travadas nos continentes dos colonizadores, tendo negados o direito a humanidade, os nossos ancestrais indígenas foram expostos ao que foi considerado o maior genocídio da história recente da humanidade, então não há por que falar apenas das hecatombes do século XX em nossas escolas, vamos falar do nosso

desastre, de uma das maiores violações de direitos humanos já vista, aqui, nos territórios latino Americano e em territórios próximos.

É sabido ainda que a acumulação de capital originária, que ocorreu a partir da conquista e exploração das jazidas de ouro e de prata, que nos foram roubadas, foi um elemento fundante e impulsionador dos processos capitalistas conduzidos pela Inglaterra.

Foi esta expropriação à custa do suor e da morte dos nossos povos ancestrais, um dos fatores primordiais e que nos levaria ao futuro processo de revolução industrial, que permitiria que novos modos de vida e novos valores surgissem em nossas sociedades. Tais modos de vida, tais valores modernos surgiram do saque, da negação das culturas milenares que aqui existiam, da negação dos seus valores e das suas práticas, das suas histórias e culturas milenares, das suas cosmovisões. Surgiram da destruição sistemática do direito dessas pessoas serem e existirem, da subjugação destas. Do soterramento dos seus valores, de civilizações, veio o monstro de sociedade que temos hoje. A negação dos nossos povos ancestrais indígenas, a negação dos seus direitos à terra, ao uso das suas línguas nos levou ao desenraizamento cultural que vemos na atualidade.

Além do genocídio indígena, a colonização nos trouxe a ideia de que o povo que já existia aqui anteriormente a chegada do colonizador, precisaria ser liquidado, ou então “melhorado” ou ainda transformado, manipulado, com memórias apagadas, na perspectiva de que tudo o que eles possuem e possuíam em termos de costumes deveria ser substituído por “algo melhor”. A brutalidade deste projeto de colonização permanece na atualidade: continuamos a ser embranquecidos.

Os danos causados, o prejuízo moral, material e cultural são incalculáveis, houve a legitimação do tráfico ilegal de bens culturais; a destruição de obras de arte; a guerra ideológica que permanece na atualidade; a espoliação do patrimônio histórico que até os dias atuais é naturalizada em uma demonstração de absoluto desrespeito aos povos ancestrais latino-americanos. A “cara de pau” dos nossos opressores permanece, pior na atualidade pois está inserida e naturalizada na nova sociedade que foi formada, não se trata mais de um elemento invasor.

“A transculturação ou substituição da memória dos nossos ancestrais foi executada com perfídia em três etapas: a) pelo estilhaçamento da memória

subjugada, aparecendo nas perdas e nostalgias; b) pela incorporação forçada da cultura dominante; c) e, pela elaboração, por parte dos sobreviventes, de estratégias de resistência e integração assinaladas pelo grau de contato (Báez, 2010: 37)."

Quanto à ciência, a mesma de base euro centrada que forma os nossos professores, é preciso reconhecê-la como um dos instrumentos desta barbárie. A ciência moderna tem a sua parcela de responsabilidade, ela surge como manipuladora da natureza, e nasce ligada ao capitalismo, baseada em quantificações, transforma tudo em mercadoria, chega a criar o conceito de raça para justificar posteriormente, no período da ilustração, a atividade de subjugação e escravização de outros seres humanos, com base no fato de que seriam seres inferiores e que poderiam sim ser aprisionados, escravizados, humilhados, torturados e mortos. Afinal, liberdade, igualdade e fraternidade é para "os que podem". Os negros e indígenas eram apenas instrumentos.

Após as reflexões acerca da colonização das Américas, vem o do comércio transatlântico de africanos, a diáspora, aquela que foi considerada o maior deslocamento forçado de seres humanos escravizados da história da humanidade. O que seria um outro extenso capítulo de reflexões que nos leva a perceber de maneira ampla o que é a humanidade historicamente: um eterno movimento de dominação e opressão.

Então, trabalhar com o tema decolonialidade na educação, significa sobretudo grandes impactos e emoções. É um grande desafio, nos reconhecer como seres colonizados e adeptos de tais modos de vida que vieram com tantas violações. É sentar na mesa com o diabo e todos os seus maus hábitos: a ideia de riqueza, de dominação, de prosperidade baseada no consumo, na acumulação, no roubo, no egoísmo...

A nossa sociedade já foi transformada, é preciso agora trazer para as salas de aula, as reflexões acerca de tudo isso, a consciência histórica e reconhecermos o quanto fomos prostituídos. Trazer o resgate e a valoração das cosmovisões dos nossos ancestrais indígenas, é fundamental para que a sociedade possa vir a se constituir de maneira mais justa, equânime e solidária, com outros valores.

É preciso um currículo que fuja da base euro centrada do conhecimento; que resgate os antigos conhecimentos. É o resgate do passado para a ressignificação do

presente e a construção de um novo futuro, e este é um desafio que nos chama para a responsabilidade social no que diz respeito à educação dos nossos jovens.

É sobretudo pensar no que eles estão recebendo; construir uma consciência histórica acerca de tudo o que ocorreu; é impedir que continuem a “receber, de maneira programada, o que nos empurraram com os enlatados” ao longo dessa história. É formar multiplicadores entre os nossos educadores para o exercício da temática em todas as áreas de maneira interdisciplinar.

É preciso o reconhecimento dos nossos espaços, do chão educativo, da nossa gente, fazendo com que todos reconheçam e valorizem as suas ancestralidades, não em detrimento ou da subjugação ou ainda da negação de qualquer outra cultura já impregnada em nossos territórios, não seria próprio deles, mas para que se possa ter a consciência do que somos em nossas essências.

Os povos ancestrais sabiam e sabem conviver com o que é distinto. Mas é preciso deixar claros os abusos da cultura invasora, o que é preciso para que haja a reparação de fato, o resgate e a valorização da nossa identidade ancestral. Que eles, os originários, ensinem peremptoriamente ao invasor o que é viver bem com o outro e que eles não são melhores em nada, ou então não estaríamos vivendo em um modelo de sociedade falida.

É mapearmos os espaços multiculturais que temos, é ressaltarmos as condições de vida atuais dos nossos originários, é estudarmos os seus territórios (os poucos que ainda não foram retirados) como espaços de memória, juntamente com eles e para eles. É resgatarmos esta memória através de recortes históricos, geográficos, antropológicos que nos permitam ressaltar as suas influências, as etnias, as comunidades linguísticas, a medicina ancestral, as suas relações com o outro, com a natureza. “Eles são a natureza!!!!”

É termos consciência do projeto sórdido de embranquecimento sócio- cultural que nos assola até os dias atuais, clinicamente, é nos reconhecermos indígenas em nossa ancestralidade e protegermos os nossos parentes. “Somos parentes de tudo o que pulsa”. Trata-se de impedir que o que vem de fora nos deixe soterrados para que eles possam imperar e subjugar os pré-existentes.

Que todo ouro do Brasil e que toda a prata de Potosí, que se encontram nas estruturas europeias, lembre que houve sim o saque, a tomada violenta, a escravização, a morte e o apagamento cultural. Isso é preciso se quisermos crescer enquanto humanidade. Muitos são os excluídos da sociedade ainda, em decorrência dos processos de dominação. Que a nossa sociedade se lembre que tais valores vindos de fora não devem prevalecer sobre o que é o-ri-g-i-n-á-r-i-o o que é milenar, o que é fundado em valores fortes e profundos.

A finalidade de uma educação voltada para a decolonialidade: que tenhamos um futuro de permanência neste planeta, que tenhamos a sociedade plural, justa e solidária que queremos. É o reconhecimento de que o que nos é ancestral é muito caro, as suas cosmovisões podem nos retirar do iminente abismo social, da crise planetária na qual nos encontramos, podem nos ensinar a vivermos com a terra, a vivermos com o outro, a partilharmos de maneira justa. São esses os valores que devem chegar as nossas crianças. Não o do roubo, da subjugação, das violações de direitos humanos. “É preciso cuspir de volta o lixo em cima de vocês”, com ele não poderemos respirar.

(Ana Machado)

Fontes:

Baéz, Fernando. A história da destruição cultural da América Latina: da conquista a globalização. • Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.30, p.139-142, jan./jun. 2013.

Russo, Renato. Geração coca-cola.1985

IIRSA: a serpente do capital: pilhagem, exploração e destruição cultural na América Latina (Santo Antônio e Jirau) / **Daniel Iberê**. – Rio Branco: Edufac, 2015.

Gomes, Maria Cristina. Curso: metodologias de pesquisa aplicadas a análise do racismo, UFBA/FLACSO. 2020

Todorov Tzvetan, A conquista da América, Martins Fontes 2a edição

Krenak Ailton, O eterno retorno do encontro, funarte, companhia das letras, 1999.

Krenak Ailton, ideias para adiar o fim do mundo,

Acosta, A. El Buen Vivir, una Oportunidad por Construir. Revista Ecuador Debate, n. 75, p. 33-48, 2008.

Galeano, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Trad. de Sergio Faraco. São Paulo: L&PM, 2010.

