

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

DISSERTAÇÃO

**PARA ALÉM DO “*Bê-a-BA*”, “B” DE BRASIL, “A” DE ÁFRICA:
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ÚRSULA PINTO LOPES DE FARIAS

2015



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

**PARA ALÉM DO “Bê-a-BA”, “B” DE BRASIL, “A” DE ÁFRICA:
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Úrsula Pinto Lopes de Farias

Sob a orientação do Professor Doutor

Luiz Fernandes de Oliveira

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

Seropédica, RJ
2015

305.89608153

F224p

T

Farias, Úrsula Pinto Lopes de, 1977-

Para além do "Bê-a-Ba", B de Brasil, "A" de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental / Úrsula Pinto Lopes de Farias. - 2015.

109 f.: il.

Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira.

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

Bibliografia: f. 124-131.

1. Cultura afro-brasilira - Estudo e ensino - Belford Roxo (RJ) - Teses. 2. Arte africana - Estudo e ensino - Belford Roxo (RJ) - Teses. 3. Negros - Identidade racial - Teses. 4. Multiculturalismo - Teses. 5. Educação - Belford Roxo (RJ) - Estudos interculturais. I. Oliveira, Luiz Fernandes, 1968- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

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

ÚRSULA PINTO LOPES DE FARIAS

**PARA ALÉM DO "BÊ-A-BÁ", "B" DE BRASIL, "A" DE
ÁFRICA: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 27/03/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira (Orientador)
UFRRJ

Prof. Dr. Tania Mara Pedroso Müller
UFF

Prof. Dr. Warley da Costa
UFRJ

Seropédica (RJ)
Março/2015

*Às crianças de Belford Roxo,
suas professoras e seus professores.*

NVULA IEZA KIA

Filipe Mukenga

Nga sakidila ngana nzambie

Nvula ieza kia mbej ienít

Kima nga kunu ikula kia

Mukonda dia nvula ikula kia

A chuva já chegou

Obrigada, meu Deus

A chuva chegou este mês

As coisas que plantei já crescem

Por causa da chuva já crescem

Djavan, no LP Seduzir (1981)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a CAPES pela bolsa concedida no segundo ano do mestrado, momento em que me afastei do serviço público, sem vencimentos, para poder concluir a pesquisa.

Agradeço aos professores do PPGEDUC-UFRRJ pelas aulas, conselhos e apoio, especialmente ao Professor Doutor Fernando Gouveia, pelas suas aulas que sempre terminavam em poesia e por ser mostrar sempre disposto a nos ajudar. Muito obrigada!

Ao meu orientador, Professor Luiz Fernandes Oliveira, pelo incentivo e por me apresentar a ideia de interculturalidade crítica, que norteia essa pesquisa e a minha prática pedagógica.

À secretária do PPGEDUC-UFRRJ, Ana Cristina Albuquerque que, tão dedicadamente e em meio a tantos desafios, atende a todos os alunos sempre com um sorriso no rosto.

Aos amigos e amigas que fiz no mestrado, especialmente, Samanta Samira Nogueira, Wiliam Alves, Nina Martins. Com vocês esse processo foi mais leve.

Ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais, pelos encontros e debates que certamente contribuíram para pensar esse trabalho, em especial à Professora Doutora Mônica Regina Lins que sempre tinha uma sugestão para leitura e para condução da pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

À Professora Deise Correia, diretora da E. M. Sargento Euclides Alves de Araújo a época do concurso para o ingresso no mestrado, obrigada pelo seu apoio que foi decisivo para que eu pudesse ingressar no curso. Muito obrigada!

À Professora Célia Domingues, por ter colaborado para que eu fizesse parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED) e a Professora Rosangela Oliveira por ter aberto as portas da secretaria para mim. Essa foi uma experiência importante tanto para minha formação profissional quanto para a realização da minha pesquisa.

À Professora Eliete Azevedo, atual Subsecretária Pedagógica de Educação de Belford Roxo, por ter me acolhido em sua equipe e ter proporcionado condições favoráveis para eu fazer os créditos do mestrado e realizar a pesquisa. Serei sempre grata.

À equipe da Diretoria Pedagógica de Belford Roxo, as professoras Sany Cerqueira, Deçulina Conceição, Vilma Amaral, Inácia Estela, Cirlene Aguiar, Norma e Valéria Constâncio, pelo convívio e auxílio para entender a realidade da Secretaria Municipal de Educação. Muito obrigada!

Às professoras, também da SEMED, Eliane Lopes e Simone Ramos, por sempre responderem prontamente meus e-mails, ligações e mensagens nas redes sociais, sanando minhas dúvidas sobre atividades e números relativos à educação de Belford Roxo. As importantes contribuições de vocês, além do agradável convívio enquanto estive na SEMED, tornaram possível esse trabalho. Gratidão sempre!

À professora Claudia Belo e ao professor Haroldo Silva por me auxiliarem na compreensão da dinâmica da implementação do ensino de História da África e do negro no Brasil, no município de Belford Roxo.

Às professoras e ao professor que me receberam e abriram um espaço no seu corrido tempo e me concederam entrevistas, muito obrigada. Sem vocês esse trabalho não existiria. Às alunas da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, Hartênia e Aline por me auxiliarem na transcrição das entrevistas. A contribuição de vocês permitiu que eu terminasse a tempo o meu trabalho. Muito obrigada!

Aos meus amigos que, em diversos momentos e de diversas formas, contribuíram para que esse trabalho pudesse existir, desde o momento em que ingressei no mestrado, quer seja com dicas importantes, quer seja proporcionando momentos de leveza para que eu pudesse voltar revigorada à escrita.

Ao meu companheiro, amigo, conselheiro e marido dedicado Carlos Henrique Assunção Paiva, a minha gratidão especial por tudo nesse momento. Sem você teria sido tudo mais difícil.

À minha filha Laura de Farias Paiva, com cinco anos, teve que me aguardar muitas vezes terminar o “trabalho de escrever no computador” ou o “meu dever de casa” para podermos brincar ou ver desenho juntas. Obrigada, filha! Um dia você vai entender que isso tudo foi também por você.

À Érica Pinto Lopes de Farias por ter me auxiliado muitas vezes com a Laura. Muito obrigada, irmã-amiga.

Aos meus pais, Malcemir Lopes de Farias e Lúcia Maria Pinto de Farias por terem sempre investido na educação das suas filhas. Dentro dos seus limites fizeram o que foi melhor. Aprendi em casa muita coisa que está presente nesse trabalho. Serei sempre gata a vocês dois por tudo.

RESUMO

FARIAS, Úrsula P. L. de. **Para além do “bê-a-bá”, “B” de Brasil, “A” de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2015. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira tornou-se obrigatório no Brasil a partir da promulgação da Lei nº 10639/2003, fruto da articulação dos movimentos sociais negros que ganharam força no período pós-ditadura militar no país. A presente dissertação trata da implementação da referida lei no município de Belford Roxo, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, com um olhar específico para os anos iniciais. O objetivo principal da pesquisa foi analisar o posicionamento dos professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano do ensino regular), da rede municipal de Belford Roxo, em relação as questões étnico-raciais, conforme sinaliza a Lei nº 10.639/2003. Para isso foram analisados documentos referentes às atividades de implementação da legislação no município e a Proposta Curricular. Além dessa análise documental dois gestores responsáveis pela implementação da legislação, em dois governos distintos, responderam a um questionário semifechado, e foram entrevistados quinze docentes dos anos iniciais, com um instrumento de questões semiestruturadas. A análise dos dados coletados foi feita com base no referencial teórico estruturado no posicionamento de autores que discutem a relação da Modernidade com a Colonialidade, e a interculturalidade crítica. A pesquisa revelou que uma visão eurocêntrica do mundo interfere na escolha de conteúdos e na interpretação da história da África e do negro no Brasil; somente a partir da promulgação da lei supracitada, os docentes dos anos iniciais começaram a atentar para as relações étnico-raciais e para a história do continente africano e dos negros em nosso país; a falta de formação e informação, o racismo e o preconceito religioso são os principais problemas para a implementação da lei. Além desses resultados, também ficou evidente o papel indutor da secretaria municipal de educação para o tratamento dado a questão. Apesar desse papel, a relação com os docentes, para a implementação de políticas públicas de educação, é frágil e demonstra que está longe de ser democrática, pois o docente não participa do processo de discussão e implementação, ficando a ele relegado o papel de executor. Muitas questões foram colocadas no decorrer dessa pesquisa e indicam que outras precisam ser feitas para entendermos o impacto da Lei nº 10639/2003 na educação brasileira em todas as suas instâncias.

Palavras-chave: Lei nº 10639/2003, Anos Iniciais, Belford-Roxo, Modernidade/Colonialidade, Interculturalidade Crítica.

ABSTRACT

FARIAS, Úrsula P. L. de. **Beyond "bê-a-ba", "B" from Brazil, "A" from Africa : ethnic-racial relations in the early years of elementary school.** 2015. 109 p. Dissertation (Master Degree in Education) Educational Institute / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

The teaching of african and african-brazilian history and culture became obligatory in Brazil as of promulgation of Law nº 10.639/2003, result of coordinated action of black social movements that gained strenght in post-military dictatorship in the country. The present dissertation talks about the implementation of the reffered law in the city of Belford Roxo, localted in the Metropolitan area of Rio de Janeiro, with a specific angle to the early years. The principal objective of the search was analyze the position of the elementar school teachers (1º to 5º of elementar school), of public schools of Belford Roxo, in relation to ethnic and racial issues, as signaling the Law nº 10.639/2003. For that was analyzed the documents relating to the implementation activities of legislation in the city and the curriculum proposal. Beyond this documental analysis, two managers responsible for the implementation of the legislation, and fifteen early years teachers were interviewed, with a semi-structured questions technique. The collected data analysis was based on the theoretical framework structured on the position of authors which discuss about the relation between Modernity and Coloniality, and a critic interculturality. The search revealed that eurocentric point of the world interfere on the choices about the contentes, african history and the brazilian black people; Only after the law promulgation above, the early years teachers began to pay attention to the ethnic-racial relations and to the african continent and black people in our country history; the lack of formation and information, the racis and the religious prejudice are the main problems to the law implementation. Beyond these results, also it became evident the inductive role of the municipal board of education for the treatment of the issue. Although this role, the relationship with teachers, for the implementation of public policies on education, is weak and shows that it is far from democratic, because the teacher doesn't participate in the discussion and implementation process, relegated him the executor role. So many questions were made in the course of this research and shows that others need to be made to we'll understand the impact of the Law nº10.639/2003 on the brazilian education in all instances.

Keywords: Law nº10.639/2003; Early years; Belford-Roxo; Modernity/Coloniality; Intercultural Criticism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Aproximação com o tema.....	4
Contextualização do campo.....	6
Metodologia.....	8
Estrutura dos capítulos	9
CAPÍTULO 1 “A” DE ÁFRICA, “B” DE BRASIL: HISTÓRIAS DE SOMBRAS E DE LUZES.....	12
1.1. Sombras sobre os negros na História do Brasil: as ideias acerca de raça e nação.....	13
1.2. Luzes que surgem: intelectuais denunciam e movimentos sociais negros organizam-se.....	17
1.3. Luzes sobre a África e o Brasil: o que dizem as pesquisas sobre os desafios da lei	20
1.4. Considerações sobre o jogo de sombras e luzes da/na nossa história	27
CAPÍTULO 2 - “E” DE EUROPA : A COLONIALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	30
2.1. Um mundo forjado a partir de uma ideia de Europa Moderna.....	30
2.2. As dimensões da colonialidade: poder, saber e ser	33
2.3. A interculturalidade crítica e a Pedagogia (de)colonial.....	38
CAPÍTULO 3 - O PRETO NO BRANCO: AS AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO.....	42
3.1. Organização curricular para a educação municipal.....	43
3.2. Ações para a implementação da lei 10.639/2003	47
3.3. Descontinuidades e dificuldades	54
3.4. Nem tão preto no branco	58
CAPÍTULO 4 - DIÁLOGOS SOBRE ÁFRICA E SOBRE NEGROS : O QUE SE SABE, O QUE É FEITO E O QUE SE CONTA	60
4.1 Sobre aqueles que falam.....	60

4.2. Docentes, escola e secretaria de educação: fluxos e refluxos de formação e de informações	62
4.3. Percepções acerca da legislação	66
4.4. A África, o negro e as relações raciais na sala de aula	69
4.5. É preciso ir além do dia 20 de novembro	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: MAIS PERGUNTAS QUE RESPOSTAS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	90
ANEXO A - Questionário para gestores	91
ANEXO B - Roteiro das entrevistas semi-estruturadas.....	95

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem ao período do 1º ao 5º ano de escolaridade, proporcionam, principalmente aos alunos da rede pública, a primeira experiência com a educação formal de muitas crianças, uma vez que a quantidade de vagas nas creches e escolas de educação infantil ainda não são suficientes para atender a demanda das classes populares.¹

Este período é singular, corresponde ao delicado processo de distanciamento físico da família, o confronto com outros valores diferentes dos do lar, início de novas amizades. O início da alfabetização, para muitos, começa neste período da escolaridade, assim como o contato com a história formal sobre a formação da nossa nação.

Para alguns, os primeiros anos na escola trarão ótimas lembranças, para outros nem tanto. A professora amiga ou a diretora que amedronta estão no imaginário e nas lembranças de muitos adultos. Os bons e os maus momentos vividos no cotidiano escolar, concomitante com outras experiências da infância, contribuem decisivamente para forjar o adulto que somos. O contato com as diferenças e a maneira como nos relacionamos com elas, se as hierarquizamos, tememos ou com elas aprendemos passam pelo cotidiano escolar. E nossas concepções e juízos, acerca das diferenças, podem ser reforçados, quer seja reproduzindo valores homogeneizantes e monolíticos, quer seja aprendendo com a diversidade.

A escola, principalmente a pública é o lugar da diversidade². Com crescente aumento de vagas nas redes públicas, observados nas últimas décadas, ainda que insuficientes, crianças com valores morais, pertencimentos religiosos e composições étnicas distintas passam juntas algumas horas do dia. E, sendo assim, diversas questões começaram a frequentar um mesmo espaço. E mesmo que o currículo e muitas ações pedagógicas não corroborassem para que um ambiente de trocas fosse promovido, os corredores, o contato entre os alunos, promoveram esta dinâmica. Questões como diversidade sexual, diferenças religiosas, limitações físicas e cognitivas e as relações

¹ Segundo dados do IPEA (2011) e do INEP(2013), 20% de crianças em idade pré-escolar, 4 e 5 anos de idade, ainda não estão matriculadas nas escolas. De acordo ainda com os resultados dessas pesquisas, as redes municipais recebem a maior parte dessas crianças.

² Esteban (2007) afirma que a escola pública incorpora sujeitos que estão postos a margem da sociedade pelas suas diferenças, e que “a escola apresenta-se com sua ambivalência, posto que, mesmo quando oferece as mesmas oportunidades a todos, exclui. Suas práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar.” (p. 11).

raciais passaram a emergir nos encontros interpessoais dos alunos. E ao mesmo tempo em que este contexto propicia a criança um mundo diferente do seu ambiente doméstico, os preconceitos tendem a manifestar-se tendo em vista os valores familiares de cada uma delas.

Nosso recorte de entrada neste debate constituiu-se a partir da observação da prática do ensino dos docentes, da fase escolar supracitada, no ensino de história e cultura afro-brasileira, conforme define a Lei nº 10.639/2003³, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O texto legal estabelece o seguinte:

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

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

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

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (Brasil,2003)

Regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 03/2004 (BRASIL, 2004a) e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b), esta lei é fruto de articulação política de movimentos sociais que pretendem ter a sua história valorizada, contada sob uma ótica que, segundo perspectiva dos mesmos, representaria uma contribuição importante na luta contra o racismo no Brasil. Neste processo, os movimentos sociais negros são protagonistas (GOMES, 2012; ALBERTI e PEREIRA, 2007; OLIVEIRA,2012) mas não deixou de contar com a contribuição de outros atores sociais não vinculados diretamente a eles, como estudantes e professores de História. (OLIVEIRA, 2012). Muitos professores receberam a lei supra citada com imposta verticalmente, por desconhecerem que ela é fruto de uma dinâmica social que teve em

³ Embora a esta lei tenha sido ampliada em 2008, incluindo a questão indígena, neste trabalho pretendo focar apenas a discussão em torno da História e cultura afro-brasileira para analisar, nesses doze anos passados desde a sua promulgação, o impacto sobre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Belford Roxo.

vista o reconhecimento de uma história que estava subalternizada e invisível. Neste sentido, a lei é posta como instrumento para a educação das relações étnico-raciais. Educação esta, que, segundo Silva (2007, p.490),

[...] tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente todos.

Ainda que a constituição de marcos legais representem, à luz do movimento social, uma importante conquista, é evidente que o texto da lei, por si só, não representa a “promoção automática” das práticas pedagógicas segundo sentido requerido pela lei e seus formuladores. Nessa linha, Gomes (2008, apud SANTOS E COELHO, 2012 p. 43) aponta a seguinte situação:

[...] por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não. E, no caso do Brasil, a realidade social e educacional é extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial.