Quijano, Aníbal (1993b), “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, in Edgardo Lander (org.), La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 201-246.

Bosi, Alfredo. Dialética da colonização, São Paulo: companhia das letras 1992.



CAPÍTULO 2

UMA ANÁLISE SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

CARLOS DOS SANTOS VIANA

MARCELINO PINHEIRO DOS SANTOS

CAIO CÉSAR GONÇALVES DE SOUZA

GÉSSICA LIMA SANTOS

MAURA GLEIDE LIMA DOS SANTOS

THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS

DIEGO PITA RAMOS



UMA ANÁLISE SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana

Especialista em Educação do Campo pela UESC, Graduado em Ciências Sociais – pela UESC, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação - GEPEMDEC (viana.carlossantos@gmail.com);

Marcelino Pinheiro dos Santos

Pedagogo UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Psicologia Social – UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Ensino de Ciências e Matemática – UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Educação do Campo – UESC, (marcelino_psantos@hotmail.com).

Caio César Gonçalves de Souza

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade/UESB, especialista em Ensino de Sociologia e Filosofia, graduado em Ciências Sociais/UESC e graduando em História. Docente de Sociologia – SEE/MG (caiocesarfelix3@yahoo.com.br).

Géssica Lima Santos

Pedagoga pela UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz, Especializando em Psicopedagogia, IBEC, Especializando em Educação no Campo, UESC (gessica1@hotmail.com).

Maura Gleide Lima dos Santos

Pedagoga pelo IBEC, Especialista em Psicopedagogia IBEC, Especialista em Educação no Campo pela UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz - (gleide.lima1@hotmail.com)

Thaíse da Paixão Santos

Pedagoga pela UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em EJA pela UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz, Mestra em Educação de Jovens e Adultos MPEJA - (UNEB), Especializanda em Educação do Campo pela UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz (thaisepedagogadaeja@gmail.com)

Diego Pita Ramos

Mestre em Planejamento Territorial pela UEFS. Especialista em Administração Mercadológica. Possui graduação em Economia e Gestão Ambiental. Cursa Sociologia e leciona no Ensino Superior e Técnico. (dpitaramos@gmail.com)

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar a partir das reflexões teóricas as relações étnicas raciais no interior da escola, sobretudo, sob o viés da escola do campo. Para tal, traz uma reflexão em torno das questões étnico raciais obtida dentro dos pressupostos teóricos, tendo em vista os impactos na construção da identidade do aluno negro. A partir do direcionamento dos estudos em Foucault (2008), Tragtenberg (1985), Munanga, (1988, 2004), Cavalleiro (2000, 2001), dentre outros autores, tornou-se possível verificar que, o racismo por ser mecanismo de controle, sucede em esferas macro (currículo educacional) ou micro (escola) mantendo assim, a relação de poder. Nesse percurso, o estudo traz a abordagem qualitativa, cujo instrumento metodológico recaiu sobre a análise bibliográfica. De tal modo, a luz da teoria e caminho metodológico, analisamos as situações do racismo historicamente instituída pela inculcação e violência da representação do aluno negro na escola.

Mediante ao debate, como resultado apresentamos que, as invisibilidades dos alunos negros nas escolas do campo são mantidas através das estratégias de um *status quo* dominante, sendo esse modelo utilizado como instrumento de relação/poder/submissão. Dessa forma, sobressai, como meta dos movimentos sociais, o desafio de realizar reflexões e práticas escolares voltadas para uma educação antirracista.

Palavras chave: Movimentos Sociais; Educação do campo; Poder.

Abstract: This paper aims to analyze from theoretical reflections the racial ethnic relations within the school, especially under the bias of the rural school. To this end, it brings a reflection on racial ethnic issues obtained within the theoretical assumptions, considering the impacts on the construction of black student identity. From the direction of the studies in Foucault (2008), Tragtenberg (1985), Munanga (1988, 2004), Cavalleiro (2000, 2001), among other authors, it was possible to verify that racism, as a control mechanism, succeeds in macro (educational curriculum) or micro (school) spheres thus maintaining the power relationship. In this way, the study brings the qualitative approach, whose methodological instrument fell on the bibliographical analysis. Thus, under the aspect of theory and methodological path, we analyze the situations of racism historically instituted by the inculcation and violence of black student representation in school. As a result of the debate, we show that the invisibility of black students in rural schools is maintained through the strategies of a dominant status quo, and this model is used as an instrument of relationship / power / submission. Thus, as a goal of social movements, stands out the challenge of conducting reflections and school practices aimed at an anti-racist education.

Keywords: Social movements; Field education; Power

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade temos vivenciado diversas políticas públicas educacionais, dentre elas se encontram as políticas curriculares direcionadas pelos governos federais que não podem ser consideradas como neutras no contexto escolar. Uma das formas mais marcante dessas políticas, encontra-se inserida em uma proposta de uma “escola sem conteúdos culturais [...]”, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura” (SACRISTAN, 2013, p. 10).

Contrapondo a esse modelo de educação esvaziado dos princípios culturais, sobretudo, aquele destinado a escola do campo, ou conhecida popularmente como “escola rural”, tão refém dos padrões curriculares urbanos, surgiu como resultado da luta dos movimentos sociais, notadamente oriundos dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a prática educacional para além do padrão eurocêntrico. Essa proposta está pautada no debate que visa munir os sujeitos dos conhecimentos tecnológicos e científicos para se estabelecer socialmente, mas também, adentrar pelos saberes necessários para que não sejam oprimidos pelo sistema capitalista.

Como revela Santos (2009), a relação de dominação estabelecida entre negros e não negros, produz resultados muitas vezes perversos, sob os quais, afloram os caminhos para a desigualdade social existente na contemporaneidade. Para compreender esse aspecto, basta analisar a própria relação histórica brasileira, caracterizada pela representação do negro/negra como um retrato do passado, uma mercadoria da Expansão Marítima do Brasil colonialista e/ou imperialista, sem necessariamente trazer a visão de um homem ou mulher vistos dentro do poder instituído entre as classes distintas que se formaram no território nacional.

Nesse contexto, cabe a discussão sobre um currículo escolar que, deve se desmistificar e realizar possíveis intervenções nas situações de racismo e preconceito. Sobretudo nas escolas do campo (ou rural) cujos currículos, na grande maioria, são urbanocêntricos.

Sobre esse aspecto, cabe destacar que dentro do cotidiano da escola muitas vezes, implicitamente coaduna as práticas de educadores, reforçando a discriminação étnico-racial. Pautada no silêncio e consentimento curricular, em muitos casos, as práticas pedagógicas apostam para a retenção continuada do estudante e por causa das mazelas históricas, naturalizam o processo de negação da criança negra; via ausência dos conhecimentos e saberes desses negros banidos do protagonismo da história brasileira.

Mediante ao exposto, nos deparamos com a seguinte problemática: quais são as reflexões teóricas acerca das situações de preconceito, racismo e de poder historicamente instituída pelo processo de inculcação e violência contra o negro inserido dentro da escola do campo? Temos dessa forma os seguintes conceitos: o poder, o racismo, o currículo educacional e a escola, analisados dentro das pesquisas de Foucault (2008), Tragtenberg (1985), Munanga, (1988, 2004), Cavalleiro (2000, 2001), dentre outros autores.

Para encontrar um direcionamento nesse estudo deseja como objetivo geral: analisar a partir das reflexões teóricas as relações de preconceito, racismo e de poder historicamente instituída pelo processo de inculcação e violências étnico-raciais no interior da escola, sobretudo, sob o viés da escola do campo.

Nesse sentido, a presente investigação tem como princípio a abordagem qualitativa e como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica. De acordo com Fonseca (2002, p.32) a pesquisa bibliográfica “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos.

REPRESENTAÇÃO DO ALUNO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR: UM DEBATE SOBRE O PODER

Historicamente, como demonstram os estudos de Sacristan (2013), Santos (2009), Saviani (1994), dentre outros autores, a função da escola se traduz na reprodução da sociedade. Isso, obriga os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a dar conta de uma pauta (currículo) já estabelecida, ou pelo menos,

tentar minar a necessidade de manutenção desse *status quo*, trazendo à tona as questões escondidas na/pela sociedade. Mas a quem interessa a manutenção da sociedade por essa lógica de dominação curricular?

Diante do questionamento citado, poderíamos como observadores desse fato social, trazer à tona a evidência comum em torno da reprodução da sociedade que sobressai da relação de poder. Nesse cenário, o poder é percebido como ferramenta de controle, exercido por consenso ou por coerção. Ou seja, segundo Foucault (2008, p.100), há dois esquemas de análise do poder, o “esquema contrato-opressão, que é o jurídico, e o esquema dominação-opressão, em que a oposição pertinente não é entre legítimo-ilegítimo como no precedente, mas entre luta e submissão”. Ainda acrescentamos a esse aspecto que,

[...] o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo relação de força (FOUCAULT, 2008, p.99).