Sendo assim, não há uma relação direta e desprovida de tensões entre intenções previstas na lei e prática pedagógica nas escolas. Daí, a pertinência de conhecermos melhor o grupo que, por ofício, colocaria potencialmente em prática a lei. Qual seriam as percepções acerca do negro⁴ e do racismo que este grupo compartilha? De que forma estas percepções se alinham e/ou se chocam com o texto da Lei nº 10.639/2003? No limite, o educador precisaria ser também educado para o exercício docente conforme prevê a lei? Essas questões de ordem especulativa motivaram e organizaram essa investigação.

As características, do ensino da história do Brasil e das práticas pedagógicas de um modo geral, são evidentes: a hegemonia de currículos marcadamente monoculturais, homogeneizantes do ponto de vista cultural, bem como a dominância de uma perspectiva denominada eurocêntrica.

⁴ D'ADESKY (2009, p. 34) define negro “*como sendo todo indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones estéticos ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão.*”

Nos anos iniciais percebemos, além da reprodução de um currículo que naturaliza conteúdos que são tradicionalmente aceitos e que visam uma cultura comum (LOPES e MACEDO, 2011), a manutenção de uma história da África e do negro geralmente ligadas a história das navegações portuguesas e da constituição de um império luso em África e na América. Na história do Brasil, o negro e a África estão ligados ao tráfico atlântico de africanos escravizados, e a participação deles na economia como mão de obra nas *plantations* e no meio urbano e nas discussões sobre a formação do povo brasileiro como uma de suas matrizes étnicas, em uma posição subalterna ao Português.

Ainda cabe ressaltar a utilização de livros de literatura infanto-juvenil que privilegiam referências eurocêntricas de padrões estéticos de beleza e de valores, como os tradicionais contos de fadas, e a confecção de cartazes e trabalhos manuais, em datas comemorativas, em que a figura do negro aparece pouco, muitas vezes folclorizadas, ou não aparece, mesmo que as turmas sejam compostas por um grande número de crianças negras.

Aproximação com o tema

A ideia deste trabalho surgiu a partir das minhas observações e inquietações experimentadas na escola, há 17 anos como professora dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade), majoritariamente na rede pública de ensino do município de Belford Roxo, no Rio de Janeiro. Devo ressaltar que durante parte deste período não havia sido despertada para as discussões que abarcavam a questão racial na escola, muito por conta da minha formação que não contemplava tal debate. Não que situações explícitas de racismo nas relações aluno/aluno ou professor/aluno não me causassem sensação de injustiça e me levassem a me posicionar contrariamente no momento. O que eu não percebia, até um dado momento, eram as sutilezas do racismo e a sua relação de poder na escola, nos livros didáticos, nas histórias infantis, na organização curricular, nas atividades realizadas com as crianças e nas relações interpessoais.

Revedo minha trajetória profissional, minha formação inicial em nível médio, no curso de Formação de Professores, observo que a discussão das relações étnico-raciais e suas implicações na educação e na escola não eram presentes, com exceção para um único evento ocorrido em uma “Semana da Normalista”, em que assisti uma palestra com Helena Theodoro (professora universitária e militante do Movimento Negro) acerca destas

questões. Foi com esta formação inicial que comecei minha carreira profissional com as crianças de Belford Roxo. Posteriormente fiz licenciatura em História, período em que tomei contato com a discussão acerca de raça e com a História da África, mas sem relacionar com a escola e o trato pedagógico destas questões.

Comecei a atentar para a questão das relações étnico-raciais na educação e suas implicações na escola a partir de um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED) em 2006. “*Somos todos iguais?*” foi um projeto que promoveu discussões com os professores da rede sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e do negro no Brasil. Durante este projeto, além das discussões entre os professores da rede, tivemos palestras com pessoas que são referência no campo, como as professoras Mônica Lima, da UFRJ e Patrícia Teixeira Santos, da UNIFESP. No ano seguinte ingressei no curso de Especialização em História da África e do Negro no Brasil, na Universidade Cândido Mendes, decisão tomada por causa da minha participação nesse projeto na rede municipal de ensino.

Ao estudar sobre os conflitos étnicos ocorridos em diversos países do continente africano no período pós-colonial e como a questão racial foi conduzida no Brasil, planejando-se a eliminação do negro no processo de embranquecimento da nação por meio da mestiçagem e da valorização da cultura europeia, em detrimento da de matriz africana, percebi que as experiências cotidianas nas relações interpessoais, no racismo institucionalizado, e em como se subestima a criança negra na escola, revelam que há conflitos étnicos ocorrendo todos os dias. Tais conflitos podem não ter as proporções genocidas como as que ocorreram em Ruanda, em 1994, em que cerca de 800 mil pessoas morreram em três meses (FARIAS,2008), mas ferem e matam todos os dias crianças e jovens negros, principalmente os das classes populares. Como pessoa, mas principalmente como profissional da educação, entendi que uma das formas para se contribuir com uma sociedade mais justa, democrática e equânime é o combate ao preconceito racial. Embora minha formação inicial não fosse suficiente para perceber as sutilezas das relações raciais na escola, a minha formação posterior me ajudou a olhar de uma outra forma para a questão em tela e posicionar-me de maneira mais crítica frente a elas.

Nesse sentido, comecei a observar as diversas interpretações que se tem dado a Lei nº 10.639/2003, as tensões que elas têm originado entre os docentes nos seus saberes, crenças e práticas pedagógicas. Diversos casos chamaram minha atenção ao trato que é

dado as questões étnico-raciais, nesta etapa de escolarização: o tratamento desigual dado às crianças negras, a representação dos negros nas atividades, sempre estereotipados, descaracterizados, folclorizados; o desrespeito com que se tratam os saberes das religiões de matrizes africanas levadas pelos alunos à sala de aula e como essas crianças são estigmatizadas; o olhar e o tratamento homogeneizante que se dá às crianças, desconsiderando as diferentes formas de ser e saber com que cada uma delas é forjada e que leva para a escola.

Diante disto, lanço o foco sobre os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Belford Roxo/RJ. São eles que permanecem, de maneira geral, quatro horas diárias, em média, com as crianças, responsáveis pelos conteúdos de todas as áreas e tendo que dar conta de muitas demandas. Se espera desses profissionais o domínio de técnicas de alfabetização, que sejam bons contadores de história, que façam trabalhos manuais perfeitos para as datas comemorativas, que suas salas sejam enfeitadas com belos murais e cartazes. E que façam tudo isso, no caso de muitas escolas públicas, com seus próprios recursos. Esses docentes, não seriam capazes de outras coisas? Não são também reprodutores e produtores de conhecimento e saber? É preciso um outro olhar sobre esse profissional, de maneira que entendamos o seu papel nas relações étnico-raciais na escola.

Contextualização do campo

O campo da pesquisa, o município de Belford Roxo, está situado na região da Baixada Fluminense, na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, há cerca de 20 quilômetros do capital do estado, dividido administrativamente em cinco subprefeituras. É uma região marcada por um histórico processo de exclusão social e pobreza, que reputou a mesma o codinome “cidade dormitório”. Seus indicadores sociais dão, ainda hoje, a medida do problema: a pobreza incide sobre 60,6% da população⁵. A violência urbana também preocupa, crescendo a cada dia, interferindo, muitas vezes, no funcionamento das escolas.

⁵ Dado referente ao “Mapa da Pobreza e Desigualdade Social dos Municípios Brasileiros” (IBGE, 2003). Em 2011 foi lançado no município de Belford Roxo o programa “Renda Melhor”, para a erradicação da pobreza, promovido pela Secretaria Extraordinária de Superação da Pobreza Extrema, do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

No que tange aos indicadores demográficos, o município tem uma população, segundo dados estimativos mais recentes do IBGE⁶, de 479.386 habitantes. Parte significativa desta população é composta por indivíduos jovens negros e pardos (cerca de 60%, segundo dados do Observatório das Metrôpoles da UFRJ (UFRJ, 2010) que, como muitos jovens de municípios semelhantes, enfrentam os desafios da superação da pobreza e do preconceito (MARQUES, 2010).

Naquilo a que se referem os indicadores de educação, a situação do município pode ser descrita nos seguintes termos: 8% de analfabetos de 15 anos e mais; 87,2% de 7 a 14 anos no ensino fundamental; 26,4% de 15 a 17 anos no ensino médio e 2,2% de 18 a 24 anos no ensino superior. Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal, o índice é 3.7, abaixo da meta estabelecida para 2013, de 4.6; nos anos finais o índice é 3.0, abaixo da meta estabelecida, de 3.5.⁷

De acordo com os dados do INEP referentes ao censo escolar de 2014, a rede municipal de Belford Roxo possui 4465 alunos na Educação Infantil, 22.060 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 8717 alunos nos anos finais, totalizando 35242 alunos matriculados.

O município possui 56 escolas e 17 creches. Dessas escolas, 27 atendem só os anos iniciais do Ensino Fundamental e 2 atendem apenas os anos finais. 27 escolas atendem os dois segmentos. A rede possui 1870 professores PII (professores dos anos iniciais e da educação infantil). Desse universo de professores, 632 estão nas turmas dos anos iniciais.⁸

⁶ Informações relativas a 2014, disponíveis em ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2014

⁷ Seria interessante cruzar esses dados com a composição étnica dos alunos, contudo, os números que disponho são só os do resultado publicado pelo MEC. A Secretaria Municipal de Educação, até o momento, não tem nada muito sistematizado sobre o número de alunos, tampouco sobre a sua composição étnica. As escolas matriculam e transferem alunos em um fluxo contínuo que não é imediatamente informado a secretaria.

⁸ Os dados relativos aos professores em regência de turma foram obtidos junto a secretaria de educação, a partir da contabilidade de turmas. Não souberam informar quantos professores PII estão extraclasse, pois não há um sistema informatizado que dê conta do pessoal. Para esse pesquisa a informação dos que estão em turma é suficiente.

Metodologia

Essa pesquisa teve como objetivo analisar o posicionamento de professores dos anos iniciais, em Belford Roxo, referente às relações étnico-raciais. Usei, portanto, um método de caráter exploratório e descritivo, não pretendendo apresentar explicações e soluções definitivas sobre a situação em questão, mas nos que permitisse averiguá-la a partir dos sujeitos, suas contradições e conflitos. É um delineamento adequado para se compreender os processos de mudança, muito utilizado no campo da Educação (GIL,2009).

Configurando-se como uma pesquisa essencialmente qualitativa, não se preocupa em quantificar professores que trabalham a temática das relações étnico-raciais na sala de aula, mas como fazem e que fatores os influenciam. Groulx (2008, p.95) afirma que, no que tange a contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social: *“A pesquisa social visa, neste caso, tanto reconhecer os problemas e suas causas, como propor soluções ou estratégias de intervenção para resolvê-los”*. Nesse sentido, optei por fazer uma pesquisa qualitativa para melhor compreender o papel dos docentes dos anos iniciais na educação das relações étnico-raciais, especificamente nas questões ligadas ao negro no Brasil e sua ancestralidade africana. Quantificar aqueles que dizem tratar da questão diria pouco de como, de fato, a questão foi tratada.

Nesse trabalho analisamos as ações da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo no período de 2003 a 2014, os onze primeiros anos de vigência da Lei nº 10.639/2003 e o posicionamento de docentes dos anos iniciais do ensino Fundamental para a implementação da legislação em questão. Para isso articulamos, qualitativamente, análise bibliográfica e documental, questionário aberto com dois gestores municipais de programas para a implementação da Lei nº10.639/2003, dos governos de 2005 a 2008 e de 2009-2012, e entrevistas semi-estruturadas com 15 docentes dos anos iniciais.

A análise documental é uma fonte que nos revela, não só os dados descritos, mas surgem em um determinado contexto e podem nos fornecer informações sobre ele. O que é registrado ou a sua ausência de registro, são relevantes na investigação (LUDKE e ANDRÉ,1986). O documento analisado foi a “Proposta Curricular” de 2004. Inicialmente pensei em analisar os ofícios encaminhados as escolas e os relatórios das mesmas referentes aos projetos que contemplassem a discussão acerca da temática, mas não há um arquivo com essa documentação no setor responsável na Secretaria Municipal de

Educação, devido as mudanças de equipe de governo, pois a medida que uma nova assumia a gestão, a anterior não deixava os registros de suas ações.

As entrevistas semiestruturadas reconstróem as “teorias subjetivas” que “*referem-se ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo*” (FLICK, 2009, p.149). Neste sentido permitirão um mapeamento das ideias, práticas e tensões dos docentes dos anos iniciais. Os questionários e as entrevistas não dão conta do fato em si, pois as respostas são carregadas de subjetividades, eles revelam, portanto relatos sobre fatos (MANZINI, 2004). No caso, relatos sobre a implementação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Belford Roxo e que serão narrados de acordo com o posicionamento político-ideológico dos gestores municipais e dos professores dos anos iniciais.

Para essa pesquisa o que será considerado como ponto comum aos docentes é ter no mínimo dez anos de magistério na rede municipal de Belford Roxo, como regente de turma nos anos iniciais ou professor de Sala de Leitura que atenda a este segmento. Esse recorte se justifica pelo fato de tais docentes já serem contemporâneos da promulgação da legislação em questão e das iniciativas de implementação da mesma no município de Belford Roxo. Os docentes foram, pois, colocados diante de questões relativas à História da África, do negro no Brasil e suas implicações nas relações étnico-raciais. Foram, portanto, escolhidos 15 professores, aleatoriamente, 3 de cada uma das 5 subprefeituras do município. Para isso, entrei em contato com gestores ou algum professor de uma escola de cada uma dessas subprefeituras. A disponibilidade de tempo dos docentes para a entrevista seria um limite importante para a pesquisa, mas, conhecedora do calendário letivo e da dinâmica de alguns eventos no município, encontrei brechas em que os professores teriam algum tempo livre dentro da Unidade Escolar. Além disso, contei com o auxílio de pessoas que substituíam em sala de aula o docente que estava sendo entrevistado. Isso só foi possível por conhecer bem a dinâmica de organização de tempo letivo em Belford Roxo e de ter ido a escolas cujos gestores ou coordenadores de turno eram conhecidos meus e entenderam a importância da pesquisa.

Estrutura dos capítulos

No primeiro capítulo discuto como a ideia de raça foi mobilizada na organização da nossa história, de maneira que invisibilizou, durante muito tempo, o protagonismo dos

negros na constituição da nação brasileira e como essa história foi revisitada em nosso país, evidenciando a atuação do Movimento Negro no Brasil e, especificamente, a questão da Lei nº10.639/2003 com seus limites e êxitos nesses doze anos de movimentos para sua implementação.

No segundo capítulo ancore-me em um grupo de autores, em sua maioria latino-americanos, que discutem a Modernidade em uma perspectiva ampliada, a partir da chegada dos europeus no continente americano, e o conceito de Colonialidade relacionado a essa perspectiva. A ideia central desses autores é discutir como o eurocentrismo configurou as relações de poder, a construção da autoimagem dos povos não europeus e a produção de saber e propor alternativa para uma reconfiguração dessas instâncias (poder, ser e saber). Utilizo-me então das ideias de Nelson Maldonado-Torres (2007), Walter Dignolo (2003), Anibal Quijano (2009), Enrique Dussel (2005) e Catherine Walsh (2007, 2010) como referencial teórico para esse trabalho.

O capítulo terceiro trata das ações institucionais para a implementação da Lei nº 10639/2003 na rede municipal de educação de Belford Roxo, a partir de 2006. Analiso a “Proposta Curricular” da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, o documento que é norteador para o currículo do município e os questionários respondidos por dois gestores responsáveis pela dinâmica da implementação da legislação em questão.

O quarto capítulo é para mim o mais precioso e também foi o mais difícil de ser escrito. É o mais precioso porque tem nele as vozes de quem está cotidianamente na escola, enfrentando os desafios da escola pública, os problemas estruturais, as tensões das famílias, da comunidade, as pressões oriundas da Secretaria de Educação, dos diretores, os baixos salários. É que, apesar disso tudo, compra folha de ofício, lápis e caderno para alunos, que leva de casa bolo para as crianças, que paga lanche na cantina, que dá banho, que dá roupa, que dá comida na boca das crianças pequenas, que dá carinho, que acompanha a vida de seus alunos mesmo quando já não são mais seus. A esses, meus iguais, todo respeito pelo seu trabalho diário, pelo seu empenho e pela sua luta cotidiana. É também o capítulo mais difícil de escrever, porque me vejo dentro dele, me vejo quando ouvi a resposta das professoras. Vejo-me quando ri com elas das situações engraçadas e comuns a todas as professoras e professores dos anos iniciais, e também quando compartilhamos das mesmas reclamações que atingem os docentes de Belford Roxo. Vi-me voltar no tempo quando fui entrevistar uma professora na primeira escola que trabalhei. Senti-me muito a vontade quando entrevistei colegas na última escola que lecionei e pude

circular pelo espaço como se nunca tivesse saído de lá. Colocar-me distante disso tudo como pesquisadora é que foi o desafio. Não sei se consegui, nem se alguém conseguiria se afastar tanto para compreender seu objeto de estudo e os sujeitos de sua pesquisa. Mas tentei!

CAPÍTULO 1 “A” DE ÁFRICA, “B” DE BRASIL: HISTÓRIAS DE SOMBRAS E DE LUZES

“Até que os leões possam contar suas próprias histórias, as histórias de caça sempre irão glorificar o caçador”. (Provérbio africano)

Tratar das relações étnico-raciais no Brasil é, também, pensar constantemente como a nossa história nacional foi forjada e sob que ótica se constitui o que chamamos de povo brasileiro. Nos tempos de colônia, os europeus que aqui aportaram tomaram o território como seu, trouxeram seus costumes, suas crenças, seu modo de ver o mundo. Construíram a partir daí a história do Brasil, dando pouco valor a história dos nativos dessa terra, povos com suas vivências e identidades muito distintas das dos europeus. O mesmo tratamento deram para as levas de africanos que para cá foram trazidos: entrariam nos cânones como apêndice da história do novo país.

A nossa história como nação foi, então, pensada e construída tendo os europeus como seus principais atores. Em 1844, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) realizou um concurso de monografias com o seguinte título: *“Como se deve escrever a História do Brasil”*. O ganhador foi o viajante-naturalista bávaro Friedrich von Martius, que chegara ao Brasil na comitiva da grã-duquesa austríaca D. Leopoldina. Em seu texto, Martius apresenta a maneira como se deve pensar o Brasil, a partir da miscigenação:

Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da providência predestinou o Brasil a esta mescla. O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças Índia e Etiópica. Em a classe baixa tem lugar esta mescla, e como em todos os países se formam as classes superiores dos elementos das inferiores, e por meio delas se vivificam e fortalecem, assim se prepara atualmente na última classe da população brasileira essa mescla de raças, que daí a séculos influirá poderosamente sobre as classes elevadas, e lhes comunicará aquela atividade histórica para a qual o Império do Brasil é chamado (MARTIUS, 2010,p.65).

Martius propõe uma maneira de se pensar a construção da história nacional a partir de três povos formadores. Essa ideia perdurou durante muito tempo na produção da

história nacional brasileira e na sua transposição didática⁹ nos materiais didáticos para as escolas. Nossa história foi/é ensinada às nossas crianças a partir do português como o civilizador e de indígenas e africanos como aqueles que colaboraram com essa empreitada em papéis secundários.

Nesse capítulo trataremos da maneira como sombras, então, invisibilizaram durante muito tempo o protagonismo dos negros na constituição da nação brasileira e como luzes foram lançadas sobre a história dos negros no nosso país, evidenciando a atuação do Movimento Negro no Brasil e, especificamente, a questão da Lei nº10.639/2003 com seus limites e êxitos nesses doze anos de movimentos para sua implementação.

1.1. Sombras sobre os negros na História do Brasil: as ideias acerca de raça e nação

Se há uma questão que gera muita controvérsia no Brasil é a que envolve o conceito de raça. Enquanto ainda persiste a ideia de uma democracia racial, em que os diferentes grupos étnicos relacionam-se de maneira harmônica, de que há um discurso de igualdade e que o racismo é pontual, existem muitas evidências no cotidiano que desmentem essa imagem. Piadas e xingamentos com cunho racial, pouca ou nenhuma representatividade de negros e negras nas novelas, em filmes e em campanhas publicitárias e em materiais didáticos, são apenas alguns exemplos .

Chegamos a esse cenário em nossa sociedade pela maneira como a nossa história foi forjada, por como as relações raciais foram pensadas e por como efetivamente elas se dão no Brasil. Já sabemos que a ideia da miscigenação estava presente no trabalho de Martius, mas essa ideia de misturas raciais, posteriormente, foi discutida ora como positiva, ora como negativa.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, as ideias sobre raça, concebidas na Europa foram abraçadas pelos intelectuais brasileiros que, na sua maioria, oriundos do campo da medicina e do direito (SCHWARCZ,1993) pensavam que rumos a nação deveria tomar para se constituir moderna e forte.

As teorias sobre raça, nesse período, deslocaram-se do campo das ciências biológicas para o das relações humanas , utilizando-se das hipóteses e dos conceitos das ciências naturais para entender e explicar a diversidade étnica e cultural

⁹ De acordo com Chevallard (1991), a transposição didática se dá quando o objeto do “saber a ensinar” se transforma em “objeto de ensino”. Isso ocorre quando são feitas adaptações no “saber” que o torne “ensino”.

(SCHWARCZ,1993). O pressuposto de que os mestiços, híbridos que não se reproduziriam mais e a degenerescência das raças em função da mestiçagem - pois o resultado da mistura entre brancos e negros e/ou índios resultariam em pessoas dadas aos vícios e propensas a doenças e crimes - assombravam os intelectuais que pensavam o Brasil, como, por exemplo, o diplomata francês Conde de Gobineau, que esteve no Brasil em missão diplomática, em 1869.

Intelectuais brasileiros também compartilhavam dessa visão acerca do Brasil. Na segunda metade do século XIX, o médico baiano Raimundo Nina Rodrigues, entedia que as raças diferentes deveriam ter códigos penais distintos, visto que os negros e mestiços teriam tendências ao crime (RODRIGUES,1899) e as que sustentava uma inferioridade biológica e social natural dos negros (RODRIGUES,1976). No mesmo período, Euclides da Cunha, autor de *“Os Sertões”* afirmava sobre o mestiço: *“é um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens, sem a altitude intelectual dos ascendentes superiores”* (CUNHA apud SKIDMORE, 1976, pág 124). E ainda, Silvio Romero, advogado, político e crítico literário, acreditava que o mulato, o híbrido, era inferior e poderia se tornar estéril (SKIDMORE, 1976).

Essas teorias racistas, propagadas como verdades pelos homens da ciência construíram a imagem do negro como inferior, propenso às doenças e ao crime. Segundo SCHWARCZ (op. cit) é importante compreender *“como o argumento racial foi política e historicamente construído, assim como o conceito “raça” que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação, sobretudo social”*(p.17). Socialmente, esses seres considerados inferiores pela ciência, seriam incapazes de contribuir efetivamente para que o Brasil se tornasse uma nação moderna e forte. Em virtude disso, no pós-abolição não houve qualquer movimento de integração social da população negra e mestiça. Pelo contrário, surgiram movimentos que apagassem as suas marcas na sociedade, como discutiremos mais adiante.

Uma outra visão sobre a mestiçagem desenvolveu-se entre os intelectuais brasileiros, a de que ela seria um fenômeno positivo para a constituição da nação quando passou-se a considerar as três raças fundadoras e as contribuições que cada uma delas deu à formação da sociedade brasileira. Destaco aqui a obra de Gilberto Freyre e o trabalho de

Ruidger Bilden¹⁰. O primeiro mais conhecido, autor de *Casa Grande e Senzala*, foi amigo e compartilhou muitas ideias do segundo.

Para Bilden(1929), a mestiçagem, que era considerada por muitos como a fórmula da inferioridade da nação brasileira, era na verdade o elemento constitutivo de uma experiência singular de convivência harmônica entre grupos étnicos distintos, e que os males que acometiam o Brasil, gerando a inferioridade frente a outras nações, eram distintos e diversos. A degenerescência do homem brasileiro teria outra causa e, como apontou Bilden, era preciso ajustes no ambiente para que a ‘experiência deste laboratório’ tivesse êxito.

Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala*, publicado em 1933, celebrou, com algum excesso, as relações pessoais entre os brancos senhores, os nativos da terra e os africanos trazidos para cá escravizados. Sua análise da formação da sociedade brasileira vai além da raça no sentido biológico, dá visibilidade aos três grupos formadores e as suas especificidades culturais, bem como demonstra que há tensões entre elas, reveladas nos antagonismos presentes em sua obra. Freyre desenha um cenário em que, só por meio da miscigenação, o Brasil poderia equilibrar estes antagonismos e se constituir como nação. Em suas palavras “*a miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas*” (FREYRE,1997,p.9).

As ideias de Rudiger Bilden e Gilberto Freyre apontam para uma confraternização étnica, o que, posteriormente, foi denominado “democracia racial” e duramente criticada, pois as relações cotidianas revelam as desigualdades e os malefícios da discriminação racial. Contudo, “*Brazil, Laboratory of Civilization*” e “*Casa Grande e Senzala*”, de Bilden e Freyre, respectivamente, colocam a mestiçagem em um patamar positivo. O mestiço não é um degenerado por trazer em seu corpo uma herança genética que enfraquece e adoce o homem e retarda o crescimento do Brasil; os motivos seriam de outra ordem, ligados ao ambiente e suas implicações na saúde da população.¹¹

¹⁰ Rudiger Bilden, alemão, pode ser considerado um brasilianista pioneiro, e, embora jamais tenha chegado a publicar um livro sobre o Brasil, sua interpretação sobre nossa história e sociedade foi uma grande influência para Gilberto Freyre. Em 1929, publicou o emblemático artigo, *Brazil, Laboratory of Civilization*, com a síntese de suas ideias sobre o nosso país.

¹¹ Lima e Hochman (1996), trataram dessa questão no artigo que apresentam a constatação, no contexto da Campanha de Saneamento do Brasil, no início do século XX, da doença como o grande mal do país: “*A identificação da doença como principal problema do País não o condenava a barbárie eterna, mas, ao*

Com esses argumentos surge então a ideia de que a mestiçagem seria positiva e poderia trazer benefícios ao Brasil se estas misturas levassem ao branqueamento da nação por meio de um planejamento com bases na eugenia¹².

Jerry Dávila, nos aponta como a eugenia, tão forte no pensamento social brasileiro, na época por ele retratada (1917-1945), estimulou o desenvolvimento de políticas públicas para a educação. Era preciso, segundo os intelectuais que ocupavam cargos na administração pública, transformar o homem brasileiro em forte, moderno e saudável, era preciso criar uma “raça brasileira” limpa de todas “*condições culturais e higiênicas inferiores*”. Ser parte desta raça era garantia de uma vida de sucesso, integrada a sociedade. Em termos práticos, o autor afirma que “*isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas*” (DÁVILA,2005,p.56).

Essa análise de Dávila sobre o *branqueamento comportamental* nos ajuda a compreender porque a história da África e o protagonismo negro na história nacional ficaram distantes da escola por muito tempo.

Cabe aqui ressaltar, que qualquer ideia da mestiçagem, seja ela positiva ou negativa, prevê uma relação racial hierárquica. Retomando a metáfora do rio que Martius apresentou, podemos dizer que os que consideram a miscigenação negativa sustentam sua ideia de que o que há de pior nas raças inferiores contaminaram a raça europeia, degenerando o rio. E os que a consideram positiva, como o próprio Martius, dizem que o que há de melhor nas inferiores contribuirá para o fortalecimento da superior. Ambas têm como referência a superioridade do europeu. E para o naturalista, a escrita de nossa História deve ser a partir deste “poderoso rio português” que **absorverá** os outros “dois pequenos” que para ele correm.¹³

contrário, apontava os instrumentos para sua superação: a ciência médica e as políticas públicas de saúde e saneamento” (pág.37).

¹² A eugenia previa certo controle social para que as características hereditárias que pudessem beneficiar a raça fossem adiante, enquanto que todos os fatores que a empobrecessem ou degenerassem, deveriam ser eliminados. Segundo Stepan (2004), um dos motivos para o surgimento da eugenia no Brasil seria uma resposta as questões nacionais dos anos 1920, considerada “a questão social” : “*as aterrorizantes miséria e falta de saúde da população trabalhadora, em grande parte negra e mulata*” (idem,p.336), previa, neste sentido o “*aprimoramento médico da raça humana*” (idem,p.341).

¹³ Vozes discordantes levantaram-se nesse período como Manoel Bonfim e Alberto Torres. Ambos acreditavam que as mazelas nacionais eram oriundas da falta de investimento em educação, moradia e higiene. Bonfim apontava as classes dominantes como responsáveis pela miséria e atraso. Torres sinalizava a relação entre o racismo e o poder. Entretanto, Torres ainda entendia a miscigenação como algo prejudicial,

1.2. Luzes que surgem: intelectuais denunciam e movimentos sociais negros organizam-se

A imagem de uma país harmônico ultrapassou as fronteiras nacionais. E quando as teorias racistas e os modelos deterministas começaram, na Europa, a receber críticas, o Brasil foi apontado como um exemplo onde a convivência entre raças distintas havia dado certo. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) patrocinou reuniões sobre o tema do racismo e o Brasil foi, então, escolhido para que as relações raciais daqui fossem investigadas. Pesquisadores estrangeiros e nacionais envolveram-se no chamado Projeto UNESCO¹⁴. Contudo essa empreitada não ratificou a imagem de um paraíso racial até então divulgada. Os cientistas descobriram o que a população negra já sabia: não há no Brasil a chamada democracia racial!

Em 1954, o sociólogo paulista Oracy Nogueira escreveu um artigo, extremamente claro e didático, acerca das relações raciais no Brasil comparando-as com as dos Estados Unidos, fruto de suas experiências e pesquisas nestes dois países. Em seu texto, revela-nos que no Brasil o preconceito racial manifesta-se em virtude da cor das pessoas, e o denomina preconceito de marca, enquanto que nos Estados Unidos o preconceito ocorre em função da origem das pessoas, mesmo que não tragam no corpo as características físicas dos negros. Seu artigo revela o cotidiano racista das relações interpessoais, levanta uma discussão que desconstrói a ideia de um Brasil harmônico no que tange as relações raciais (NOGUEIRA, 2006).

Outro importante intelectual brasileiro que denunciou o racismo e atacou firmemente o mito da democracia racial foi Florestan Fernandes. Os resultados de suas pesquisas revelaram que a ideia de uma democracia racial no Brasil encobria os conflitos

defendia que os grupo étnicos deveriam se manter puros para que evoluíssem naturalmente dentro das suas características específicas (CARNEIRO, 2006).

¹⁴ A UNESCO, em 1950, em sua quinta conferência geral, acordou um projeto de investigação das relações raciais no Brasil. A agenda de debates sobre raça na UNESCO foi estabelecida em função das graves consequências para a humanidade geradas pela ideologia racial nazista, que levou a cabo a vida de milhões de pessoas no Holocausto, e dos processos de descolonização no pós II Guerra Mundial (MAIO e SANTOS, 2010). O Brasil foi escolhido, por uma impressão favorável que era produzida acerca das relações raciais, diferente de outras encontradas em distintas partes do mundo. O Brasil teria alcançado a “democracia racial”, e por isto poderia servir como referência para as questões raciais de um modo geral. No entanto, temia-se que uma observação mais apurada desvelasse uma realidade que não condizia com o mito. Na verdade, o que se pretendia era assegurar a paz mundial e afastar o fantasma recente do pós-guerra. Os direitos humanos estavam na agenda da UNESCO, e à ciência positiva cabia fornecer subsídios para o combate a ideologia da ciência nazista racista e as tensões provenientes do processo de descolonização (STOLCKE, 1998).

de raça e de classe, pois as relações, desde os tempos colônias, eram hierarquizadas, resultando na opressão dos africanos e de seus descendentes. E mesmo com o fim da escravidão e na condição de homens livres, não houve qualquer estratégia para a integração dos negros na sociedade. Conforme nos aponta o sociólogo, “*a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista*” (FERNANDES, 1978, p.20) .

Florestan Fernandes e Oracy Nogueira não foram os únicos a escreverem no sentido de denunciar o racismo no Brasil, tampouco foram os únicos brasileiros a participarem do projeto UNESCO. Foram escolhidos como referência nesse trabalho pelas características de suas obras. Nogueira caracteriza o racismo brasileiro, que tem como alvo aqueles que trazem em seus corpos as marcas da sua ascendência africana: ele pretere a população negra e é, em muitos casos, travestido de conflito de classe. Seus apontamentos são muito atuais no que se refere aos alvos do racismo e como ele ocorre. A exceção para a atualidade do texto está em como o racismo tem sido combatido atualmente e em como Nogueira evidenciou em seu trabalho as formas de reação.¹⁵ Florestan Fernandes foi escolhido por ter sido, em seu tempo, um dos que mais investiu em denunciar o mito da democracia racial e em como os negros enfrentavam barreiras para integrarem-se na sociedade (FERNANDES, 1972).

Nesse contexto histórico da primeira metade do século XX, as políticas públicas de educação estavam ligadas a um projeto de nação unificador, e a parte da população brasileira que era pobre e negra continuava com acesso limitado a educação formal. Contudo, organizações como o Teatro Experimental do Negro (TEN)¹⁶, por exemplo, tinham no conjunto de suas propostas, cursos de alfabetização para seus integrantes. Diversas outras entidades negras, como nos apontam Gonçalves e Silva (2000), mantinham cursos de alfabetização, profissionalizantes, além de uma pauta própria de discussões acerca da condição dos negros. Abdias Nascimento, fundador do TEN, acreditava que o

¹⁵ Tenho como referência o texto intitulado “*Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*”, originalmente publicado em 1954.

¹⁶ Fundado em 1944, por Abdias Nascimento, tinha como objetivo a valorização do negro no teatro. Alfabetizava seus atores, recrutados muitas vezes, em meio a pessoas que não tiveram acesso a educação formal.

combate ao racismo seria possível por meio da cultura e educação, “*restituindo a verdadeira imagem histórica do negro*” (idem, p. 148).

É importante ressaltar que diversas entidades negras se organizavam no país, compostas por intelectuais e artistas, e que em meados do século XX, na esteira da ideia de uma unidade nacional e da efervescência intelectual, também colocavam em suas agendas de ações e debates a condição do negro no Brasil, ultrapassando os limites de suas ações regionais. Começavam a pensar o país sob uma outra ótica, a que viria a ser do Movimento Negro no Brasil.