Desse modo, podemos dizer pela visão de Foucault (2008) que, os grupos diversos usam o mecanismo da relação/poder/submissão objetivando a construção de conformidade com o real em função da dominação de grupos no decurso das rotinas sociais (atividades econômica, culturais e políticas).

Tragtenberg (1985), buscou uma análise de ideias e conceitos a exemplo do poder disciplinado presente na construção social do dia a dia da escola, onde a produção de corpos submissos se traduz como meio de controle e dominação. Nesse sentido, a escola além de lidar diretamente com o ensino reproduzido dos currículos, ainda traz para seus limites os saberes, tais como a psicologia que lida com o inconsciente humano e a psicopedagogia que investiga diretamente a forma que se adquire a aprendizagem, para assim, ampliar o conhecimento acerca das individualidades dos alunos. Tudo isso inserido dentro do currículo escolar acaba por ampliar as condições de informação e com isso, maiores possibilidades de controle do Estado sobre o seu cidadão (TRAGTENBERG, 1985).

Não obstante, Tragtenberg (1985), evidencia que o termo ensino se torna substituível pelo termo vigilância, ao tornar possível essa correlação, constata-se uma

visão reducionista do ensino onde a segmentação dos conhecimentos e a categorização dos alunos ocorre conforme conduta, comportamento, condições sociais e étnicas, cria assim, um sistema de recompensas e consequentemente de exclusão escolar e social, com o professor ocupando a função de “guardião do sistema”, pois ele se torna o responsável pelas metas impostas aos alunos (TRAGTENBERG, 1985).

Conforme Tragtenberg (1985), fica visível a correspondência avaliação-retirada de saberes e como exercício de poder, distanciando assim, o saber do aluno em favor do saber do professor, ou melhor do saber imposto pelo sistema (recompensas ou punições), desvelando o caráter impositivo e contraditório dos espaços escolares.

Como mostra Abramovay e Rua (2003), o ambiente escolar se constitui como um território de reprodução/produção de representações coletivas e de identidades. Por isso, representa um *lócus* ora estático, ora dinâmico das representações individuais e coletivas. Logo, há uma conotação explícita nos espaços singulares das escolas que, por vez faz transparecer as expressões e sentidos das relações tracejadas no cotidiano dos indivíduos e agentes envolvidos no processo escolar. Cabe aqui as construções do sentir-se e ver o outro, como incumbe também as organizações dos pensamentos acerca das relações classificatórias, preconceituosa e consequentemente excludentes dos alunos negros ou oriundos do processo de miscigenação do povo brasileiro.

Verifica-se ainda que a escola se revela, muitas vezes, pelas questões históricas e currículos excludentes, sendo um território de representações negativas sobre os alunos negros. Muitas das qualidades inerentes aos seres humanos são subtraídas dos indivíduos negros ao serem representados como inferiores aos alunos brancos. Ou seja, a ideia que se forma sobre um determinado indivíduo segue parâmetros ideológicos pautados na falsa ideia de superioridade do branco sobre o negro (MUNANGA, 1988).

Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, será negada. Colocado à margem da história, da qual, nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até o de reclamar. Não desfruta da cidadania, pois a sua é contestada e sufocada (MUNANGA 1988, p. 13).

Dessa forma, a presença do negro no cotidiano da escola passa por um processo perverso de negação. A rejeição do aluno negro resulta para si um ambiente escolar de impossibilidades, afetando diretamente a sua baixo-autoestima. Além disso, a própria dívida social do território brasileiro para com o negro traz como consequência a sua reprovação e evasão escolar. Tais fatores cabem ser verificados a partir da análise discursiva ao qual se segue.

SILENCIAMENTO OU NEGAÇÃO DO ALUNO NEGRO?

As narrativas discursivas efetuadas sobre a exclusão ao qual os alunos negros são submetidos dentro dos espaços escolares ocorrem através das práticas de discriminação étnico racial, onde a cidadania negra acaba sendo sufocada (MUNANGA, 1988). Nesse percurso, o preconceito fica naturalizado e legitimado pelo imaginário da população brasileira, onde a ausência de ações da comunidade escolar reforça as lacunas da reprodução, das injustiças históricas e sociais.

Ao discutir tal preposição recorreremos a Cavalleiro (2000), que demonstra existir na escola todo um aparato para representar a criança negra. Geralmente essa representação traz uma visão branca e com isso, os estudantes negros acabam gerando uma imagem negativa de si próprios. O processo de rejeição do aluno negro na escola pode ocorrer de maneira silenciosa, mas com alto grau de violência, pois o reprime, o limita e mata a vontade de se reconhecer como ser humano diante do outro. Dessa maneira, o negro fica prejudicado pela violência simbólica, não a reconhecendo como tal, o que interfere e compromete suas projeções futuras.

Cavalleiro (2001, p. 143), nos diz que “é comum acreditar que na escola todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades”. Muitas vezes há um distanciamento grande entre o discurso e as ações efetuada pela escola.

Sobre esse aspecto, Munanga (2004) ressalta que, se os indivíduos acreditam nessa igualdade (uma visão ingênua de oportunidade), ter-se-á, de certa maneira, a aceitabilidade da política do embranquecimento e meritocracia, sob a égide da crença de uma suposta debilidade cognitiva dos negros e mestiços em relação aos brancos. A presença maciça das “crianças, cartazes, ou livros infantis que expressam a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p. 145), revela a ausência do negro nas práticas pedagógicas e sistematicamente retroalimenta a discriminação étnico racial.

Não obstante a isso, a ausência do negro se efetiva, também, pela deficiência da formação docente. Essa falta de preparo do profissional da educação acelera o processo de cristalização das concepções preconceituosas em torno da imagem do negro. Verifica-se com isso, a existência da invisibilidade do negro, negando a ele o legado de indivíduo coautor da história do povo brasileiro (MUNANGA, 1988).

Cavalleiro (2001), afirma que os professores no ambiente escolar, tomam como base as características da cor da pele e dos traços raciais para diferenciar os alunos. Ao agir dessa forma ele corre o risco de suscitar elementos geradores de imagens estereotipadas sobre aqueles alunos que não se enquadram nos requisitos necessários do padrão contextual. Com isso, o silêncio impera ocultando as faces da discriminação e gerando representações contraproducentes à identidade do indivíduo. Ou seja,

as crianças podem se deparar com situações de discriminação na qual o silêncio parte diretamente das professoras. Este silêncio não é especificamente o não-discurso que ora minimiza a ação da criança, ora tenta diminuir o impacto sobre a criança negra e, em muitos casos, não confirma, nem desconfirma a discriminação que o outro percebe e sofre, mas o expande para outras dimensões: classe social, deficiência física, doenças contagiosas (SILVA JR 2002, p. 50).

Dessa forma, “temos então, no ambiente escolar, a reprodução tradicional da sociedade” (CAVALLEIRO, 2001, p.147). O tratamento dado à criança, ao adolescente ou ao adulto negro o torna vulnerável quanto a sua autoconstrução social, pois, a “metáfora no cotidiano escolar não tem o seu significado devidamente avaliado” (CAVALLEIRO, 2001, p.147). Sendo assim, torna-se, então, fundamental a

reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. (CAVALLEIRO 2001, p. 144).

Quanto aos recursos didáticos, esse evidencia a ausência da figura do negro enquanto sujeito histórico. Além disso, muitas vezes representa o estereótipo que se tem do negro, como aquele que é fruto de uma relação de exploração, por isso, passível de caridade cuja tradução se dá através de ícones delimitados às datas comemorativas, no caso especificamente do Brasil, através da “semana da consciência negra” ou dia 20 de novembro.

Quando se trata dos conteúdos trazidos pelos livros didáticos, averigua-se que, os livros ofertados aos alunos negros nas escolas públicas não abordam as tensões sobre da relação de poder entre índios, negros e europeus. Logo, a escola

é vista, aqui, como um espaço em aprendemos a compartilhar não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas de diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade coletiva (GOMES, 2002, *online*).

Nesse sentido, chamamos atenção sobre a necessidade que a escola tem de ir para além do seu currículo prescritivo. A escola, como mostra Araújo e Moraes (2013), quando analisa o passado de um povo, inicia um movimento que compreende um exercício de escuta, reconhecimento e respeito para com os sujeitos do campo, do negro, das questões de gênero e etc. com isso, rompe com um modelo de escola que tende a valorizar apenas, os preceitos dos seus algozes.

Esse silenciamento por um lado, traz a invisibilidade do negro como faz ver Abramovay e Castro (2006, p. 145), ao relatar que “a invisibilidade dos alunos negros aos professores parece ser tão prejudicial quanto à perseguição que alguns sofrem”. A atitude de revelar uma relação preconceituosa na sala de aula se torna um dos fatores fundamentais para confirmar os valores já construídos pelas crianças em torno

da relação de raça e isso, reflete, projeta e legitima as representações sobre os indivíduos negros. Por outro lado, quando a escola adota a prática do silêncio, reforça as formas e ideologias do racismo que instituídas em seu cotidiano, continuam a defender uma neutralidade em forma da negação dos preconceitos étnicos.