O que habitualmente chamamos de Movimento Negro no Brasil, na verdade é uma rede de entidades negras, tendo como objetivo comum o combate ao racismo, mas com estratégias políticas diferentes em suas agendas, tais como uma diversidade de práticas culturais, intersecção com outras demandas sociais como as questões geracionais e de gênero, militância de classe, partidária e religiosa. Essas entidades emergem com força no período de abertura política pós-ditadura militar, junto com outros movimentos sociais, trazendo consigo forte influência das lutas pelos direitos civis dos negros no Estados Unidos da América, bem como, em certa medida, as influenciando (PEREIRA, 2010).

Diversas foram as conquistas alcançadas pelo movimento negro na forma de ações afirmativas¹⁷, principalmente na última década, tais como a criação da SEPPIR¹⁸ o Programa Brasil Quilombola¹⁹ e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra²⁰. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

¹⁷ Ações afirmativas são um conjunto de medidas tomadas, nas instâncias públicas ou privadas, que visam a melhoria de condições das populações que têm sido historicamente prejudicadas com base em seu pertencimento étnico/racial. De acordo com Moehlecke (2000), esta expressão tem origem com a luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, nos anos 1960, que visavam, além da eliminação das leis segregacionistas, ações que promovessem a melhoria da qualidade de vida da população negra. Essa ideia chega ao Brasil nessa mesma década e, com a redemocratização do país nos anos 1980 e a emergência dos movimentos sociais, as reivindicações tomam corpo e medidas começam a ser tomadas como, por exemplo, o reconhecimento da Serra da Barriga, local onde existiu o Quilombo dos palmares, como Patrimônio Histórico Nacional.

¹⁸ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678. Utiliza como referência política o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010). www.seppir.gov.br/sobre, acessado em março de 2014

¹⁹ “O programa é coordenado pela SEPPIR, por meio da Subsecretaria de Políticas para as Comunidades Tradicionais.(...)Busca garantir o direito à terra, à documentação básica, alimentação, saúde, esporte, lazer, moradia adequada, serviços de infraestrutura, previdência social, educação e cultura baseado na realidade e nas demandas da comunidade” (SEPPIR, 2004,p.6).

²⁰ “A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra define os princípios, a marca, os objetivos, as diretrizes, as estratégias e as responsabilidades de gestão, voltados para a melhoria das condições de saúde desse segmento da população. Inclui ações de cuidado, atenção, promoção à saúde e prevenção de doenças,

Diversidade (SECADI), na esfera do Ministério da Educação, para tratar, entre outras coisas, das questões étnico-raciais no sistema educacional brasileiro e garantir o acesso a formação continuada, de jovens e adultos, visando a diminuição da desigualdade social.

O estabelecimento do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº12.288 de 2010), foi um outro importante avanço no combate as desigualdades existentes por conta do pertencimento étnico-racial, defendendo os direitos individuais e coletivos da população negra. Ainda temos o “Plano Juventude Viva”²¹, do Governo Federal, que visa a transformação dos territórios vulneráveis, a inclusão social dos jovens e o enfrentamento ao racismo.

No âmbito da educação destaco duas importantes políticas de ação afirmativa, as cotas para negros nas Universidades Públicas e a Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História Cultura Africana e Afro-Brasileira. Medidas como essas podem ser consideradas resultados de toda a atuação política do Movimento Negro no século XX e nas décadas iniciais do século XXI no Brasil.

1.3. Luzes sobre a África e o Brasil: o que dizem as pesquisas sobre os desafios da lei

Refletindo sobre a maneira como os negros foram tratados em nossa história e como as relações raciais no Brasil são ainda permeadas pelo racismo, como tratamos até aqui, nos faz pensar que esses cerca de dez anos de ações afirmativas não foram suficientes ainda para acabar com o racismo no Brasil. Mas podemos inferir que já foram suficientes para evidenciá-lo e começar a combatê-lo com medidas mais incisivas.

A criação de uma lei que torna obrigatório o ensino de uma história, que estava posta a sombra, é o sinal importante de que o movimento contra o racismo tenha também tomado as instituições governamentais. Contudo, é no embate diário, na sala de aula, que essa iniciativa legal terá êxito ou não.

Passados pouco mais de dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 algumas iniciativas de pesquisa já foram feitas a fim de avaliar a sua implementação. Além das

bem como de gestão participativa, participação popular e controle social, produção de conhecimento, formação e educação permanente para trabalhadores de saúde, visando à promoção da equidade em saúde da população negra” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007, p13).

²¹ O Plano Juventude Viva, promovido pela Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR) e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) “*reúne ações de prevenção para reduzir a vulnerabilidade de jovens negros a situações de violência física e simbólica, a partir da criação de oportunidades de inclusão social e autonomia para os jovens entre 15 e 29 anos*”.

pesquisas realizadas em diversos programas de pós-graduação no país, em âmbito local , foi realizada uma pesquisa nacional a fim de verificar o processo de implementação da legislação em questão.

Essa pesquisa nacional, intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico –Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”, foi coordenada pela Professora Doutora Nilma Lino Gomes, a época na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) , no período de janeiro a dezembro de 2009. Seu objetivo principal foi “*identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes as essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003*” (GOMES e JESUS, 2013, pág.21).

Os resultados dessa pesquisa não são representativos do ponto de vista quantitativo, contudo, no aspecto qualitativo a pesquisa foi capaz de evidenciar importantes indicativos a fim de possibilitar a criação de um cenário do que se tem realizado no país no que se refere a Lei nº 10.639/2003. As análises dos resultados fizeram os pesquisadores perceber o que eles chamam de “*grau de enraizamento do trabalho com as relações étnico raciais*” (idem, pág.29), nas instituições que foram acompanhadas nessa empreitada.

Enraizamento é aqui entendido como a

... capacidade de o trabalho desenvolvido na escola, na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais se tornar parte do cotidiano escolar, ou seja, da organização, da estrutura, do Projeto Político Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um(a) professor(a) ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica. Trata-se das relações étnico-raciais se tornar um dos eixos norteadores da proposta político pedagógica desenvolvida pelo coletivo dos profissionais da educação que atuam na instituição escolar. Nesse sentido, importa saber se as práticas pedagógicas realizadas são mais sustentáveis ou menos sustentáveis (GOMES, 2012, pág.27).

O trabalho de campo foi realizado em um total de trinta e seis escolas, de todas as regiões do país e pode-se chegar as seguintes considerações:

- A lei legitimou ações pontuais que já eram realizadas anteriormente por alguns docentes;
- As ações são mais enraizadas e sustentáveis nas escolas em que há gestão democrática de fato;

- Em uma mesma escola é possível encontrar grupos com trabalhos significativos e outros que desconhecem a lei ou se recusam a atendê-la;
- A ideia de uma democracia racial, ainda presente em muitas realidades escolares, permite apenas trabalhos individualizados e com pouco enraizamento;
- É preciso condições favoráveis para a sustentabilidade e enraizamento de um trabalho positivo para as relações étnico-raciais: gestão democrática, formação continuada e um Plano Político Pedagógico alinhado com essa questão.
- Para além do racismo, outras questões fazem com que os educadores não tenham interesse pelo cumprimento da legislação estão relacionadas com o autoritarismo de muitas gestões, falta de compromisso com o que é público, e visões políticas conservadoras;
- A importância da democratização da gestão escolar para a implementação e sustentabilidade da Lei;
- Há ainda muito conhecimento raso e estereotipado, confuso, acerca da África e de sua relação com as questões étnico-raciais.
- As datas comemorativas constituem-se como um momento de possibilidade para o trabalho interdisciplinar com a temática da Consciência Negra. Algumas escolas passaram a comemorar o 20 de novembro somente após a Lei.
- Um forte componente para a realização, nas escolas, da Lei é a ação indutora das secretarias de educação;
- Há ainda uma forte interpretação da Lei pelo viés religioso, criando um cenário de intolerância.

A pesquisa revelou que o processo de implementação da lei é inconstante nos sistemas de ensino e nas escolas investigadas. Ainda é um contexto conflituoso, com algumas restrições, mas alguns progressos já podem ser vislumbrados (GOMES e JESUS, op. cit).

As pesquisas locais evidenciam muito do que foi tratado nessa pesquisa em âmbito nacional. Continuar a realizá-las nesse momento é válido, pois teremos a dimensão do

enraizamento do que é proposto pela Lei nº 10.639/2003. Não é “*apenas mais uma pesquisa sobre isso*”. É importante conhecer como as Secretarias têm induzido a sua implementação e como os professores, nas suas respectivas áreas e níveis de ensino, têm entendido e como têm influenciado suas práticas pedagógicas a partir desse movimento. Movimento esse que se constitui como uma importante quebra de paradigmas raciais na educação brasileira, que durante muito tempo foi influenciada por teorias racistas que desqualificavam o negro e toda a cultura de procedência africana (DÁVILA, op. cit).

Destaco nesse capítulo três pesquisas relativas a implementação da Lei em municípios da baixada fluminense, vizinhos a Belford Roxo, que são semelhantes no aspecto socioeconômico e na dinâmica política da região, a saber, São João de Meriti, Nova Iguaçu e Duque de Caxias. Foram escolhidas, para esse trabalho, por revelarem a situação de alguns municípios da Baixada Fluminense e, até o momento dessa pesquisa, não tive conhecimento de outros trabalhos semelhantes sobre os demais municípios desse território na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Em primeiro lugar destaco o trabalho de Kátia Vicente da Silva, dissertação defendida em 2010²². Seu trabalho, intitulado, “*A Implementação da Lei 10.639/2003 no município de São João de Meriti: Limites e Possibilidades*”, trata dos três momentos de tentativa de implementação da legislação em pauta até 2009, no município da Baixada Fluminense.

O fato de haver três tentativas já nos revela que não houve enraizamento e sustentabilidade na primeira empreitada, em 2006. Nesse primeiro momento foi organizado um documento que nortearia as ações no município. A segunda tentativa de implementação ocorreu quando o município fez uma parceria com organizações não governamentais que têm muita experiência e com pessoal engajado e capacitado para dar assistência ao desenvolvimento do trabalho. A autora sinaliza que, nesse segundo momento, embora houvesse uma formação teórica significativa, no momento de colocar em prática na Semana da Consciência negra, muitos professores ainda apresentaram uma África carregada de estereótipos e preconceitos. A terceira tentativa foi um curso de formação continuada, mas que atendia só um grupo de professores que seriam os multiplicadores nas suas escolas. Essa maneira acabou por não contemplar todos os professores, pois os

²² Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

multiplicadores relataram dificuldade para compartilhar em suas escolas o que aprendiam no curso.

A pesquisadora aponta que os professores e professoras que fizeram suas aulas na perspectiva da Lei 10.639/2003 perceberam mudanças na autoestima dos alunos negros, aumentando o seu rendimento escolar e que, também, diminuíram os casos de práticas discriminatórias entre os alunos em sala. Conclui, ainda, que é preciso haver maior articulação das outras frentes de trabalho da secretaria de educação com as questões étnico-raciais, que as a resistência de professores e gestores escolares acabe e que haja espaços/momentos para reflexão mais eficientes, pois essas variáveis têm sido “*entraves para o desenvolvimento de política educacionais voltadas para o combate ao racismo e para a promoção de valores da diversidade*” (SILVA, 2010, pág.116).

A experiência de Nova Iguaçu, município do qual Belford Roxo emancipou-se, foi investigada por Ana Paula Cerqueira Fernandes. Em sua dissertação “*Relatos Docentes sobre Estratégias Pedagógicas de Promoção da Igualdade Racial: Permanências, Desafios e Conquistas no “Chão” de Escolas Iguaçuanas*”, de 2014²³, a pesquisadora pretendeu traçar um panorama da implementação de ações pedagógicas em consonância com o espírito da lei em questão nesse trabalho.

Segundo a autora, a Secretaria Municipal de Educação começou a mobilizar-se para o cumprimento da lei depois de o Ministério Público, em 2006, solicitar a secretaria municipal de educação que relatasse o que era feito para que se cumprisse a lei. A partir daí é que começaram as ações indutoras da gestão pública municipal.

A primeira ação foi a assinatura de um termo de cooperação com o Canal Futura a fim de implementar o projeto *A Cor da Cultura*²⁴, em 35 escolas municipais, ainda no ano de 2006. Foram realizados encontros bimestrais com 75 professores, das escolas envolvidas, e eles seriam os multiplicadores do que discutiam e aprendiam nos encontros.

No ano seguinte, em uma parceria e com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi promovido um curso de formação continuada, em que 120 professores da rede municipal de Nova Iguaçu participaram. A coordenação

²³ Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

²⁴ O projeto “A Cor da Cultura” visa a valorização da cultura afro-brasileira. É realizado a partir de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir. Teve seu início em 2004. <http://www.acordacultura.org.br/>

pedagógica dessa formação ficou sob a responsabilidade da professora Azoilda Loretto Trindade²⁵.

Ainda em 2007 os professores da rede tiveram a oportunidade de participar do curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Diversidade Étnica e Educação Brasileira, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/LEAFRO) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Em 2008, após os investimentos em formação, a secretaria criou um projeto em que as escolas desenvolvessem atividades ligadas a História da África, aos afrodescendentes, e a diversidade africana. Nos anos subsequentes houve continuidade na formação dos professores e eventos relativos a questão.

A pesquisadora nos aponta evidências semelhante as conclusões chegadas pela pesquisa coordenada por Nilma Lino e pela pesquisa de Kátia Vicente Silva: as ações são pontuais, geralmente partem de professores que têm formação e/ou engajamento na questão étnico-racial; o papel indutor da secretaria de educação é importante, pois geralmente é a partir dele que as escolas se mobilizam; a religiosidade ainda é vista com muito preconceito, é interpretada como a chave para desenvolver as atividades na escola, por isso há muita resistência, tanto por parte de professores, como de alunos e responsáveis. Indica ainda que a Secretaria Municipal de Educação, apesar dos esforços engendrados, não alcançou a totalidade do objetivos propostos à gestão pública pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Outra experiência próxima a Belford Roxo é no Município de Duque de Caxias, investigada por Deise Guilhermina da Conceição. Sua pesquisa, intitulada *Formação docente para a educação antirracista no município de Duque de Caxias*²⁶, corrobora com as pesquisas anteriores em muitos pontos e sinaliza uma questão importante nos anos iniciais, que é a preocupação com a alfabetização.

Assim como em São João de Meriti e em Nova Iguaçu, o município de Duque de Caxias iniciou suas atividades para a implementação da Lei 10.630/2003 no ano de 2006. Segundo relatado pela pessoa que foi responsável pelo projeto de formação continuada de

²⁵ Mestre em Educação, Doutora em Comunicação e Cultura, docente da Universidade Estácio de Sá, pesquisadora das temáticas relacionadas a educação e as relações étnico-raciais. A professora Azoilda é referênciada nessa temática, não só pela sua produção acadêmica, mas pela sua prática, assessorando pedagogicamente secretarias de educação e organizações que realizam trabalhos de promoção da igualdade racial.

²⁶ Dissertação de mestrado defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

professores, dentro da perspectiva da Lei, a indução da Secretaria Municipal de Educação foi em resposta ao Ministério Público cobrando a implementação da mesma.

Uma outra questão importante levantada pela pesquisadora é que, a figura daquela pessoa mais engajada e que impulsiona as ações, não está presente só na escola, mas também na secretaria de educação. A coordenadora da formação continuada foi escolhida por ser formada em História, em uma noite fez o projeto para ser enviado ao Ministério Público e dali em diante passou a tê-lo como um “filho”. Mesmo com as parcerias com pessoas e instituições, a coordenadora desempenhou um papel importante. Com a mudança de governo ela saiu da função e outra pessoa assumiu. No relato de uma das entrevistadas para a pesquisa sua atuação foi lembrada como a melhor e que depois dela não se deu a mesma importância a questão.

Outro dado importante e que está presente nas pesquisas anteriores é a questão do professor multiplicador. No caso de Duque de Caxias, em um primeiro momento, foram chamados a participar da formação os professores extraclasse, os da sala de leitura e da sala de informática, pois não haveria problemas para as escolas a sua ausência. Na prática, por terem contato com maior número de alunos, puderam perceber e intervir nas manifestações de racismo e desenvolver atividades que, segundo seus relatos, contribuíram para positivar a autoestima das crianças negras.

A ação indutora da secretaria de educação é mais uma vez colocada como peça fundamental nesse momento em que ainda não há o enraizamento. Segundo as professoras entrevistadas foi em 2006, ano que a Secretaria mais investiu e cobrou ações, é que as escolas atentaram para as relações étnico-raciais. Conforme as ações se tornaram menos incisivas, mesmo as escolas que a incluíram em seus planejamentos anuais a questões ligada a África e aos afro-brasileiros, as diminuía ao longo do ano e as retomavam nas datas comemorativas, como no Dia da Consciência Negra em 20 de novembro.

Não há uma discussão específica com relação aos anos iniciais e as questões étnico-raciais. Com relação a esse segmento da educação básica as duas diretoras²⁷ da escola investigada, revelaram nas entrevistas o investimento que faziam na alfabetização. Uma delas constatou que há um déficit na alfabetização, que muitas crianças, em sua maioria negras, evadem nesse período quando não são alfabetizadas. Essa situação só faria aumentar o fosso das desigualdades raciais e econômicas.

²⁷ A pesquisadora entrevistou duas diretoras de uma mesma escola, que estiveram na gestão da unidade escolar em períodos distintos.

As três pesquisas nos fazem atentar para questões importantes em relação ao papel indutor das secretarias de educação, aos cursos de formação e ao trabalho dos docentes nas escolas.

As três secretarias começaram as suas atividades três anos após a implementação da lei, duas em resposta a cobrança do Ministério Público. Suas primeiras atividades estiveram voltadas para a formação de professores. A ação indutora das secretarias foi de grande importância para o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas.

Em relação a formação de professores, nos três municípios, aconteceu com a presença de professores multiplicadores. A formação fora do horário do professor no município em que trabalha é quase impossível, visto que muitos trabalham em outros lugares. O professor multiplicador seria liberado de uma unidade escolar, dentro do seu horário de serviço, de modo que não prejudicasse o funcionamento da escola. Esse docente, sozinho, daria conta de “multiplicar” entre seus pares as discussões que participou? Que informações ele considera relevantes, tendo em vista a sua formação inicial, seus valores e também seus preconceitos? A escola consegue parar um dia para que possa haver esse momento de troca com os colegas? A despeito dessas dúvidas, as pesquisas evidenciaram que alguns professores que participaram das formações sentiram-se motivados a continuar a estudar a temática, buscando formação em outras instituições. A pesquisa de Silva (2010) foi a única a nos revelar que, apesar da formação, alguns docentes mantiveram um olhar eurocêntrico sobre o continente africano.

Em relação às escolas que foram alcançadas pelas pesquisas há semelhanças importantes: professores mais engajados realizam seus trabalhos voltados para a temática africana, afro-brasileira e as questões raciais independente da ação indutora da secretaria ou da equipe pedagógica da escola. Para outros, mesmo que o planejamento anual ou o Projeto Político Pedagógico da escola contemplem essas questões, elas são esvaziadas no cotidiano e são retomadas em datas comemorativas. Em todas os docentes disseram estar atentos as manifestações racistas após as formações.

1.4. Considerações sobre o jogo de sombras e luzes da/na nossa história

Na História do Brasil, durante muito tempo, o não-branco foi considerado menor em uma hierarquia perversa das relações humanas. Colocados como coadjuvantes

na história nacional, os negros levariam muito tempo para que sobre eles fossem colocados os refletores que iluminam os protagonistas.

O papel destinado a esse grupo étnico pelos colonizadores seria menor. Tempos depois da colonização, já no Brasil independente, pelos idos do século XIX, as teorias raciais que surgiram tornaram mais obscuros aqueles tipos negros e os mestiços. Sobre eles recaíram as ideais de imperfeição, de demência, de propensão ao crime, de bestialidade, de exótico, de incapacidade de contribuir para uma nação moderna e forte.

Não eram convenientes para o Brasil. Não poderiam mais existir. Precisavam sumir nas sombras de uma história distante. A ideia não era eliminar fisicamente os negros e os mestiços, mas tirar deles qualquer traço que os remetesse a África. Precisavam embranquecê-los na pele e na alma, fazendo com que seus costumes, sua cosmovisão fossem diluídas na miscigenação com os brancos que aqui estavam e que chegaram em levadas migratórias. A educação escolar, em suas ações eugênicas, contribuiu muito para isso. A produção historiográfica e as interpretações sobre o Brasil encobriram qualquer tensão racial e construíram a ideia de um paraíso racial.

Contudo essa ideia de uma sociedade sem conflitos raciais, de paraíso, começou a ser questionada e desmistificada tanto por intelectuais quanto pelos movimentos sociais negros, que começaram a se organizar na segunda metade do século XX.

Das muitas reivindicações e conquistas alcançadas pelo Movimento Negro destacamos aqui a alcançada no âmbito da educação e que pode contribuir muito para jogar luzes sobre uma África pouco conhecida, para quebrar hierarquias nas relações raciais e para o combate ao racismo: a Lei nº 10.639/2003.

A partir de sua promulgação a história e cultura da África e do negro no Brasil se tornaram obrigatórias na educação básica. Contudo, a sua existência tão somente, não foi capaz, ainda, de dissipar todas as sombras de nossa história.

Pesquisas no campo da educação nos revelam que a legislação em questão tem enfrentado muitos desafios na tentativa de sua implementação. Desde a formação inicial e continuada, passando por questões de ordem administrativas nas secretarias de educação e nas escolas. As pesquisas de Silva (2010), Fernandes (2014) e Conceição (2010), realizadas em municípios da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, corroboram a pesquisa feita em âmbito nacional coordenada por Nilma Lino Gomes. Os desafios são os mesmos e as conquistas também são semelhantes: profissionais que se engajam e investem em sua formação; esporadicamente a questão retorna a escola em eventos comemorativos;

em alguns lugares mais enraizados que em outros, mas a presença da discussão não está mais ausente.

Os avanços alcançados ainda são poucos. Entre os empecilhos para o enraizamento sustentável do espírito da Lei ainda está a ideia da democracia racial, o racismo, a intolerância religiosa, a visão estereotipada e eurocentrada da África. A permanência dessas ideias poderá ser entendida a partir do conceito de Colonialidade, que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - “E” DE EUROPA : A COLONIALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Em alguns séculos, todo o mundo foi desenhado e todos os povos classificados: selvagens, bárbaros e civilizados, povos históricos e povos sem história, nações industrializadas e nações agrárias, modernas e arcaicas, desenvolvidas e subdesenvolvidas, centrais e periféricas”

(IANNI, 1996, pág.6)

Pensar o campo das relações étnico-raciais, e a educação a partir dele, é um exercício de desconstrução do mundo desenhado conforme nos apontou Ianni. Por muito tempo as relações pessoais e institucionais, nos níveis regionais ou internacionais, foram pensadas (e em boa medida ainda são) a partir dessas polarizações: o civilizado e o não civilizado, o moderno e o arcaico, o centro e a periferia, o branco e o não branco. A constituição do pensamento e do modo de ser ocidental, suas estruturas de poder e a como ele se relaciona com o restante do mundo é baseado nessas dicotomias, colocando a Europa sempre como a face privilegiada nessa relação.

Nesse trabalho penso as implicações dessas construções sociais, essa lógica dicotômica moderna, ancorada em um grupo de autores, em sua maioria latino-americanos, que discutem a Modernidade em uma perspectiva ampliada, a partir da chegada dos europeus no continente americano, e o conceito de Colonialidade relacionado a essa perspectiva. A ideia central desses autores é discutir como o eurocentrismo configurou as relações de poder, a construção da autoimagem dos povos não europeus e a produção de saber e propor alternativa para uma reconfiguração dessas instâncias (poder, ser e saber).

2.1. Um mundo forjado a partir de uma ideia de Europa Moderna

Ao estudarmos a História, dita “geral”, deparamo-nos com um modelo linear de narrativa da presença da humanidade no planeta. O surgimento dos primeiros hominídeos, a evolução humana, as “primeiras civilizações”, a organização de estados, a democracia como importante instituição, a filosofia, as artes, a religião, os avanços científicos têm sido todos retratados a partir de um único espaço: a Europa. Embora haja movimentos pessoais

e até institucionais que apontem outros caminhos, esse paradigma ainda se impõe de maneira hegemônica no ocidente (OLIVEIRA, 2012).

Enrique Dussel (2005) afirma que esse conceito de Europa, construído em perspectiva linear, é fruto da ideologia romântica alemã de fins do século XVIII. Segundo esse aspecto, a história da Ásia é tida como uma pré-história europeia, que se desenvolverá no mundo grego, depois romano (pagão e cristão), passará pelo mundo cristão medieval e culminará no mundo europeu moderno, aquele que teria se expandido pelo mundo novo. Colocar a Europa no centro de uma pretensa história universal ignora todas as outras histórias que estão “*justapostas e isoladas*” (idem, p.57).

Um paradigma de história e historiografia são então construídos, a partir dessa Europa Moderna, que se pretende universal. E, sobre a Modernidade, Dussel apresenta dois conceitos que nos ajudarão a entender esse momento e seus desdobramentos para o ocidente.

O primeiro conceito de modernidade é estritamente europeu: “*A modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento de ser humano*” (op. cit. p.58). Cabe ressaltar que todos os acontecimentos que marcaram a passagem para a modernidade foram fenômenos localizados na Europa e com desenvolvimento posterior também em contexto europeu: a Ilustração na Itália, a Reforma Protestante na Alemanha, o Parlamento Inglês da Revolução Gloriosa e a Revolução Francesa. Qualquer povo, de qualquer continente, que não passou por essa experiência estaria fora da modernidade. Nesse sentido instaura-se uma lógica dicotômica: relação civilizado X selvagem, inferior X superior, tradicional X moderno.

O segundo conceito apresentado por Dussel propõe repensar a modernidade a partir da expansão marítima ibérica (1492). Nessa ordem de pensamento até esse momento não havia uma “história mundial” tendo a Europa como centro. A noção de uma centralidade histórica do velho continente foi construída com a conquista do Atlântico e posteriormente com o Iluminismo e a Revolução Industrial. Dussel (idem, p.58) salienta que “*ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a ‘universalidade-mundialidade’*”, em função da conquista de territórios e da imposição de seus padrões culturais, políticos e epistemológicos.

Nessa perspectiva os europeus desenvolveram um sistema de dominação tal, que vai além das conquistas de territórios e exploração política econômica de uma determinada população, de diferente identidade, implicando, ou não, em relações racistas de poder. Podemos, então, a partir desse movimento dos países europeus sobre o território do continente americano pensar dois conceitos importantes para a nossa discussão: colonialismo e colonialidade, que são distintos, porém são interdependentes.

O sentido de colonialismo é o estabelecimento de uma estrutura de dominação de um território com a finalidade de explorá-lo de maneira econômica e política, submetendo a população local às estruturas administrativas do colonizador (GENTILI, 2000). América, África e Ásia, desde o século XV foram cenários, em momentos distintos, de diversas experiências colonialistas.

A outra face do colonialismo é a colonialidade, definida por Anibal Quijano (2009) como sendo

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (p.73).

A colonialidade, portanto, mina as estruturas sociais existentes e estabelece um novo sentido de existência para o colonizado e também para o colonizador. A língua, a cosmovisão, as artes, produção de conhecimento, a estruturação da individualidade, todas as dimensões subjetivas e a materialidade da existência social, cotidiana e da escala societal são formatadas a partir do paradigma europeu, que se coloca como central. A partir daí, toda a subjetividade e materialidade dos povos colonizados anteriores a dominação pelo colonialismo, e mesmo o que se produz a partir dele fora desse paradigma, é considerado periférico, menor e se constitui como a face negativa em uma relação binária de oposição: superiores e inferiores, racionais e irracionais, civilizados e primitivos, modernos e atrasados. A Colonialidade origina-se e socializa-se a partir da conquista da América, naturalizando o modo de ser e de conhecer dos europeus, de maneira a fazer com que eles sejam também parte do *ethos* do colonizado (QUIJANO, 2009).

As ideias de Quijano aproximam-se das de Octávio Ianni, sociólogo brasileiro, quando esse aponta que a racialização do mundo é uma história antiga, que começa com o mercantilismo principalmente, alcançando diversos lugares, com organizações sociais distintas, conforme os europeus avançavam sobre outros territórios conquistando,

associando, subordinando e classificando. Ianni (1996) ainda afirma que no século XX, principalmente na segunda metade, as tensões e os conflitos étnicos tomam grandes proporções em escala local, nacional, regional e mundial. Com o fim da Guerra Fria e com o processo de descolonização da África, o que se mantinha escondido sob a polarização mundial nos dois blocos, comunista e capitalista, emergiram no cenário mundial tensionando as relações internacionais e provocando mais discussões acerca de raça, classe, globalização e multiculturalismo. O eixo de análise e debate deslocou-se das questões apenas econômicas para outras que são permeadas pela ideia de identidade.

Ainda que as estruturas objetivas do colonialismo se desfaçam, fazendo surgir nações independentes politicamente, o eurocentrismo, a mola mestra da colonialidade, é naturalizado na experiência do colonizado, de maneira que, tendo esse padrão como dado, não é questionado, pelo contrário, ele é almejado. As experiências sociais e históricas anteriores a esse processo são invisibilizadas e subalternizadas. Tudo passaria a existir a partir da chegada dos europeus. O que vem antes é uma não-história e o que permanece é, muitas vezes, visto como folclórico, menor, se colocado diante da Modernidade.

Nessa ordem de pensamento, segundo Quijano (2009) a colonialidade opera em três dimensões da configuração dos povos que viveram- e sobreviveram- ao colonialismo, que aqui serão discutidos como a colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

2.2. As dimensões da colonialidade: poder, saber e ser

Tal como o conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a natureza e os seus recursos de produção ;3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento, 5) a autoridade e seus instrumentos de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2009pág. 76).

A colonialidade do poder nada mais é do que a capacidade com que a colonialidade fundamenta e padroniza todas as dimensões sociais, explicitadas acima nas palavras de Quijano, e a profundidade de seu enraizamento, tendo como ponto de partida a colonização e perdurando mesmo após as independências políticas, de modo a naturalizar,

como discutimos na sessão anterior, o eurocentrismo, ou seja, converter em universal uma particularidade hegemônica da modernidade (WALSH, 2007).

No primeiro capítulo dessa dissertação discutimos como, no contexto histórico da primeira metade do século XX, as políticas públicas para a educação estavam ligadas a um projeto de nação unificador. A ideia era unificar a partir do modelo europeu de sociedade, era objetivo instaurar um *branqueamento comportamental*, de acordo com DÁVILA (2005).

Essa padronização comportamental, tendo como paradigma o *ethos* branco europeu, pode ser entendida a partir da colonialidade do poder, que, para lograr êxito nessa empreitada, criou um modelo escolar que reforçasse esse padrão e excluísse o que fosse diferente - que recebia a pecha de bárbaro, primitivo, atrasado- para que fosse possível a constituição de um Brasil forte e moderno.

Recordo-me, quando era professora de uma turma de quarto ano dos anos iniciais, de uma aula em que debatia com as crianças como era a vida dos grupos indígenas antes e depois da chegada dos europeus. Ao final do debate pedi que as crianças escrevessem sobre o que havíamos discutido. Um menino escreveu que a vida dos indígenas havia melhorado muito depois que os portugueses chegaram porque a partir daí eles passaram a usar roupas, chinelo, morar em casa e poderiam ter bicicletas. Em um primeiro momento fiquei bem frustrada, de nada havia adiantado ter falado tanto sobre como os indígenas haviam sido explorados, como suas vidas foram transformadas e como muitos morreram. Naquele momento não percebia como a colonialidade já era presente na organização do pensamento daquele menino. A ideia monolítica de uma sociedade forjada a partir da visão ocidental, foi construída por ele nas suas relações fora da escola e reforçadas no cotidiano escolar, tratando da questão indígena, de uma maneira geral, apenas no “dia do índio” de forma estereotipada e rasa. Nesse modelo, de percepção de uma realidade dicotômica civilizado X selvagem, foi mesmo bom para o indígena a chegada do português que lhe trouxe roupas, pois viver nu não é aceitável. O lastro e o enraizamento da colonialidade ficaram evidentes na escrita daquele aluno.

A formação da nossa cultura nacional, a comunidade brasileira imaginada, tende a ser homogeneizante. Para Stuart Hall (2011)

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetizações universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (pág.50).

E na constituição da nossa identidade nacional, conforme vimos no capítulo anterior, as características europeias se sobrepuseram as nativas e as de origem africana, tornando-as menores, por vezes escondidas, quase desaparecidas.

A colonialidade do poder, portanto, alastrou-se e enraizou-se em nosso meio de maneira que o não-europeu e o não-branco ficassem, na estrutura social nacional, em posição subalterna. E, de acordo com Maldonado-Torres (2007, p.131) a colonialidade está presente

(...) nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

A formação pluriétnica da sociedade brasileira nunca foi escondida, ora foi condenada, ora foi celebrada pelas elites intelectuais e até mesmo pela população em geral. A questão central é o lugar e o valor dado às diversas manifestações culturais específicas²⁸ dos grupos étnicos formadores da nossa nação. Seria ingênuo afirmar que mesmo os brancos, senhores nos tempos da colônia, não foram influenciado pelos saberes e práticas africanos e indígenas em um movimento de trocas culturais. Ou ainda que nossa ciência e cultura são apenas cópias dos países centrais. O que problematizamos é a hierarquização das matrizes étnicas, sobrepondo um padrão sobre os demais grupos .

Assim como as histórias não-europeias são invisibilizadas, postas em um lugar subalterno, são também considerados não-saberes, ou saberes inferiores, aqueles cujo lugar de enunciação não é o continente europeu. Quando a colonialidade opera no campo do conhecimento surge o conceito de *colonialidade do saber*.