O racismo tem uma intencionalidade, por ser mecanismo de controle sucede em esferas macro (currículo) ou micro (escola) dentro da relação de poder, concretizando através da sistematização e prática de rejeição de si em relação ao grupo de pertencimento (FOUCAULT, 2008; TRAGTENBERG, 1985; MUNANGA, 1988; CAVALLEIRO, 2001). No entanto, coexistem outros fatores, além-escola e que a influencia o tratamento das relações de preconceito étnico racial, cuja pressão constitui fatores no processo de negação do negro e na produção da violência simbólica. Esses fatores são mecanismos capazes de diluir os construtores histórico-coletivos cujo papel se traduziu pelas lutas nas senzalas, nos quilombos, nas guerras e principalmente, nos Movimentos Sociais, que na contramão da dominação excludente, busca a liberdade e a igualdade de acesso e condições escolares.

Essa inversão dos valores dominantes brancos para Munanga (1988, p. 24), traduz-se pela ideia da construção de uma “ identidade” sobre a qual, “consiste em assumir plenamente, com orgulho do negro em dizer com a cabeça erguida: sou negro”. Esse reconhecimento identitário, torna-o capaz de subverter a ordem colonialista, rompendo com um paradigma sobre a qual “a palavra foi despojada de tudo que carregou no passado, com desprezo, transformando esse último numa fonte de orgulho para o negro”.

Partindo da reflexão de Munanga (1988), supomos que, cabe nesse processo também incluir as escolas do campo, como aquelas que tem um desafio a realizar: romper com currículos urbanos e ao mesmo tempo efetivar as práticas escolares voltadas para a educação antirracista.

CONTRADIÇÕES DAS ESCOLAS DO CAMPO SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS

A reflexão realizada por Tragtenberg (1985), acerca da relação de poder em torno do cotidiano da escola nos permite uma leitura das práticas pedagógicas, onde a preocupação da educação escolar do campo deve ser centrada em como e de que maneira ensinar as crianças negras das áreas rurais? Associado a isso, percebe-se que o papel do professor ao atender as demandas burocráticas do sistema, mesmo trabalhando no campo, replica nesse um ambiente no qual prevalece a pedagogia do número (avaliação reprodutora) sobre a pedagogia para a aprendizagem (avaliação do processo).

Destarte, os sujeitos escolares na figura dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores servidores de apoio e alunos executam tarefas em busca de atingir finalidades ideais, na contramão das intenções reais, gerando pontos contraditórios e de tensão. Esse ambiente espelha a relação de poder no ambiente escolar evidenciada por Tragtenberg (1985), e com isso, reforça na função social da escola do campo o caráter controlador e, por conseguinte excludente.

Frente ao caráter controlador da escola do campo, surge um ambiente contestador, basta para tal tomarmos como referência o Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, também conhecido como Movimento Dos Sem-Terra (MST), movimento social que, fruto da luta agrária, está organizado em vinte e dois (22) estados brasileiros e tem como objetivo, através da divisão e posse da terra, a construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 2009).

Caldart (2009) traz que quando a pessoa se integra em um movimento social e luta pelo seu direito a terra, passa a ter um rosto, uma identidade e uma história. Essa visão trazida para a escola do campo (modelo MST), possibilita ter a vivência de um currículo fora dos modelos eurocêntricos-urbanos que exerce pressão significativa sobre as práticas verticais de relação de poder. No entanto, a grande maioria das escolas do campo ainda se confundem numa espécie de currículo oculto, que nega as varáveis próprias do cotidiano do homem trabalhador rural.

Sendo assim, a educação do campo proveniente da luta dos movimentos sociais por uma educação específica que considere a sua cultura, valores e conhecimento, dando sentido à expressão “valorizar saberes dos educandos”, fica subjugada aos discursos da “democracia racial”. Essa prática segundo Schwarcz (1999) deve sempre ser contestada, sobretudo, quando se trata da educação do campo e das relações raciais.

Nessa perspectiva, urge sair da superficialidade do ambiente escolar em sua dimensão institucional e pedagógica urbana para um modelo ligado à dimensão cultural do campo, que comporta complexas redes de interação, apresentando múltiplos significados. Onde a organização de saberes, ferramentas e estratégias de ensino deverão dialogar com a vivência e intenções dos sujeitos que frequentam a escola do campo. Caso contrário a escola estará determinando, homogeneizando e realizando o que Freire (1987) aborda como a invasão cultural; a qual “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149).

Nesse sentido, ainda podemos trazer Bauman (2015), quando chama a atenção sobre a existência de uma lógica perversa posta na sociedade capitalista que, permite a reprodução da riqueza, proporcionalmente reforçando a reprodução da pobreza. Para manter essa lógica, o poder dominante recorre a diversos mecanismos e aparelhos de controle; uma dessas formas se encontra na negação de direitos, tais como, a educação de qualidade social.

Sendo assim, a coerência da relação de poder tratada por Tragtenberg (1985), na escola se justifica pela negação de direitos e repressão/ocultação de vozes e sujeitos, cuja finalidade consiste em separar as pessoas levando-as conhecerem menos umas às outras, ao mesmo tempo, como mostrou Bauman (2015), essa prática, aceleram as desigualdades em função da acumulação de capital.

De acordo com o modelo de sociedade apresentado por Bauman, (2015), a priori a função social da escola está diretamente ligada a pedagogia de números e não com a preocupação de uma educação que visa a qualidade social da aprendizagem. Nesse mesmo caminho, Saviani, (1994), descreve a generalização da

escola pela sociedade capitalista, destacando suas contradições, paradoxos e papel social.

Contudo, Saviani, (1994) salienta ser necessário superar o modelo de sociedade no sentido burguês de reprodução do trabalho, onde homem-educação-trabalho coincidam em sentido e significado. Nesse ponto de vista, o princípio educativo pressupõe um processo de superação da sociedade que explora o tempo laboral e coisifica a produção humana. O papel da pedagogia deve considerar as vivências, por serem frutos das tensões resultantes das relações sociais, permitindo uma aprendizagem do conhecimento científico e tecnológico para além daquela preparatória para o mercado do trabalho. Tal processo é denominado por Marx como a cientificidade do saber (FRIGOTTO, 2012).

Segundo Caldart (2009), não dá para negar as tensões que existem em torno das concepções teóricas entre os sujeitos inseridos no contexto da educação do campo, tendo em vista o debate sob o viés do cotidiano vivenciado na realidade concreta. Isto deve acontecer como medida de prevenção para não fortalecer os ideais conservadores dentro da educação dos sujeitos do campo. Vale salientar que a educação pública muitas vezes é ofertada pelo viés conservador e o currículo posto, busca atender objetivos propostos pela classe dominante.

As características do sujeito negro que vive no campo possuem uma especificidade dual, ora por ser camponês e com isso, ter sua identidade associada as atividades do homem do campo, ora como negro por trazer em sua identidade questões históricas a exemplo da ancestralidade, crenças valores e as injustiças históricas, fruto da relação de poder. Educar esse sujeito dual demanda um esforço e aprendizado que não se aprende só nas escolas e academia. Nesse contexto, os movimentos sociais compreendem e exploram pedagogicamente as tensões e contradições da sociedade.

Escravizar o homem, explorar a mão de obra, retirar o homem do campo, sucatear os recursos e infraestruturas dos sujeitos, constitui-se como retirada de direito e dignidade. Nessa direção, os movimentos sociais se fazem presente para compartilhar saberes e encorajar os sujeitos na luta. Os movimentos sociais são educadores, pois seu projeto “dialoga com a pedagogia do movimento,

compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento da história” (CALDART. Apud DANIELI, 2017, p. 09).

Desse modo, a escola, por sua função social de transição do saber, deve ser considerada como um dos espaços fundamentais para se travar as lutas pelo poder (tanto que até a atualidade ainda existe dentro dela a imposição burguesa). Isso advém dos próprios currículos, cuja intencionalidade direciona as relações, dominantes/dominados, já estabelecidas, invisibilizando e silenciando o protagonismo dos negros e do homem do campo. “A educação do campo precisa extrair as lições de pedagogias das lutas que estão em sua origem e com as quais se vinculam; e é intencionalidade de formação dos sujeitos destas lutas” (CALDART. Apud DANIELI, 2017, p. 09). Ou seja, na contramão do currículo impositivo, faz-se necessário ouvir os sujeitos curriculantes, na intenção de articular os conhecimentos científicos aos saberes e vivências dos alunos negros do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, analisa-se através das bibliografias pesquisadas que a escola ainda habita em meio as práticas segregadoras, longe de assumir dentro do aparato brasileiro uma educação de qualidade social, antirracista e anti-preconceituosa.

Mesmo assim, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de sua vida com inúmeros momentos de preconceito racial e discriminação. E apesar da dívida histórica do Brasil em relação ao negro, não existe esse reconhecimento em nível de políticas públicas, sejam elas vinculadas a educação, a saúde, a moradia, a geração de empregos e etc. Nesse percurso, ainda se tomar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que obrigam o ensino das raízes indígenas e afro-brasileira, percebe-se que essas leis ainda são tratadas na superficialidade, ocultando o protagonismo negro na história do povo brasileiro (MÜLLER, 2008).