Walter Mignolo (2003) nos chama atenção para o problema que se criou com a maneira como a “revolução científica” ocorreu e as implicações para as nações não-europeias, excluindo, por exemplo, a contribuição dos árabes para a ciência, a filosofia e a matemática:

O problema, o enorme problema, emerge da forma como a “revolução científica” foi concebida. Ela foi concebida como um trunfo da modernidade, uma autocelebração que ocorreu em paralelo com a crença emergente na supremacia da “raça branca”. O problema estava na falta de consciência que a celebração da revolução científica enquanto triunfo da

²⁸ As manifestações culturais específicas podem ser entendidas como aquelas cuja origem é o meio cultural dos principais grupos étnicos que formaram a sociedade brasileira.

humanidade negava ao resto da humanidade a capacidade de pensar (op. cit, pág.670).

Como resultado da colonialidade do saber ficaram à margem os conhecimentos dos nativos americanos e suas habilidades na engenharia e no desenvolvimento das cidades²⁹, os saberes dos egípcios, os africanos que criaram muito mais que pirâmides – como se isso não fosse o suficiente para demonstrar a complexidade da sua produção intelectual -, que tinham conhecimentos importantes de medicina³⁰, os africanos subsaarianos que organizaram universidades³¹ e os que trouxeram para o Brasil, na diáspora, diversas tecnologias³² que foram utilizadas para o lucro dos senhores de escravos.

Maldonado-Torres (2009), nos chama a atenção para a ideia de *racismo epistêmico*, que não é nem biológico e nem cultural, mas ele “*descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas*” e tem como resultado “*evitar reconhecer os outros como seres totalmente humanos*” (pág.345).

Quando a colonialidade manifesta-se no campo da produção de conhecimento, na relação entre o poder e o saber e atravessa o indivíduo conduz-se ao conceito de *colonialidade do ser* que coloca em dúvida os valores humanos do outro que não é europeu. A colonialidade do ser refere-se, a “*experiência vivida por sujeitos colonizados e racializados*” (MALDONADO-TORRES, op. cit. , pág.141) .

Maldonado-Torres (2007) relaciona a colonialidade do ser a colonialidade do saber, valendo-se da máxima cartesiana “penso, logo sou”. A racionalidade , portanto, é constitutiva do ser. Seguindo essa lógica e a entendendo dentro do contexto da colonialidade do saber, podemos inferir que aqueles que “*não pensam, ou não pensam*

²⁹ Philomena Gebran nos diz que os maias “*abriam estradas, “os caminhos” entre uma cidade e outra, o que exigia um duro trabalho de desmatamento, serviam como emissários entre as cidades, eram artistas, arquitetos, escultores, etc*”. (GEBRAN, 1992, pág 56)

³⁰ O conhecimento dos egípcios a respeito da saúde e suas práticas médicas foram registrados em papiros. Um deles é o Papiro Ebers, de aproximadamente 1550 a.C., em que estão descritos tratamentos para diversas doenças e descrições de medicamentos. Segundo a Enciclopédia Britânica o referido papiro contém “*700 magical formulas and folk remedies*” (Enciclopédia Britânica Online). Os compostos farmacológicos são descritos como “*fórmulas mágicas e remédios populares*”. É o uso da linguagem para dar a pecha de não civilizado aos conhecimentos de um povo não-europeu.

³¹ A cidade de Tumbucto é a capital da região de mesmo nome no Mali. Por volta do século XV foram criadas várias instituições de ensino islâmicas que, além do Alcorão, eram dedicadas ao estudo da lógica, da astronomia e da História. A Universidade de Sankore é seu principal expoente. Hoje, longe do período áureo do passado, a região é considerada Patrimônio Mundial, pela UNESCO. (<http://whc.unesco.org/>)

³² Henrique Cunha Junior (2010) explica que mão de obra especializada em tecnologias diversas, africana e afrobrasileira, movimentaram a economia da colônia e do império. Os africanos vindos de diversas partes do continente fizeram com que uma variação de conhecimento se espalhasse no território brasileiro. Aqui desenvolveram metalurgia, tapeçaria, carpintaria. Eram oleiros, professores, artistas. Uma riqueza e variedade de saberes que foram colocados a sombra por uma narrativa histórica que desumaniza a pessoa escravizada e coloca o seu saber como subalterno.

adequadamente, não são, estão desprovidos do ser, não devem existir e são dispensáveis” (pág.144). O referido autor ainda acrescenta que “ *o privilégio do conhecimento na Modernidade e a negação das faculdades cognitivas nos sujeitos racializados oferecem a base para a negação ontológica”* (pág. 145).

Nessa ordem de pensamento o Ser colonizado é aquele que estaria afastado da racionalidade, é racialmente classificado como inferior, ocupa espaços subalternos nas relações estabelecidas na Modernidade. E é nessa condição desumanizadora que as empreitadas coloniais escravizaram e subjugaram. E mesmo com o fim da escravidão, as relações raciais foram mantidas em termos de desigualdade, ora apoiadas em um discurso científico de superioridade biológica natural do branco europeu, ora apoiadas em um discurso de superioridade da cultura e científica cujo lugar de enunciação é a Europa.

A colonialidade do ser, portanto, opera na experiência vivida, tanto pelo colonizado, quanto pelo colonizador, colocando-os em posições contrárias na relação binária, maniqueísta, da Modernidade. E , findada a colonização, a colonialidade do ser permanece nas estruturas sociais, classificando e separando as pessoas por categorias, em que a raça é um quesito importante.

Walsh (2005) aponta que a negação do ser nesse contexto chega ao ponto de as pessoas dominadas pelo colonialismo se questionarem sobre sua própria identidade. Afinal, quem é esse que é sempre referido a negação de um outro? Maldonado-Torres (2009), teria uma resposta a essa pergunta, com base em Fanon:

O ser-colonizado podia também ser referido como *damné* – ou o condenado da terra. Os *damnés* são aqueles que se encontram nas terras ermas dos impérios, assim como em países e megacidades, transformados eles próprios em impérios – como sejam as favelas do Rio de Janeiro, a Villa Miseria de Buenos Aires , os sem abrigo e as comunidades marcadas pela pobreza extrema no Bronx , em Nova Iorque. Estes são os territórios e as cidades que, quase sempre, são simplesmente ignorados nas diatribes filosóficas sobre o lugar do saber (Op. Cit. pág. 356).

Aqueles que pertencem a lugares, cujo saberes são considerados não-saberes , também são negação na perspectiva maniqueísta da Modernidade, logo sua existência é de não-ser, é o condenado da terra.

O tratamento dado aos negros na sociedade brasileira pode muito bem ser pensado sob ótica da colonialidade do ser. Os ideais eugênicos, a política de branqueamento, conforme discutido no capítulo 1, nada mais eram do que uma tentativa de criar um novo

Ser com os padrões europeus. Padrão esse também incorporado pelos não brancos, que em uma tentativa de deixarem de não-ser. Como fica visível na seguinte situação:

(...) em outra situação questiono a menina Vera (negra): como você é?”. Ela responde: “eu tenho uma franjinha abaixada, sou gordinha, meu pezinho é gordo porque eu puxei meu pai”. Pergunto: “como você é: preta ou branca...?” rapidamente afirma: “morena”. Digo, então: “você gostaria de ser diferente?” “Hum... eu gostaria de ser branquinha! (CAVALLEIRO, 2003 pág. 65)

Há uma situação de vergonha e insatisfação de uma criança em relação a si. Insatisfação fruto de uma história de construção social que colocou os não-brancos em uma condição de inferioridade, na relação hierárquica construída na Modernidade.

As reflexões dos intelectuais que discutem a Modernidade e a Colonialidade não ficam apenas no campo da constatação da realidade. São também propositivos e sugerem então uma forma outra de pensarmos a sociedade. Destaco a discussão que Catherine Walsh levanta acerca da Interculturalidade e de uma pedagogia decolonial.

2.3. A interculturalidade crítica e a Pedagogia (de)colonial³³

O termo interculturalidade pode ser entendido, segundo Walsh (2010), a partir de três distintas perspectivas, considerando a multiplicidade de suas fronteiras.

A primeira maneira de entender a interculturalidade é a partir da perspectiva relacional, construída a partir das relações interpessoais e as trocas culturais. Nesse sentido o intercâmbio entre pessoas, saberes, práticas, tradições e valores pode se dar em uma relação hierárquica ou não. A interculturalidade pensada dessa forma sempre ocorreu entre europeus, africanos e nativos americanos, mas sempre de forma desigual, em que o europeu subjogava os demais grupos. Nas palavras da autora

Não obstante, o problema com esta perspectiva é que, tipicamente, oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que se leva a cabo a relação. Da mesma forma, limita a interculturalidade ao contato e a à relação – muitas vezes somente individual –, encobrendo ou deixando de lado as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas – que põem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade (Walsh, op cit. pág77).

³³ Walsh (2010) utiliza o termo (de)colonial e não descolonial porque entende que o último termo significaria voltar a um ponto antes da colonização, apagando seus vestígios, não sendo isso possível e nem desejado. Então prefere usar (de)colonial, com o sentido de quebrar a hierarquia da colonização e colocar em pé de igualdade as outras culturas, pensar com base na interculturalidade crítica.

Uma segunda perspectiva apontada pela autora é a que denomina *funcional*, em que se reconhece as diferenças e a diversidade cultural com a visão de inseri-las na estrutura social que já está estabelecida. Promove-se então o diálogo, a convivência e a tolerância, mas não toca nas relações assimétricas, nas desigualdades sociais e culturais. A ideia é de inclusão do diferente e não reformulação da sociedade. Walsh afirma que nessa perspectiva, fortalecida no contexto neoliberal dos anos 1990,

O reconhecimento e o respeito a diversidade cultural se converteram em uma estratégia de dominação , que aponta não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos em seu interior (idem, pág.78)

A terceira perspectiva apontada por Walsh ainda não existe, conforme ela mesmo afirma, mas é um ideal político e ser perseguido e que pode ser transformado em prática pedagógica. É o que ela denomina *interculturalidade crítica*.

Nessa perspectiva a questão não é a diferença em si, mas a estrutura-colonial-racial com que nossa sociedade foi construída. Reconhece com isso que a diferença construída dentro dessa relação de poder de matriz colonial, racializado e hierarquizado, em que os brancos constituem-se como os privilegiados enquanto nativos americanos e afrodescendentes encontram-se subalternizados.

O projeto da perspectiva intercultural pode ser compreendido como

uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre , em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importante, é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos -, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização e discriminação (idem, pág.79).

A interculturalidade, no sentido crítico, se coloca no centro do debate sobre a Modernidade e a Colonialidade, como uma alternativa a esse padrão hegemônico. É estabelecida como um embate epistemológico de reconstrução e recondução da história. É nesse sentido que o termo será usado nesse trabalho.

A interculturalidade crítica no âmbito da educação é a essência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A ideia desse documento é justamente possibilitar outra visão sobre a nossa história, de maneira que se coloca como um ponto de

inflexão no tratamento dado a História e às relações étnico-raciais no contexto educacional. Coloca-se, portanto, como um instrumento de ampliação dos currículos:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, Pág. 17).

Acrescentar o Ensino de História da África e do negro no Brasil em uma perspectiva curricular tradicional, que preza uma prática pedagógica de mera reprodução de conteúdos e que é permeada pela colonialidade, sobre base epistêmica eurocêntrica, pode ser um reforço de tudo que se pretendeu desconstruir com a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Os negros continuariam sendo representados na condição de escravos nos murais e atividades escolares, nas datas comemorativas do 13 de maio e do 20 de novembro, ainda que seja quebrando as correntes! Além disso, a contribuição da África para o Brasil, dentro da ideia das três raças constitutivas, continuariam sempre relacionadas ao samba, a capoeira e a feijoada; ou seja, diversão e comida.

Não se pretende a troca de um etnocentrismo por outro. O que se almeja é uma escola que favoreça uma relação equânime entre os sujeitos, considerando as questões identitárias e de saberes diversos. Nesse sentido, Candau (2002) afirma que a educação pautada na perspectiva intercultural *“orienta processos que têm por base o reconhecimento da direito a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”* (CANDAUI, idem, pág.102)

A Pedagogia decolonial é uma pedagogia insurgente, que só é possível a partir da ideia de interculturalidade crítica. É, portanto, pensada como uma prática, a partir de pessoas e ideias que estão em posição subalterna na sociedade. Nesse sentido não é vista apenas como mais uma possibilidade de inclusão de novos conteúdos e temas no currículo. Pode ser considerada como uma nova dimensão pedagógica e de prática social e política que considera outros padrões de pensamento opondo-se, assim, a lógica da colonialidade.

Trata-se, portanto, de uma postura que dá novos sentidos às diferenças, tratando-as como legítimas e simétricas em todas as instâncias sociais. A visão que se construiu do negro na sociedade brasileira, conforme vimos no capítulo anterior, foi de sua

desumanização frente a perspectiva de um Ser cuja episteme é geopoliticamente situada na Europa. Desconstruir esse modelo, numa relação dialógica com aqueles que estão nessa situação, é o propósito da pedagogia decolonial. Ela é subversiva da ordem e também propositiva de uma relação de equidade entre pessoas que tenham o Ser reconhecido e colocados no processo histórico na condição de protagonistas.

Para Walsh (2007), a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial colocam em evidência o racismo, a desigualdade e as injustiças com base na ideia de raça. Porém, mais importante que esses esclarecimentos, é o incentivo que dá às novas visões, formas e práticas de se proceder, de maneira a incentivar a esperança e humanização. E aí reside a afinidade com o espírito da Lei nº10.639/2003 e de seus formuladores, evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais, que trazem no cerne da sua discussão um novo olhar sobre as questões que envolvem a ideia de raça, a presença do negro na constituição da sociedade brasileira, a história e a cultura africana e afro-brasileira, de maneira que os sistemas de educação e suas práticas sejam mais democráticos e equânimes.

CAPÍTULO 3 - O PRETO NO BRANCO: AS AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO

Quatro diferentes governos municipais são atravessados pela existência da Lei nº10.639/2003. Mas foi só a partir de 2006 que a Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED) começou um movimento para a implementação da Lei 10.639/2003. Nesse mesmo ano, o Conselho Municipal de Educação, através da Deliberação 014/2006 instituiu as diretrizes curriculares para a Educação e as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana³⁴.

Contudo, a cada troca de governo municipal, rupturas e continuidades se estabelecem nas políticas para a educação. Esse movimento gera uma série de descontinuidades, pois as políticas acabam por ser de governo e não de estado. Nesse capítulo discutiremos as ações institucionais para as relações étnico-raciais no âmbito da educação e a implementação da legislação em questão.

As fontes para essa análise serão os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, o questionário para os gestores que articularam a implementação e as minhas observações enquanto trabalhava na secretaria auxiliando na coordenação de atividades ligadas a questão. Os gestores aqui mencionados não são os secretários de educação, mas as pessoas diretamente responsáveis pela implementação da legislação. Para o período de 2005-2008 temos Gestora 1 (GEST 1), e para o período 2009-2012 temos Gestor 2 (GEST 2).

Cabe aqui ressaltar a dificuldade em encontrar documentos do Setor Responsável na Secretaria, uma vez que, a cada mudança de governo, muitos materiais produzidos são levados da secretaria por pessoas que saem de seus quadros na troca de governos. Não há um sistema informatizado no qual se tenha acesso ao que foi produzido ou arquivos físicos para consulta. Os materiais que consegui foram entregues a mim por uma pessoa que estava na SEMED nas gestões anteriores e que permaneceu até a atual gestão. Esse material faz parte do seu acervo pessoal e são os ofícios e encaminhamentos do projeto “*Somos todos iguais?*”. O documento “Proposta Curricular” foi entregue para todos os professores da rede em 2004, por isso tenho um exemplar em casa.

³⁴ As diretrizes municipais não vão além das nacionais. Segundo me informou a gestora da época, a medida foi tomada para reafirmar o compromisso do município com a questão.

3.1. Organização curricular para a educação municipal

O município de Belford Roxo³⁵ teve como primeiro prefeito o maior articulador político para a sua emancipação. Jorge Julio dos Santos, o Joca, que não chegou a completar o mandato, pois foi assassinado. Foi substituído pelo seu vice, Ricardo Gaspar, que ficou pouco tempo no cargo, pois havia tomado posse do cargo de Deputado Estadual. Assume a prefeitura o então presidente da câmara dos vereadores, Mair Rosa, que era oposição ao governo.

Em torno do primeiro prefeito há uma aura quase de veneração, Joca, “o homem que amava Belford Roxo”, governava a cidade ao estilo dos coronéis, a relação com ele era, portanto, de favor e medo (ALVES, 2002). Foi em sua breve gestão que o novo município começou a se organizar e imprimia, literalmente, sua marca pela cidade: um coração, presente em toda parte, dos pontos de ônibus ao brasão da cidade. Nesse período aconteceu o primeiro concurso para professores, em 1995. Até então, os professores eram alguns remanescentes de Nova Iguaçu que decidiram ficar no novo município e um grande número de contratados.

Mair Rosa ao assumir manda quebrar todos os corações dos pontos de ônibus e muda o brasão municipal. Esse gesto literal de ruptura e descontinuidade avança também na educação. Foi um período em que os professores ficaram sem receber salário durante cerca de 6 meses.

A campanha de sucessão foi acirrada, e Maria Lúcia dos Santos Neto, viúva de Joca, ganhou as eleições. Sua campanha foi marcada pela ideia de que “Maria Lúcia é Joca” (ALVES, idem). Em seu mandato (1997-2000) foi organizado o primeiro plano de cargos e salários para os docentes do município. Embora tentasse a reeleição não conseguiu ganhar de Waldir Zito, irmão do prefeito de Duque de Caxias, o Zito.³⁶

Foi no governo de Waldir Zito (2001 a 2004), com uma equipe de profissionais oriundos de Duque de Caxias, que a educação em Belford Roxo passou por importantes transformações: passou a funcionar em um prédio próprio que, à época, atendia as

³⁵ Belford Roxo emancipa-se de Nova Iguaçu em 1990, mas o município só foi implementado em 1993.

³⁶ Nesse ano, o prefeito Zito, da Cidade de Duque de Caxias, fez campanha para seu irmão em Belford Roxo e pra sua ex-esposa em Magé. Ambos foram eleitos e Zito reeleito em Duque de Caxias. Lembro-me, de conversa entre os professores, que algumas pessoas esperavam que a educação em Belford Roxo ficasse como em Caxias, sobretudo em relação ao aumento de salários.

demandas municipais, foi reformulado e consolidado o Serviço de Implementação a Leitura, responsável pelas Salas de Leitura³⁷ das escolas, e foi construído o documento que ainda é referência para a educação municipal: a “Proposta Curricular” . Esse documento é fruto de construção coletiva da Equipe Técnico-pedagógica da época junto com alguns professores da rede.

A Proposta Curricular foi implantada em 2004³⁸, no último ano da gestão Waldir Zito. Ela é fruto de grupos de estudos que começaram a se reunir em 2001 e terminaram seu trabalho em 2003, ano da promulgação da Lei 10.639/2003, sendo que não há qualquer referência a ela nesse documento.

Objetivos Formadores da Proposta curricular tratam de maneira muito geral e vaga a questão da diferença. Não há nada especificamente ligado às questões étnico-raciais. São eles:

- I. Apropriar-se de valores éticos e morais, compreendendo que o diálogo e o respeito são os caminhos para a valorização das diferenças nas relações do convívio humano;
- II. Compreender as diferenças nas relações do mundo do trabalho, em seus aspectos sociais, políticos, históricos e culturais, conscientizando-se da necessidade de aprimoramento e atualização constante, buscando autonomia e senso e crítico. (PMBR, 2004, pág.14)

No documento que discutimos, o currículo é apresentado como sendo integrado. Há um tema integrador para a disciplina e as proposições conceituais são pensadas a partir

³⁷ Os docentes das salas de leitura são sempre professores dos anos iniciais, mesmo que a escola ou o turno dele atenda turmas dos anos finais. Ainda que a escola não disponha de um espaço físico adequado para ser criada uma Sala de Leitura, existe na estrutura da escola uma vaga para essa função, e o docente realiza as suas atividades na sala da turma ou em outros espaços da escola. Até a referida gestão, não havia uma definição acerca da função dos professores da sala de leitura, pois eles, além das atividades de incentivo a leitura, eram acionados para o reforço escolar, trabalhando as maiores dificuldades das turmas, geralmente a alfabetização e as quatro operações. Fui professora de Sala de Leitura nesse período, e tínhamos encontros mensais de formação e troca de experiências. A chefe do Serviço de Implementação da Leitura era oriunda de Duque de Caxias e seu trabalho é referência até hoje no município. Dou ênfase a Sala de Leitura pois é o docente que está nela que geralmente é colocado a frente dos projetos da escola que são encaminhados pela Secretaria de Educação. Além disso, é o profissional que tem contato com o maior número de alunos, pois atende a todas as turmas do seu turno de trabalho. Entre suas responsabilidades está a organização do acervo de livros da escola. Contudo nem toda escola tem a presença de um docente para sala de leitura em cada turno. Muitas vezes, por conta da falta de professores, esse profissional é remanejado para uma turma. Um outro problema que acontece é que nem toda gestão de secretaria de educação considera importante ter esse profissional. Em 2013, por exemplo, a Subsecretaria de Administração e Recursos Humanos da Secretaria de Educação visava acabar com a Sala de Leitura para remanejar esses professores para escolas que estavam com carência. Poucas escolas conseguiram manter o professor de Sala de Leitura. A ideia era acabar até com a Coordenação de Sala de Leitura dentro da Secretaria de Educação. Após muita tensão e mudanças de subsecretárias, a Sala de Leitura permanece e as escolas podem ter um profissional em cada turno, desde que esteja completo o número de professores regentes de turma.

³⁸ A Proposta Curricular foi aprovada pelo Parecer CME nº 01/04 e implantada pela Portaria SEMED nº04/04.

dele e os conteúdos referenciais são escolhidos dentro da mesma perspectiva. Tema integrador é definido como sendo tema de referência

...das áreas de conhecimento de cada disciplina, que permeiam a natureza dos conteúdos, atendendo aos grupos de formação. Este tema difere do tema gerador (pedagogia de projetos) em sua essência, uma vez que serve ao plano educativo para auxiliar o docente a vislumbrar as diversas áreas do saber de sua disciplina, possibilitando, assim, o ir e vir constante, desmistificando a instituição da linearidade e sequenciação na produção do conhecimento (PMBR, 2004, pág.39)

Esses temas integradores de cada disciplina teriam aproximações e, a partir daí poderia ser feita uma abordagem interdisciplinar de algumas questões, como sugere o documento:

Nossa Proposta Curricular foi organizada de tal maneira que, por exemplo, o professor de Matemática identificará na proposta de Geografia ou de Educação Artística, aspectos do conceito de Topologia que lhes são tão familiares. O porquê disso reside no fato de que nenhum conhecimento constitui-se isoladamente no campo semântico de uma disciplina específica (PMBR, pág. 37).

O tema integrador que faz menção a diversidade é o mesmo para Geografia (para as turmas de 1º ao 9º ano) e para História, somente para os anos iniciais: “*a construção da identidade social do indivíduo através da sua relação com o meio histórico no tempo e no espaço, reconhecendo e respeitando as diversidades*” (op. cit, pág,59). Nenhum outro tema integrador, de qualquer disciplina sugere essa ideia.

Os objetivos da Proposta Curricular apontam à valorização da diferença, mas esse termo não é explorado. Nos temas geradores não há menção ao termo diferença, tampouco ao seu significado. Surge apenas o termo diversidade, nas situações que expomos, sem também ser explorado. Infere-se a partir daí que, talvez, esses termos foram usados como sinônimos sem nenhuma discussão sobre eles.

As proposições conceituais³⁹ para os anos iniciais que tratam a questão da diversidade e da diferença estão inseridas apenas nas disciplinas de Geografia e Educação Artística, com a seguinte redação: “*Compreensão da identidade do povo brasileiro como resultante das interações culturais, favorecendo o respeito à diversidade*” (PMBR, op Cit, pág.59), em Geografia, e “*Apreciação dos diferentes gêneros e estilos da expressão artística brasileira e de outras culturas*” (idem, pág. 69). A discussão sobre diversidade

³⁹ A Proposta Curricular de Belford Roxo define proposições conceituais como as “*propostas que estabelecem relações entre os conceitos, de forma contextualizada, assim, a desvendar seus sentidos e significados*” (PMBR, 2004, pág.39).

está restrita, dentro da Proposta Curricular, as áreas de Geografia e História. Essas duas disciplinas, dentro desse mesmo documento, não são discutidas.

O que é destacado, e considerado fundamental nessa etapa de escolaridade, de acordo com a Proposta Curricular é a alfabetização. E nesse sentido, o documento reforça a ideia de um trabalho de alfabetização a partir da leitura do mundo, conforme apontou Paulo Freire (1985) em uma perspectiva interdisciplinar. Contudo, quando observamos os conteúdos específicos para Língua Portuguesa nos anos iniciais, na modalidade Educação para Jovens e Adultos encontramos o seguinte: “Leitura de mundo (rótulos)” (idem, pág.105).

Inferimos a partir daí que de fato, o uso da ideia de Freire ficou restrito a sonoridade de suas palavras. Ler o mundo é ler rótulos? E que rótulos são esses? São os de produtos, muito utilizados nas atividades para alfabetização, ou são os rótulos sociais, aqueles pelos quais as pessoas são definidas? “Ler o mundo” ficou esvaziado de seu significado. O texto do documento ficou com as características de uma educação bancária e dissertadora tão criticadas pelo próprio Freire: *“A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som do que significado e, assim, melhor seria não dizê-la”* (FREIRE, 2012, pág.63).

Em relação ao conteúdos que tratam da diversidade, da história da África e do negro no Brasil estão distribuídos entre as disciplinas de Geografia , História e Educação Artística:

GEOGRAFIA	HISTÓRIA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
As regiões brasileiras: caracterização e diversidade dos aspectos físicos e humanos.	Formação do povo brasileiro.	África e América pré-colombiana.
Valorização do patrimônio sociocultural nacional.	Europeus, ameríndios e africanos: semelhanças e diferenças	
	Conflitos étnicos, dominação cultural e resistência.	

Figura. 1 Quadro comparativo de disciplinas que tratam da diversidade na Proposta Curricular de Belford Roxo

Entre os conteúdos de História, nos chama a atenção para a sequência com que foram apresentados os povos formadores da nação brasileira: europeus, ameríndios e africanos. Sequência semelhante a apresentada por Martius, conforme discutimos no primeiro capítulo, em que apresenta o sangue português como o poderoso rio que absorve os outros dois pequenos afluentes, os indígenas e os africanos. Essa organização não é mero acaso, ela é construída dessa maneira porque essa relação hierárquica é fruto da colonialidade: o paradigma europeu é central, em sua órbita estão indígenas e africanos, cujas histórias só têm significado se ligadas a Europa. A civilização chega em um território bárbaro e a partir daí cria-se um novo povo, que mesmo com as influências dos povos dominados, constrói uma organização político-social eurocêntrica.

Esse documento, oficial, é a referência para a construção dos projetos político-pedagógico (PPP) das escolas, que por sua vez é construído, em alguns casos, sem a participação dos professores e/ou ficam guardados e poucas pessoas tem acesso a ele para a elaboração dos seus planejamentos individuais, conforme apontado pelos docentes entrevistados, quando foram perguntados pelo acesso ao referido documento:

“ Não. Eu sei que era pra ter. Mas a realidade a gente sabe qual é, né?.[risos]”

(Professora Etana)

“Só fui conhecer PPP na, na Pós Graduação, o que é um PPP. Eu tenho aqui 21 anos, eu nunca vi um PPP na mão” **(Professora Jata)**.

“Eu pedi, mas ainda não tive acesso” **(Professor Adofo)**

A Proposta Curricular, mesmo não sendo tão utilizada pelos docentes e mesmo pelas gestões posteriores da secretaria de educação, demonstra o silêncio em torno da questão do negro, do racismo e da legislação que torna obrigatório o ensino de História da África e do Negro no Brasil e da Cultura africana e afro-brasileira. Esse silêncio nos diz muito a respeito da falta de vontade política daquela gestão de enfrentar essas questões, mesmo com a, então recente, alteração da LDB. Vontade política essa que, até então, era quase exclusividade dos movimentos sociais negros, conforme discutimos no capítulo primeiro.

3.2. Ações para a implementação da lei 10.639/2003

Em 2005 uma nova gestão municipal reformulou os quadros da SEMED, composto em sua maioria por funcionários da própria rede. Mas foi somente a partir de 2006 que movimentos no sentido de implementar a lei foram tomados.

Segundo a gestora da época, que ocupava o cargo de Chefe de Serviço de Atendimento ao Ensino Fundamental (SAEF), até então não havia nenhuma discussão dentro da SEMED nesse sentido e ela e sua equipe desconheciam a legislação.

No início de 2006, o Centro de Apoio as Populações Marginalizadas (CEAP) junto com o Governo do Estado do Rio de Janeiro ofereceram um curso de formação para professores e convidou as secretarias municipais. O curso, segundo a gestora, teve duração de 80h e ela participou como representante de Belford Roxo. Foi a partir desse curso que ela tomou conhecimento da legislação e da necessidade da discussão.

“Não sabíamos efetivamente por onde começar a mediação desta ação junto as escolas. Neste mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo foi contemplada com 3 vagas para o curso que seria promovido pelo CEAP (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas) em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para a Igualdade Racial, que seriam distribuídas entre professores da Rede de Ensino ou entre professores lotados na Secretaria de Educação. Sendo assim, solicitei a minha participação na referida formação, a qual me revelou a tamanha dimensão do trabalho que nós teríamos pela frente, objetivando a desconstrução de práticas pedagógicas excludentes e por vezes preconceituosas e racistas, tendo em vista a invisibilidade dos nossos alunos negros, bem como toda as demandas voltadas para a construção de um currículo mais igualitário, que naquele momento ainda estava imerso no “mito da igualdade racial”. Cabe ressaltar que sou de família negra, apesar de minha cor de pele não ser negra devido a grande mestiçagem no bojo de minha família, me considero negra, e aquela formação me fez perceber quantos direitos nos tinham sido negados (GEST 1).

O SAEF , então, passou a organizar grupos de estudo interno e depois atividades com os docentes da rede. Em 2006 foram realizados eventos com especialistas da área: Um mini-curso sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira, com a Professora Patrícia Teixeira⁴⁰; um mini curso sobre Diáspora Africana, com Professora Monica Lima⁴¹; e palestras sobre as Religiões de Matrizes Africanas, com Ivanir dos Santos⁴². Além desses eventos foram realizadas oficinas de máscaras africanas e de contos africanos, essa para os anos iniciais.

Nesse período o Conselho Municipal de Educação, através da Deliberação

⁴⁰ Professora de História da África na Universidade Federal de São Paulo.

⁴¹ Professora de História da África, Coordenadora do Laboratório de Estudos Africanos (LEÁFRICA) e professora do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IH-UFRJ).

⁴² Pedagogo, ativista dentro do movimento social negro, destaca-se com a sua atuação para valorização e respeito às religiões de matriz africana.

014/2006, reforça na rede municipal de educação a obrigatoriedade do Ensino de História da África e de Cultura Afro-brasileira. Ainda, através do projeto “Somos Todos Iguais?”, a SEMED, através do SAEF, mantinha a orientação para a discussão permanente na escolas, fazia assessorias e visitas às unidades escolares, e realizava um encontro das escolas, para que apresentassem o resultado dos seus trabalhos internos. Os trabalhos eram apresentados em praça pública e tinham um tema norteador: o primeiro foram as histórias de personalidades negras do Brasil e o último foi sobre o poeta Solano Trindade.

Ainda nessa gestão houve um investimento para compra de livros de literatura infanto-juvenil e de obras de referência para os professores, que seriam distribuídos em kits, com 32 títulos, para cada um das 54⁴³ escolas que havia até aquele momento.



Figura 2: Exposição das escolas, apresentando a personalidade negra brasileira homenageada e os outros trabalhos realizados durante os meses de outubro e novembro de 2006, como culminância do projeto “Somos todos iguais?”.

⁴³ Atualmente a rede possui 73 unidades escolares.



Figura 3: As personalidades negras homenageadas pelas escolas. Aqui identifico João Cândido (com uniforme de marinheiro), Juliano Moreira (de jaleco branco), Negoinho da Beija-flor (de paletó azul e cordão) e Zumbi (com uma tipo de abadá com listas grossas e de diferentes cores).



Figura 4: Aluno, a esquerda da senhora, representando Pixinguinha.⁴⁴

⁴⁴ Nesse dia havia poucas referências às mulheres negras. Lembro-me de homenagens a Rute de Souza, Chiquinha Gonzaga, Zezé Mota, Luiza Mahin e uma senhora da comunidade de uma das escolas, que exercia importante influência no bairro. Essa constatação só reforça as discussões sobre o fato da mulher negra ainda ser muito discriminada e que tem demandas próprias dentro do movimento social negro.

Em 2009 começa um novo governo municipal e com ele inicia-se uma importante reorganização dos quadros da Secretaria de Educação. Seu ponto culminante é a criação do Setor de Educação Especial e Igualdade Racial, unidade que daria continuidade à política de seminários de formação e às atividades de cunho cultural para a formação dos quadros docentes da rede municipal. A novidade, por assim dizer, reside no fato dessas iniciativas ganharem, a partir de então, uma nova base institucional, a que tudo indicava a época, mais sólida e permanente.

A frente desse setor ficou, durante 4 anos, um profissional que não era da rede, e que aqui trataremos como Gestor 2 (GEST 2) mas foi convidado a assumir o cargo de chefia em virtude de sua trajetória pessoal e profissional na discussão das relações étnico-raciais e no combate ao racismo. Ele é professor de Geografia da rede municipal do Rio de Janeiro, com passagem pelo CEAP e pelo Centro de Estudos Afro-brasileiros (CETRAB).

As ações realizadas nesse período foram de Formação Continuada para professores e gestores, três edições do Seminário de Cultura Africana e Afro Brasileira do Município de Belford Roxo, a equipe ia nas escolas a fim de orientar a implementação da lei.