De maneira geral os estudos permeiam a concepção que as políticas públicas em educação de caráter emancipatório e/ou reparatório é importante para tratar de

uma desigualdade secular e estrutural que a população negra sempre foi relegada neste país. Por exemplo, se tem uma discussão sobre isso, no trabalho do Carlos Eduardo Dias Machado (2009), quando ele trata das políticas universalistas das duas primeiras repúblicas e o descaso dos governantes e da sociedade civil acerca das disparidades sociais, econômicas e políticas do grupo etnicorracial negro e da falta de políticas menos universalistas. Estas políticas, podemos chamá-las de focais, como a política de cotas. E esta ausência é justificado pelo autor, a partir do entendimento e concepção da democracia racial ser algo presente e convincente para muitos, inclusive aquele que dirigiam o Estado; com isso, os negros continuaram fora dos bancos escolares no Brasil, mesmo sem uma lei que afirmasse essa premissa.

Essa realidade ainda é mais perturbadora quando se trata do negro inserido dentro da escola do campo, que por sua vez se ver refém dos currículos urbanos, sobressaindo a supervalorização do pensamento hegemônico traduzido pelo capitalismo. Destaca-se dentro desse viés a injustiça, segundo a qual funciona como mecanismo argumentativo (e cruel) a dominação e o controle do Estado (SANTOS, 2009). Vale salientar que para caminhar em direção a uma escola, ainda que utopicamente falando, com a ausência do preconceito étnico-racial, faz-se necessário investigar o processo de miscigenação através da política do branqueamento do povo brasileiro, transformando-o em uma arma antirracista.

Sendo assim, ao discutir o racismo, buscamos reconhecer o papel do negro enquanto ser histórico para além das datas comemorativas. Em outras palavras, deve-se ver o negro dentro de suas raízes, enquanto produtor de um processo histórico, reconhecendo as causas dos movimentos de sua resiliência e conquistas. Nesse caso, vale destacar as políticas afirmativas de acesso e permanência desse negro dentro das universidades através do sistema de cotas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das graças. **Violência nas escolas**. Brasília: Pitágoras, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências na Escola, 2006.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. **Resinificando a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas**. (2013). Disponível em: <<http://docplayer.com.br/68146891-Ressignificando-a-historia-e-a-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-escola.html>>. Acessado em: 02 de fev. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Trad. AGUIAR, Renato. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CALDART, Roseli, Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. (2009). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acessado em: 23 de maio 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DANIELI, João Paulo. **A luta dos Movimentos Sociais**: por uma educação do campo. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID9890_15102017202250.pdf>. Acessado em: 02 de novembro de 2018.

FONSECA, J. J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: 26º ed. Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, rio de Janeiro, RJ, 6ª edição, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete. Et. al. (org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Popular, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra** (2002). Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>>. Acessado em: 12 de fev. 2017.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na Cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. Dissertação de mestrado, USP. São Paulo/SP. 2009. Acesso em: 05/07/2016. Disponível em: file:///C:/Users/Socialismo/Downloads/CARLOS_EDUARDO_DIAS_MACHADO%20(1).pdf

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. p. 20. In: SOUZA, Oliveira (org.). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da Colonialidade à Descolonialidade. *In*. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENSES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina AS, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celson J. et al. (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHERER –WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo, Loyola, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Questão racial e etnicidade. *In*: MICELI (org.). **O que ler nas ciências sociais**. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas**. Brasília: UNESCO, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021
>. Acesso em 27 abr. 2018.

CAPÍTULO 3

VIDAS NEGRAS IMPORTAM SIM ! MEMÓRIAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA LDB

MARTA SANTOS DA SILVA HOLANDA LOBO

VIDAS NEGRAS IMPORTAM SIM !

MEMÓRIAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA LDB

Marta Santos da Silva Holanda Lobo

*Doutora UFRJ/COPPE, Mestre em educação UFRJ/FE, Pedagoga PUC/RJ,
Pesquisadora CNPq. Consultoria em inovação tecnológica, educacional e
organizacional.*

mholanda85@gmail.com

*“15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha
Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de
sapatos para ela.*

*Mas o custo dos gêneros alimentícios, nos
impede a realização dos nossos desejos.*

Atualmente somos escravos do custo de vida.

*Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e
remendei para ela calçar.*

Eu não tinha um tostão para comprar pão”.
(Texto original)

Carolina Maria de Jesus. Quarto de Despejo.

Edição popular, 1960.

A introdução deste artigo nos remete à edição popular de 1960 referente aos escritos no diário de Carolina Maria de Jesus que descrevia a sua dura realidade de

mulher negra pobre que vivia na favela¹. A história desta autora negra brasileira se traduz nas realidades social, econômica e política presentificada pelo povo brasileiro ainda nos dias atuais, principalmente se retornássemos ao passado longínquo da escravidão e o pós-abolicionismo quando recuperamos na memória a triste trajetória histórica do povo negro no Brasil e nas Américas. Isto é, a história continua, e com muita resistência por parte daquelas pessoas que sofrem com o memoricídio instaurado pelos governos de extrema direita pelo mundo afora, que insistem em destruir e apagar de forma brutal a história e a cultura de um povo que participou da construção de uma nação.

A situação de expropriação material e subjetiva se repete nos dias atuais quando Carolina Maria de Jesus descreve em seu livro a seguinte realidade em 1960:

“Para mim o mundo em vez de evoluir
está retornando à primitividade.

Quem não conhece a fome há de dizer: ‘Quem escreve isto é louco’.

Mas quem passa fome há de dizer:

- Muito bem, Carolina. Os gêneros alimentícios devem ser ao alcance de todos.
Como é horrível ver um filho comer e perguntar: tem mais?

Esta palavra ‘tem mais’ fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panelas e não tem mais.”p.34

¹ CONSELHO DE COORDENAÇÃO DO CFCH/UFRJ. PARECER DA COMISSÃO ACADÊMICA DO CFCH Solicitação: Proposta título de Doutor Honoris Causa Carolina de Jesus Interessado (a): Instituto de Filosofia e Ciências Sociais Nº do Documento: Data: Trata o presente processo de nº 23079.007264/2020-38 de concessão de título de Doutora Honoris Causa a Carolina Maria de Jesus, proposto pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Homenagem póstuma, a proposta visa resgatar a figura da escritora negra, nascida na década de 1910 e falecida em 1977, que foi silenciada da memória literária nacional por um longo período. Nos últimos anos temos assistido um esforço para a recuperação da trajetória de uma das maiores personalidades negras do século XX, cita-se, por exemplo, a produção publicada pela Editora da UFRJ Carolina Maria de Jesus. Antologia pessoal, organizada por José Carlos Sebe Bom Meihy. Nesta mesma linha, conforme podemos notar no portal de teses e dissertações da CAPES, nos últimos 6 anos foram 58 teses e dissertações que colocaram a autora como peça fundamental na luta antirracista. O Conselho de Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) aprovou por unanimidade, em sua 880ª reunião ordinária, realizada no dia 09/11/2020, o título de Doutora honoris causa à escritora Carolina Maria de Jesus.

Mas por que falar em memórias nos dias atuais? Citar a pobreza, por quê? E a fome novamente em pauta ? Afinal, o que tudo isso diz a respeito do racismo? Educação Antirracial, para quem? Será preciso retornarmos às memórias como marcos histórico e legal fundamentados na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9.394 de 1996.

Se há legislação com bases constitucionais, então por falar em educação antirracista? Sim, o racismo existe a milhares de anos e ganhou força vital com os processos colonialistas dos séculos XVII e XVIII. É evidente que no século XV, os processos de escravidão colocavam os brancos em tal situação, principalmente nas tribos milenares da Idade Média. Mas apenas o quesito cor ganha notoriedade nos processos exploratórios mercantilistas e de completa desumanidade quando a diáspora africana é submetida a total desapropriação de dignidade quando se tornam “coisificados” e considerados animais de engorda, trabalho e troca sob o aval do determinismo biológico. Os ideais de uma supremacia branca se fortalece nesse contexto de puro escravismo associado à justificativa de exploração humana para a sustentação material de privilégios de uma minoria dominante e elitizada que precisava buscar fundamentos raciais para sua prática opressora sobre as pessoas de cor diferente (pessoas essas que não eram mais tratadas como gente; elas/eles pertenciam a outra raça mais inferior, menos a humana), e não mais a diferenciação por castas ou famílias tribais. Assim, o conceito de raça se adequa a um dos principais fundamentos da colonização europeia.

Entretanto, algumas questões ainda persistem nos séculos vindouros. O pensamento racista parece se coadunar àquela velha ideia de privilégios. Frases populares: “Eu sou rico porque estudei com dedicação e, assim, mereço ganhar mais direitos, mais dinheiro, mais poder!” “Você é pobre porque assim desejou!” “ Existem pessoas que estudam em boas faculdades, inclusive conseguem pagá-las com algum esforço!” “ Estude, se esforce, trabalhe, se dedique ao trabalho que você conseguirá ter ou pagar uma casinha, quem sabe uma moto,... Bem, você sabe pelo menos não se tornará um bandido! Não vale a pena!” “Veja, aquele rapaz branco e bonito foi preso, mas não sabemos o porquê!...” “Tem dinheiro, e logo estará em liberdade.” “Ah!!! Olhe só na favela só tem vagabundo!!” “ Bem feito para ele foi preso o bandido... não estudou! A família merece!! Tal filho, igual será a mãe que não soube educar o

próprio filho!” “Por tudo isso sou contra as cotas!”. E, assim vão os comentários insanos, racistas reproduzidos em todos os espaços institucionalizados ou não.

Segundo Almeida (2019), as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.

Contextualização

Nos anos de 2010-2011 as políticas de Educação **e Igualdade Racial** tinham como objetivo promover os programas de *Educação para a Diversidade e Cidadania*, as *Leis 10.639/2003 e 11.645/2008*, além das *diretrizes curriculares* para sua implementação, são descritos os objetivos, a evolução histórica, os resultados e as mudanças institucionais relacionados ao combate do racismo e à discriminação racial, assim como a promoção de igualdade racial no âmbito da educação brasileira.

Os estudos sobre a temática racial foram organizados e acompanhados pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), de forma a estimular a reflexão sobre as desigualdades raciais e fortalecer as análises sobre políticas públicas, com vistas a promoção de um conjunto de atividades no “*Ano Internacional dos Afrodescendentes*” lançada a campanha em março de 2011 no Brasil pela SEPPIR. Conforme a Resolução nº 64/169 da Assembleia Geral da ONU² de 18 de dezembro de 2009 – “*People of African Descent: Recognition, Justice and Development*”, 2011 foi definida pelas Nações Unidas como o Ano Internacional dos Afrodescendentes, em referência aos 10 anos de Durban³, África do Sul, III Conferência Mundial de Combate ao RACISMO, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

² Em 1960 o Brasil já havia assumido compromisso internacional na Convenção da UNESCO, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino.

³ Em 2009 o Brasil passou a fazer parte de dois Comitês de Tratados Internacionais: o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial desde 2002; e o Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres. A Assembléia Geral (AG), que é o principal órgão deliberativo, revisor e supervisor das Nações Unidas, é composta por 192 Estados que integram a ONU, realizou a 64ª sessão entre os meses de setembro e dezembro de 2009 em Nova Iorque, contando com o discurso do Presidente da República do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, na abertura da sessão da AG. Dentre os itens apresentados no Relatório do Conselho de Direitos Humanos, o Brasil apresentou duas resoluções e mais vinte e cinco (25) propostas co-patrocinadas dentre elas os Esforços globais

Ainda com o objetivo de assegurar que os povos afrodescendentes desfrutassem inteiramente de seus direitos econômicos, cultural, histórico e social, assim como aumentar sua integração em todos os aspectos da sociedade e para promover maior conhecimento e respeito por sua herança cultural, o ano de 2011 se caracterizou pelas mudanças metodológicas no modelo orçamentário do Plano Plurianual - PPA 2012-2015 incluindo os planos setoriais da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e os programas finalísticos que deveriam estar condizentes com a visão estratégica do governo, considerando *mais desenvolvimento, mais igualdade e mais democracia*, de modo a permitir que as ações estejam vinculadas mais aos programas e objetivos do que de forma exclusiva nos orçamentos. Assim, o novo modelo pretendia resgatar a função planejamento a fim de:

- Incorporar ao PPA os compromissos de governo
- Permitir o efetivo monitoramento dos compromissos de governo, especialmente dos Fóruns de Gestão (pobreza extrema, direitos e cidadania, desenvolvimento econômico e infraestrutura)
- Criar espaço para tratar, na programação do PPA:
- Políticas transversais e multissetoriais
- Regionalização das políticas
- Permitir a reorganização gradual do orçamento
- Ser capaz de comunicar as prioridades dentro e fora do governo.

Com o objetivo de monitorar e analisar a execução e evolução das políticas voltadas à promoção da igualdade racial, especialmente no executivo federal, o grupo de trabalho - GT Igualdade Racial⁴ foi constituído com a finalidade de aprofundar a

para a eliminação total do racismo, discriminação racial, xenofobia e formas relacionadas de intolerância e a implementação abrangente e seguimento da Declaração e do Programa de Ação de Durban (A/RES/64/148) e o Ano Internacional dos Afrodescendentes (A/RES/64/169), a qual foi votada a favor pelo país na Terceira Comissão e em Plenária. Além de reafirmar a Declaração e Programa de Ação de Durban (DDPA), conforme foi adotado na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em 2001, a revisão de Durban é reafirmada pelo voto do Brasil a favor em plenária pela Inadmissibilidade de certas práticas que contribuem para o fomento de formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e formas relacionadas de intolerância (A/RES/64/147). (General Assembly, United Nations, A/RES/64/169) Conectas Direitos Humanos: O Brasil na ONU. Anuário 2009/10. São Paulo, 2010.

⁴ Em 2011 o GT Igualdade Racial criou um hot site em comemoração ao “Ano Internacional dos Afrodescendentes”. Acesse: www.ipea.gov.br/igualdaderacial

temática em âmbito federal quanto à execução e acompanhamento às políticas sociais e de igualdade racial nos últimos anos, priorizando neste *dossiê* os principais programas de *Educação para a Diversidade e Cidadania*, a *Lei 10.639/2003* e as *diretrizes curriculares* para sua implementação.

Enumeramos aqui alguns aspectos polêmicos que serão tratados com maior detalhamento ao longo deste trabalho, mas que devem ser primeiramente apresentados como eixos articuladores da temática Igualdade Racial - IR. Entretanto não deixaremos de utilizar o caráter metodológico da problematização que visa levantar as principais questões ou hipóteses a partir dos estudos já realizados, e a delimitação de problemáticas conforme os relatórios de execução dos programas na área da diversidade (MEC/SECADI). Aliás, questionamos : quais são as ações na presente conjuntura governamental e as políticas públicas de Estado nos últimos anos? Creio que a resposta se configure em outro artigo para detalhamento de outras análises igualmente relacionadas ao Programa de Desenvolvimento da Educação.

Contudo vislumbramos em perspectiva procurando entender quais são os principais desafios para a educação de qualidade para a população negra e suas relações para o desenvolvimento de um país ainda com grandes índices de desigualdade racial? É notório, mas não consensual, principalmente do ponto de vista dos conservadores ou extremistas políticos mundiais, que as medidas as Políticas de IR podem contribuir para o desenvolvimento de um país no sentido de estender as possibilidades de ascensão social e até mesmo econômica para as populações mais pobres e vulneráveis como é o caso da população negra. Seria a tal busca de equilíbrio econômico numa sociedade mais civilizatória, buscando o “bem-estar” social das populações mais vulneráveis do ponto de vista social, subjetivo e material. A balança econômica se estabelece a partir deste equilíbrio entre demanda e oferta na relação direta com o consumidor mais real do que de fato potencial. Talvez tudo isso representa aquela busca por uma melhor “qualidade de vida” tão almejada nos países sociocratas.

Fatos relevantes

O artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵

No cenário da educação brasileira no século passado, em combate ao racismo surge, por um lado a demanda da população negra que vinha enfrentando o preconceito e diversas formas de discriminação racial de forma explícita ou subjetiva na escola além de outros espaços pouco concorridos por esta camada da população representativa de 54% da população negra segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); por outro aspecto as exigências legais advindas de acordos internacionais ganharam ouvidos por parte das representações do movimento social negro, luta legitimada pelos números das estatísticas oficiais que apontavam 63,5.% de jovens excluídos das instituições de ensino em 2019 (PNAD contínua). O atraso ou abandono escolar atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11,0% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam escola e não tinham concluído o ensino obrigatório. Em 1997, alguns analistas já haviam apontado como sendo os indicadores educacionais mais favoráveis para os brancos do que para os pretos ou pardos.

O racismo na escola foi ocultado e ignorado pelo lema da democracia racial, mas ao mesmo tempo as políticas públicas passaram a enfrentar a discriminação no sistema educacional como fator de reprodução das desigualdades raciais já na década de 80⁶ quando o tema equidade social passa a inserir o contexto dos debates

⁵ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

No Art. 3º passa a considerar no inciso XII a diversidade étnico-racial conforme LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

⁶ A importância histórica do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste deve ser aqui mencionado, realizado em Recife de 29 a 31 de julho de 1988, corrobora o marco legal referente à Educação como prioridade e graças às intervenções de instituições do movimento negro contemporâneo, cem anos após a abolição. Foram registrados 330 participantes de entidades e organizações do Norte e Nordeste, que durante três dias debateram currículo, práticas escolares, formação de educadores, controle dos níveis de ensino, circulação de estereótipos racistas, o papel da família, alternativas pedagógicas, a nova lei de diretrizes e bases, bolsa para famílias de menor renda por criança mantida na escola, intolerância religiosa, entre outros assuntos. Ainda durante os anos de

das políticas educacionais no país. Mecanismos de Desigualdades nas escolas de Rafael Osório e Serguei Soares (IPEA, 2005).

Os principais programas e ações voltadas para as políticas de Igualdade Racial no Mec/Secadi⁷ estão relacionados à implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que instituíram as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino e educação. Um breve histórico desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's em 1998 até chegar a lei 10639/2003 cabe neste momento ser ressaltado numa dimensão histórica que define a passagem entre a virada do regime militar autoritário espelhado na Lei 5.692/1970 e a chegada da política democrática e de direito dos cidadãos que ainda se encontravam em situação de alta vulnerabilidade social e econômica, principalmente para aquela camada de pobres negros e indígenas sem escolaridade básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio e os Referenciais Curriculares na Educação Infantil, pretendiam impor uma revisão curricular em seus diversos segmentos, orientando o trabalho docente e as práticas de ensino no seu cotidiano., além de procurar “respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país”, contudo sem perder as referências nacionais comuns em todas as regiões do país. (PCN's, 1998)⁸. Entretanto, surgiram naquela época as principais dificuldades para a implantação dos projetos transversais apontados nos PCN's (desde a Lei de Diretrizes e Bases da

1980, nove escolas da rede estadual de Salvador (BA) contaram com a disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” em sua grade curricular, uma experiência pioneira de diálogo institucional entre os movimentos negros e a Secretaria de Educação que durou dois anos

(1986-1987). Outras iniciativas nos estados e municípios também foram motivo de inclusão do referido conteúdo de estudos culturais e de história afro-brasileira e africana. No capítulo das “Disposições Constitucionais Gerais” da Constituição Federal de 1988, o ensino da História Brasileira deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Art. 242, § 1º).

⁷ Com a reestruturação de secretarias e diretorias do Ministério de Educação publicada em diário oficial em 17 de maio de 2011, criaram-se mais duas secretarias: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino; e incorpora à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi os programas de educação inclusiva, passando assim a ter quatro diretorias: políticas para a educação no campo e diversidade; alfabetização e educação de jovens e adultos; direitos humanos e cidadania, e educação especial.

⁸ Dentre os principais objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais o documento indicava que os alunos deveriam ser capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais com solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças com respeito mútuo. Outro objetivo importante é aquele em que se deve conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, assim como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, e contra qualquer tipo de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Educação Nacional a lei 9.394/96) os quais seguiram as orientações dos direitos a ampla diversidade e cidadania estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, considerando a necessidade e a importância da atuação do sistema de ensino básico oferecer conteúdos mais próximos à realidade cultural brasileira. Será preciso então identificar quais são os impactos e mudanças no cenário educacional (na educação básica, ensino fundamental e médio e educação superior) do país e suas consequências para a população negra.

A tentativa de incluir novos conteúdos do dia a dia nos currículos escolares parece que foi fadado ao não êxito de seus objetivos no que tange à proposta de transversalidade de diversos saberes que deveriam perpassar pelas áreas de conhecimento, tais temas como a *ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo* seriam abordados em cada disciplina de maneira interdisciplinar. A proposta foi muito ousada se considerarmos a transição de um governo ditatorial para outro regime que buscava uma democracia mais participativa. O modelo de gestão tecno-burocrática e centralizadora não se adequava aos princípios norteadores da nova orientação democrática e relacionada aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por outro lado, as orientações legais daquele momento, abrem portas para as discussões sobre a temática da diversidade na escola. É o começo de uma construção para trilhar os caminhos que viriam a se consolidar na Lei 10.639/2003 de reivindicação popular pelos movimentos sociais negro⁹. De algum modo, aqueles especialistas e educadores que se mostravam sensíveis à questão passam a encabeçar a demanda advinda do movimento negro do país. Todavia, somente em 2013, a política passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros na sociedade brasileira e ao mesmo tempo se reconhece a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo assim o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, já constatada nas estatísticas (IBGE, IPEA), culminando em vários desdobramentos importantes de afirmação dos

⁹ Em 24 de maio de 2011, Abdias do Nascimento faleceu com 97 anos de idade. Abdias do Nascimento organizou o Teatro Experimental do Negro (TEN) nos anos 40 quando discutiu propostas referentes à formação global das pessoas negras, propondo políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de políticas de ação afirmativa no Brasil. As necessidades de melhor educação para o povo negro ecoou em 1986, através do deputado Abdias do Nascimento que apresentou um Projeto de Lei, tratando de Educação e políticas de ação afirmativa.

Direitos Humanos fundamentais para a população negra (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, 2005).

Em 21 de março de 2003 é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, consolidando assim o início da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial com a responsabilidade de promover as políticas públicas afirmativas sob a égide da democracia, e através da transversalidade. O compromisso principal seria aquele voltado para a realidade de preconceitos, discriminação e racismo vivenciados, de forma perversa, pela população negra.

No entanto, a educação constituiu-se em um dos principais mecanismos de transformação para população negra cujo papel predominante da escola, em conformidade com a política de igualdade racial, é o de promover o ser humano a sua integralidade, estimulando a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias incapazes de concorrerem com a parcela populacional de maior acesso aos bens e oportunidades sociais, econômicas, educacionais e políticas, de forma democrática e comprometida por parte dos principais agentes da educação. (Seppir, 2005).

Conforme relatório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 3/DF de 2004 regulamenta os propósitos da Lei 10.639/2003¹⁰, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, fazendo cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos Art.5º, I, Art.206, I, § 1º do Art.242, Art.215 e Art. 216, também os Art. 26, 26A e 79B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Cabe ressaltar que a abrangência deste marco legal nacional se estende aos demais sistemas de ensino, e mais os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, incluindo a Educação Superior.

Ainda em 2004, o Ministério da Educação (MEC) passou por uma reorganização em sua estrutura institucional em que se ampliam os objetivos e ações mais articuladas aos preceitos da LDB/96, quando foram criadas as três novas

¹⁰ As Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 se referem à obrigatoriedade de conteúdos programáticos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, sob os princípios da constitucionalidade e da igualdade.

secretarias: Secretaria de Educação Básica, responsável pelos níveis de Ensino Infantil, Fundamental e Médio; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Destaca-se, naquele momento, a ampliação das atribuições do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Nesse sentido, na revisão do Plano Plurianual da Educação, são agregados novos programas e ações estruturadas por níveis e modalidades de ensino, em substituição à concepção original orientada pela transversalidade. Nas análises do BPS/IPEA nº 9 de 2004, é notificado que a proposta de se organizar os programas, seguindo a lógica transversal intangível e as modalidades de ensino, cuja intenção básica era a de romper com o isolamento das diferentes áreas de atuação e promover uma maior articulação entre estas, na prática revelou-se pouco efetiva, o que se definia na política de educação norteada pelos PCN's. Cabe ressaltar que na Conferência Nacional de Educação foram aprovadas as demandas do Movimento Social Negro (CONAE 2010), dentre essas estava o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, à Educação das Relações Étnico-Raciais, à Educação Quilombola e às Políticas de Ação Afirmativa para superação do racismo e Promoção da Igualdade Racial.

No ano de 2010 quando foi aprovada a Lei no. 12.288/10 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, e com vistas a formulação democrática do PNE 2011/2020, os interlocutores da política de igualdade racial e as representações do movimento social e diversos segmentos parecem se reerguerem na participação da Conferência Nacional de Educação, o que se refletiu no Relatório Final em que se contemplou de forma significativa as demandas históricas por uma Educação que supere o racismo, a discriminação e as desigualdades étnico-raciais.

Nesse sentido parece imprescindível que o Congresso Nacional incorpore ao Projeto de Lei - PL nº. 8035/2010 e as demandas aprovadas na CONAE que se refere às Políticas de Ação Afirmativa, à Educação Quilombola e à Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História da Cultura Africana e Afro-brasileira, objetivando a superação, na próxima década, do perverso quadro de desigualdades raciais, demonstrado pelos inúmeros indicadores das desigualdades raciais no país.

Em 2010, o Movimento Social Negro brasileiro teve intensa participação no processo da Conferência Nacional de Educação, apresentando propostas referentes à educação da população negra. As propostas apresentadas foram amplamente

discutidas e aprovadas em sua totalidade. A despeito disso, o Projeto de Lei 8035/2010 em discussão no Congresso não contempla de forma satisfatória o pleito aprovado. A questão chave é que a decantada democracia racial, que trazia consigo uma imagem muito antiga de integração e homogeneidade racial vem sendo deslocada, em seus interesses hegemônicos, e se vê obrigada a coexistir e a conviver com a explicitação da diferença. Como consequência, naquele período a população testemunhou avanços consideráveis e muitas redes de ensino se esforçaram para superar as narrativas superficiais e folclóricas sobre outras culturas e identidades que não aquelas de matriz européia.

Apesar desse longo processo de luta e dos esforços e investimentos despendidos pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, as estatísticas oficiais demonstram que as desigualdades entre brancos e negros persistem. Esse fato reforça a necessidade de políticas específicas voltadas para combater a discriminação racial na Educação e seus efeitos ainda são imprescindíveis. Um dos resultados disso é a concentração da pobreza e da miséria na população negra.

A existência deste modelo de políticas afirmativas perduraram oito anos em sua implantação e implementação que deveria continuar existindo nos tempos atuais visando a sua execução e revisões no contexto das políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil, desde a criação da SEPPIR/PR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República), que se encontrava naquele período sob a gestão da ministra Luiza Bairros que defendia o combate à desigualdade racial e de gênero com conscientização e maior envolvimento da sociedade, solicitando, portanto apoio da Câmara na campanha por “ Igualdade Racial é pra Valer” cuja iniciativa fez parte das ações do governo pelo Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes (2011). A situação das desigualdades raciais no país ainda tem encontrado dificuldades para sua implementação num cenário onde a população negra encontra-se em desvantagem na disputa de iguais oportunidades de trabalho, educação, tecnologias, acesso à terra, moradia e acesso a saneamento básico saúde. Ainda se faz necessário reafirmar a política como prioridade a ser encabeçada como meta estratégica de governo a fim de que as propostas prioritárias no passado político, possam se configurar em êxito para o alcance dos objetivos intersetoriais e de amplo alcance para os 54% da população brasileira.

Memória histórica da Secadi

Conforme o Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, Art. 22 - I a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, criada em julho de 2004, passou por uma reestruturação que além de ter a competência de planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental, a SECADI também incorpora e se responsabiliza pela promoção da educação especial. Tal ampliação no campo das competências tornou a política de promoção da educação inclusiva e a valorização das diferenças e da diversidade cada vez mais complexa e de difícil execução no campo das ações que buscam a articulação e sua efetivação com as políticas públicas intersetoriais.

Educação para Diversidade e Cidadania (PPA 2008--2011)

O referido programa do Ministério da Educação visava reduzir as desigualdades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultural no espaço escolar. Suas finalidades buscavam atingir a execução plena de suas ações para o seu público-alvo (se propõe a atingir alunos e alunas de todas as idades, seus familiares e os profissionais da educação), conforme as orientações da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a PNE Lei 10.172/01, e acrescentando a:

- *Política Nacional Ambiental – Lei 9.795/99*
- *Declaração dos Direitos Humanos (1948)*
- *Declaração de Hamburgo (1997)*
- *Declaração de Durban (2001)*
- *A Convenção 169/OIT*

Portanto, o marco legal até aqui apresentado, se respaldava no modelo de governo democrático, com o lema: “A educação é um direito básico, contando e reafirmando o “Compromisso Todos pela Educação”, mas respeitando as especificidades regionais e a diversidade sociocultural. No relatório de gestão do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação, torna-se evidente que a lógica da transversalidade, num primeiro momento, não reflete com tanta clareza os programas relacionados à Educação para a Diversidade e Cidadania devido ao não reconhecimento e a pouca valorização da diversidade étnico-racial pelos indivíduos e grupos sociais, que acabam por produzir searas de distanciamento e clivagens dentro dos segmentos institucionais, transformando em obstáculos à sustentabilidade a interlocução entre os diversos agentes da política de educação, frustrando o ideal de construção de uma sociedade democrática.

No Boletim de Políticas Sociais de nº 9, produzido em agosto de 2004, permaneciam sob a lógica transversal os programas Brasil escolarizado e Valorização Professores e Trabalhadores da Educação voltados para a Educação Básica, o que justificava na época as prioridades da gestão ministerial comprometida com a Alfabetização de Jovens e Adultos, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), Reforma da Educação Profissional e Reforma da Educação Superior. Assim sendo, o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania passou por uma reorganização em função dos novos indicadores sócio-demográficos que apontam ainda a persistência das desigualdades étnico-raciais, contribuindo portanto para naturalização da discriminação imposta aos homens e mulheres, negros e indígenas, pobres, povos do campo, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, e outros grupos socialmente inseridos no quadro de desigualdades de renda, étnico-racial e territorial e, politicamente marginalizados.

O modelo de sociedade, com características de gestão autoritária e hierarquizada, parece ter contribuído para a formação de pensamentos elitizados e mantenedores dos processos de exclusão os quais vêm reproduzindo comportamentos segregacionistas no âmbito escolar quando notamos os altos índices de abandono escolar e repetência por parte daqueles indivíduos, crianças e jovens que não conseguem ascender níveis de escolaridade em sua vida, conforme os dados da PNAD 2009 e IPEA, 2010).

No contexto das injustiças sociais, desde aos anos 90, a desigualdade racial no Brasil se apresentou como um dos entraves para o alcance pleno das igualdades sociais e econômicas do país, apesar de todos os esforços do governo federal e dos movimentos sociais negros. Segundo microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (PNAD, 2009) a média dos anos de estudos para jovens de cor preta e parda é de 6,65 e para a cor branca é de 8,35. As diferenças ainda são maiores quando comparados os anos que as crianças de 7 a 14 anos não freqüentam a escola: 61,62 para os indivíduos de cor negra (329.571) e 35,84 para os de cor branca (191.715) (IPEA/DISOC/NINSOC, 2010).

No relatório de gestão do programa Educação para a Diversidade e Cidadania aponta que os indicadores intra-escolares contribuem também para a manutenção do quadro de exclusão através da reprodução de modelos e estereótipos apresentados nos livros didáticos e paradidáticos, no próprio currículo escolar e nas demais práticas pedagógicas conduzidas por profissionais pouco capacitados para tal formação. Nesse sentido o MEC através das ações integradas da SECADI com medidas de exigência para o cumprimento da Lei 10639/2003 buscando produzir material didático, oferecendo formação e qualificação de profissionais da educação. Assim, a oferta se estende para as escolas, universidades e comunidade, de forma a garantir a oportunidade de acesso aos diversos níveis de ensino e assim sendo o indivíduo capaz de permanecer na escola, por meio da concessão de bolsas de estudo, reforço pedagógico e escolar etc.

"Não lutamos por integração ou separação. Lutamos para sermos reconhecidos como seres humanos". Malcom X (1925-1965)

Bibliografia:

Almeida, Silvio Luiz de Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

LOBO, M. S. S. H. ; SILVA, J. M. ; CARDOSO, M. R. H. C. ; SILVA, T. D. .
Planejamento e

Financiamento das políticas de igualdade racial: possibilidades para o Plano Plurianual 2012-2015. **Ipea**: Brasília, 2011.

Políticas sociais : acompanhamento e análise, Igualdade Racial Ana Paula Sampaio Volpe

Fernanda Lira Goes

Marta Santos da Silva Holanda Lobo Tatiana Dias Silva

v. 20 -

(jun. 2000 -). – Brasília : Ipea, 2012.



BIOGRAFIAS

**CURRÍCULOS DOS
AUTORES**

Ana Karina Machado Moreira

Educadora e Jornalista precária

Caio César Gonçalves de Souza

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade/UESB; Graduado em Ciências Sociais/UESC. Docente de sociologia da SEE de Minas Gerais. (caiocesarfelix3@yahoo.com.br)

Carlos dos Santos Viana

Graduado em Ciências Sociais – pela UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Educação do Campo pela UESC, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação - GEPEMDEC. (viana.carlossantos@gmail.com)

Diego Pita Ramos

Mestre em Planejamento Territorial pela UEFS. Economista pela UESC. Graduado em Gestão Ambiental pela UNOPAR. Graduando em Sociologia pela UNIASSELVI. . Docente na FAESB e no Colégio Estadual Professor Luiz Rogério de Souza. É consultor no Setor Público, Privado e Terceiro Setor. (dpitaramos@gmail.com)

Géssica Lima Santos

Pedagogia UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz, Especializando em Psicopedagogia, IBEC, Especializando em Educação no Campo, UESC. (gessica1@hotmail.com)

Marcelino Pinheiro dos Santos

Pedagogo UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Psicologia Social – UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Ensino de Ciências e Matemática – UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Educação do Campo – UESC. (marcelino_psantos@hotmail.com)

Marta Santos da Silva Holanda Lobo

Pesquisadora Senior CNPq, docente, pedagoga e consultora educacional e organizacional. Formação acadêmica: doutorado UFRJ/COPPE. Mestrado UFRJ/FE. Áreas de pesquisas: Metodologias de aprendizagem, cognição e desenvolvimento de projetos educativos (relações étnico-raciais e gênero) e diversidade cultural /currículo e sociedade. Pesquisa-ação e tecnologias assistivas.

Maura Gleide Lima dos Santos

Pedagogia IBEC, Especializando em Psicopedagogia IBEC, Especialista em Educação no Campo pela UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz. (gleide.lima1@hotmail.com)

Thaíse da Paixão Santos

Pedagoga pela UESC. Especialista em EJA pela UESC. Mestra em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA pela UNEB. Especialista em Educação do Campo pela UESC. (thaisepedagogadaeja@gmail.com)



ISBN 978-65-994079-1-8



Editora
MultiAtual