Essa gestão, diferente da primeira, teve dificuldades para realizar as atividades que planejavam. De acordo com o responsável pelo setor

“Os materiais, eventos e formações foram realizados a partir das parcerias por nós realizadas, conseguimos levar para o município amigos comprometidos com políticas voltadas para Igualdade Racial que nada nos exigiram; ou seja, não houve ônus financeiro porque não tínhamos recursos que pudessem compensar nossos parceiros, fosse em materiais ou palestras. Nosso trabalho se desenvolveu a partir de nossa capacidade de articulação e, claro, por conta disso tivemos muitas dificuldades para desenvolvermos nosso trabalho, não tivemos muito apoio. Infelizmente a gestão do Prof. Hélio Ricardo Leite Porto, em que conseguimos um pouco de apoio, durou apenas meses, foi o último ano de nossa gestão (GEST2)”.

Em perspectiva comparativa, analisaremos as ações das duas gestões :

CATEGORIAS DE ANÁLISE	GESTÃO 1	GESTÃO 2
Ações da Secretaria para a Implementação da lei 10.639/2003: Formação Continuada, materiais para as escolas, investimento financeiro, parcerias com Universidades e com a sociedade civil.	<ul style="list-style-type: none"> • Mini-cursos • Palestras • Oficinas • Distribuição de 1 kit com 32 livros para cada escola • Assessoria às escolas • Investimento de R\$ 50.000,00 na compra dos livros e R\$ 20.000, para as ações e 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficinas • Seminário de Cultura Africana e Afro Brasileira do Município de Belford Roxo • Distribuição da Coleção de Estudos de África do CEAP e material A cor da Cultura • Não houve nenhum investimento financeiro

	projetos ⁴⁵ .	<ul style="list-style-type: none"> • Parceria com Escola de Formação da ALERJ, UFRRJ, Polo CEDERJ
Ações voltadas especificamente para os anos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Oficinas de Contos Africanos • Distribuição de Literatura infanto-juvenil (no kit para as escolas) e o vídeo Kiriku . 	<ul style="list-style-type: none"> • Contação de histórias, por uma professora do setor de Sala de Leitura da SEMED • Troca de experiência com formadores de outros municípios.
Acompanhamento da implementação da lei nas escolas.	<ul style="list-style-type: none"> • Visita às escolas e conversa com professores e orientadores pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita às escolas e conversa com professores e orientadores pedagógicos
Acompanhamento da implementação da lei nas escolas nos anos iniciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Não havia distinção entre os segmentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contação de histórias
Experiências exitosas das escolas a partir do olhar da SEMED	<ul style="list-style-type: none"> • O Projeto “Somos todos Iguais?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os Seminários com a exposição dos trabalhos das escolas.
Os limites para a implementação da lei pela SEMED.	<ul style="list-style-type: none"> • A princípio foi preciso justificar a importância e a obrigatoriedade da implementação da lei para a Secretária de Educação. • Faltou recurso para um seminário planejado, em que todos os professores da rede participariam. • Nas escolas poucos professores se mostraram engajados, geralmente eram negros ou não-negros cientes da importância do combate ao racismo. • Muitos orientadores viam como mais um projeto da SEMED e questionavam o tempo para execução. • Poucos gestores engajados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Financeira e logística • Para driblar essa condição os gestores articulava seus pares em outras instituições para a realização das atividades. • Com relação aos anos iniciais as dificuldades maiores eram de adequação do conteúdo a faixa etária.

Figura 5: Perspectiva comparada de implementação da Lei10.639/2003 dos governos municipais de Belford Roxo de 2005-2008 e 2009-2012, feita pela autora da dissertação

As ações da primeira gestão tiveram muito apoio da Secretária de Educação e conseguiram realizar quase todas as ações, enquanto que a da segunda não contava com

⁴⁵ São valores aproximados. Segunda a gestora da época ela não tinha competência para liberar os recursos, mas era quem montava e acompanha os processos de licitação, por isso tem ideia do quanto foi investido.

nenhum tipo de recurso financeiro e logístico, e por isso precisavam articular a sua rede de amigos para realizar os seminários.

As ações de formação continuada e os seminários não faziam distinção entre os segmentos. As únicas formações que contemplavam, especificamente, os anos iniciais eram voltadas para a literatura infanto-juvenil e confecção de máscaras. As dificuldades dos professores dos anos iniciais, então, se fizeram notar pelos gestores:

“A cada ação orientada tínhamos a impressão de ter acabado de iniciar o trabalho. Professores que diziam não ter participado das formações por não terem tomado conhecimento das mesmas, e principalmente professores que diziam não gostar de abordar este tema porque isso sempre “dava problema”, tinham receio de falar que os alunos eram negros, entendendo e resistindo ao reconhecimento da identidade racial negra e percebendo-a como uma ofensa. Outros diziam que naquela escola não tinham casos de preconceitos ou discriminação racial (GEST 1)”.

Essas impressões evidenciam o quanto se tenta invisibilizar o negro, pois “dava problema” falar sobre questões de identidade racial. Sobre isso Eliane Cavalleiro (2003) nos aponta: “*A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminatórios* (pág. 20)”.

Com relação a não encarar as manifestações racistas ou mesmo não percebê-las, Cavalleiro (op.cit) também nos indica que “*há vasta experiência dos professores em ocultar as suas atitudes e comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação*” (pág. 33).

Mas para não sermos injustos e afirmar que todo aquele que não trata dessas questões é um racista que tenta esconder seus atos, devemos retornar à ideia de uma sociedade miscigenada e da democracia racial, bases sobre as quais se pensou o Brasil. Segundo Munanga(2004)

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracal e unicultural. Uma tal sociedade construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e respectivas produções culturais (pág. 97)

A mestiçagem teria como finalidade tornar a sociedade homogênea, e se ela é assim, não há conflitos, ou não se consegue enxergá-los. Essa homogeneização é fruto da

colonialidade do poder formatou a sociedade para que tivesse um modelo padrão eurocentrado, logo, o que está fora desse padrão é considerado menor, desnecessário.

O segundo gestor aponta que a maior dificuldade que ele percebeu nos anos iniciais são “as adequações das atividades para a faixa etária de cada ano de escolaridade (GEST 2”.

Podemos inferir a partir de sua declaração que, do ponto de vista das professoras com as quais ele teve contato, a discussão sobre África e racismo seria um conjunto de novos conteúdos para o currículo. Conteúdos esses que estariam distantes da capacidade cognitiva das crianças e por isso muito difícil adaptá-los a faixa etária dos alunos dos anos iniciais. Além disso, os conteúdos também são novos para a maioria dos docentes, e eles se inserem em um campo de disputas epistemológicas e políticas.⁴⁶

Introduzir novo conteúdo não seria garantia de uma educação antirracista ou que não fosse constituída sobre a ótica eurocêntrica. De acordo com Gomes (2012), os currículos precisam ser descolonizados. E para isso é preciso uma nova maneira de abordar a história, de forma que a Europa não seja mais centro e que não haja periferias, em uma perspectiva intercultural crítica.

3.3. Descontinuidades e dificuldades

Em 2013 começou um novo governo municipal, e com isso as secretarias ganham quadros novos. Na SEMED não foi diferente, mas isso não significa uma mudança total de pessoal. A mudança se dá nas chefias, que levam suas pessoas de confiança para a secretaria e acabam mantendo outras que conhecem a estrutura interna.

Toda a estrutura de funcionamento da secretaria é mudada e o Setor de Educação Especial e Igualdade Racial passa a ser somente de Educação Especial, ficando ali somente as pessoas que trabalhavam com Educação Especial. As discussões e ações que envolvessem as relações étnico-raciais ficariam a cargo das Diretorias Pedagógicas I e II,

⁴⁶ Amauri Pereira (2004), afirma que os desafios para a implementação do ensino de História e cultura da África e do negro no Brasil são os mesmos que se colocam para o avanço das lutas antirracistas, a saber: o desafio político, referente aos interesses dos sistemas educacionais e falta ou pouca iniciativa proporcionando meios para a qualificação profissional e a formação continuada nesse sentido, o desafio acadêmico, que trata da quebra de paradigmas epistemológicos centrados no eixo euro-norteamericano; o terceiro desafio é o da práxis, que se refere ao interesse, vontade e sensibilidade dos professores.

responsáveis, respectivamente, pelos anos iniciais e pelos anos finais do Ensino Fundamental⁴⁷.

Em janeiro de 2013⁴⁸ entrei na Secretaria de Educação e fiquei até dezembro, quando pedi licença sem vencimento. E nesse período colaborei, entre outras coisas, com a coordenação de atividades para a implementação da lei e pude perceber bem de perto todas as dificuldades para a implementação dessa política pública, que podem ser divididas em dois aspectos: O primeiro foi a desvalorização da temática frente ao projeto para o aumento do IDEB e para a alfabetização na idade certa. Foi assinado ao Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o governo federal e foi criado o Programa de Formação Continuada (PROFOCO)⁴⁹ para professores de 4º e 5º ano de escolaridade e para os anos finais do ensino fundamental.

O segundo aspecto foi a questão logística e financeira. Não havia recursos para pagar os palestrantes e nem comprar material, assim como era também difícil conseguir carro oficial da secretaria para buscar quem fosse fazer as palestras ou dinamizar encontros. A solução foi recorrer à rede de amigos e usar os carros particulares dos funcionários.

Desde o início do ano eu tentava junto a Subsecretária Pedagógica da época organizar encontros de formação com os professores, mas a desculpa que era dada é que os professores já estavam saindo muito da escola para os demais projetos. Então organizei uma coletânea de textos e atividades, gravei em CD para ser entregue às escolas no início

⁴⁷ Em 2014, após nova reestruturação da secretaria e mudança da Subsecretária Pedagógica, esses dois setores foram fundidos na Diretoria Pedagógica, tendo a sua frente uma professora que era da Diretoria Pedagógica I e que está na secretaria de educação cerca de 10 anos.

⁴⁸ Em 2013, fui para a Secretaria de Educação de Belford Roxo para colaborar com as discussões e ações relativas a educação e relações étnico-raciais. Fiquei lá só nesse ano letivo. Foi uma experiência muito interessante para entender algumas dificuldades para a implementação de políticas públicas para a educação e, especialmente, a que se refere às relações étnico-raciais. As prioridades para a realização dos projetos passavam por questões de interesse político-partidária, uma vez que é sabida a intenção de candidatura a cargos no legislativo e outros dentro do governo municipal, por parte de alguns gestores da secretaria; por afinidades pessoais com os proponentes, muitas vezes independentes da qualidade do que se propunham ou da capacidade técnica –pedagógica/acadêmica dos mesmos. Somada a esta situação, que não parece ser uma coisa exclusiva do município de Belford Roxo, a infraestrutura da Secretaria de Educação é muito precária. As salas são pequenas e quentes, não há cadeiras e mesas suficientes para todos, assim como computadores e acesso a internet. Muitas pessoas que planejam e coordenam atividades para os professores da rede levam seus computadores portáteis e *modems* para acessarem a internet, sendo que nenhum destes materiais é financiado pelo governo municipal. Muitas vezes, para visitar escolas, nós íamos em nossos carros, pois os da Secretaria poucas vezes estavam a disposição das equipes pedagógicas. As escolas nas áreas de risco eram pouco visitadas, pois só com o carro oficial sentíamos alguma segurança em ir até elas, coisa que não fazíamos com nossos carros ou com o transporte público.

⁴⁹ O PROFOCO é um programa de formação continuada, de adesão voluntária, em que os professores participam de oficinas de Língua Portuguesa e Matemática e, o por isso, recebem uma bolsa de 200 reais mensais.

do ano. Alguns diretores pegaram na Secretaria de Educação e outros foram entregues em uma reunião com os especialistas⁵⁰ da rede. Escrevi também alguns textos revendo as datas comemorativas, que acabou causando algumas tensões, principalmente no “Dia do Índio”, pois muitos professores não abriam mão de enfeitar seus alunos com cocares e machadinhas e entenderam que estava proibido fazer qualquer comemoração alusiva às datas comemorativas.

Embora tivesse escrito um projeto para o ano todo, com as justificativas legais, educacionais e sociais para um trabalho com as relações étnico-raciais, só consegui realizar alguns encontros, e com muita dificuldade e pouco apoio, quando o responsável pela discussão sobre Igualdade Racial da OAB Seção Belford Roxo foi na secretaria perguntar o que era feito. A Subsecretária Pedagógica da época pediu que eu conversasse com ele e expus o pouco que fazia e as dificuldades que encontrava. Depois desse encontro conversei com a subsecretária pedagógica da época e disse que viriam outras cobranças como essa, e que alguém poderia acionar o Ministério Público. A partir daí conseguimos realizar algumas atividades nos meses de outubro e novembro.

A primeira atividade foi um debate interno com o pessoal da secretaria de educação. Cada setor deveria enviar uma pessoa para participar, mas nem todos enviaram, pois estavam muito atarefados com as suas demandas, segundo informaram. O debate foi mediado pela Professora Ana Paula Alves Ribeiro (NEAB/UERJ).

As outras atividades foram 3 encontros com professores: 1) para discutir a legislação para a educação das relações étnico-raciais e a sua pertinência, tendo como palestrante o Professor Otair Fernandes (UFRRJ); 2) um encontro sobre literatura africana e afro-brasileira, com a Professora Samanta Nogueira (Mestranda do PPGEDUC/UFRRJ); 3) encontro sobre arte afro-brasileira, com o Professor Roberto Conduru (UERJ).

A média de participação nos encontros era de 30 professores, o que não correspondia a 1 professor por escola. Muitos gestores dificultavam a participação dos professores. Lembro-me de um professor de Educação Artística, que foi ao encontro sobre Artes, relatar que a diretora de sua escola não liberava os professores. Ele foi ao encontro faltando o serviço em uma escola de outra rede.

A gestão atual passa pelas mesmas dificuldades. Quem está coordenando essa discussão é uma professora graduada em História, com Especialização em História da

⁵⁰ Os especialistas são os Orientadores Educacionais e os Supervisores Escolares que compõe, junto com a direção da escola, a Equipe Técnica-pedagógica de cada Unidade Escolar.

África e do Negro no Brasil. Essa professora organiza encontros bimestrais com professores representantes de cada escola, que deveriam ser os articuladores da discussão no seu espaço de trabalho. Segundo informou, uma das escola encaminhou um ofício da direção dizendo que não mandaria um professor representante pois a escola já estava envolvida com muitos projetos. A Secretaria de Educação não fez nenhuma intervenção no sentido de conscientizar a diretora para que ela revisse sua postura.

As entrevistas com as professoras, revelam que muitas desconhecem qualquer evento relativo a discussão de História da África e das relações étnico-raciais promovidos pela SEMED. A princípio achei aquilo estranho, mas depois comecei a lembrar do tempo em que eu era regente de turma na escola e quando chegava qualquer informação de curso, palestra ou encontro promovidos pela SEMED que tratassem dessa discussão, a diretora os direcionava a mim e não informava às outras professoras, pois eu era a que “gostava dessas coisas sobre os negros”. O relato sobre a postura da diretora e o número pequeno de participantes nos encontros nos faz pensar que não temos apenas um problema de docentes sem vontade de discutir a questão, mas há um problema na comunicação entre a SEMED e os docentes da rede, que passa pela postura dos diretores.

Uma outra dificuldade encontrada é o retorno das atividades promovidas pelas escolas. E aponto duas causas como as principais: o problema de infraestrutura, com número de carros oficiais reduzidos e a postura de muitos diretores como discutimos acima. Essa distância entre a escola e a secretaria não é apenas no debate das relações étnico-raciais, mas em outras frentes de trabalho percebia a demora ou nenhum retorno para a SEMED.

Essas dificuldades podem ser geradas pela ideia - e pela prática - que se tem do professor apenas como um tarefeiro e não alguém que pode e deve fazer parte da construção do currículo. O docente está sempre na ponta do processo, como aquele que deve fazer o que outros pensaram. Cruz (2007) afirma que o lugar do professor é também no processo:

O professor, que mais parece um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica, precisa ser visto como sujeito central em qualquer processo de reformulação curricular. Isto porque a atuação do professor implica na articulação de uma gama de saberes construídos no cotidiano do seu exercício profissional, a partir dos quais ele interpreta, compreende e orienta qualquer investida curricular no contexto de sua sala de aula (pág. 204).

3.4. Nem tão preto no branco

A Proposta Curricular da rede municipal de educação foi uma construção coletiva, em que alguns professores da rede decidiram juntos o que nortearia o currículo com o qual trabalhariam. Iniciativa como essa aproximou e fortaleceu as relações entre a Secretaria de Educação e os professores naquele momento, naquele governo específico. Contudo tal documento se mostra incompleto no que se refere a discussão das relações étnico-raciais na educação. Situação que se agrava por ter sido publicado um ano após a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Uma outra consideração importante é sobre a fragilidade teórica do documento. Em partes do documento há frases que se tornaram clichê entre professores, mas sem uma reflexão sobre ela e sem apontar como de fato as realizariam.

Ainda cabe ressaltar quanto os conteúdos propostos são eurocentrados. Exemplo disso é a maneira como tratam a formação do Brasil, colocando como primeiro elemento dessa história o europeu, seguido do indígena e do africano.

Mesmo que nem todos os professores tenham acesso a esse documento, pelas razões que aqui foram colocadas, ele nos serve como referência para a posição da equipe da Secretaria de Educação daquele período.

As gestões seguintes e suas iniciativas para a implementação revelam que discutir a temática, seja no âmbito da própria secretaria ou nas escolas é tarefa que se dá dentro de um campo conflitivo de paradigmas epistemológicos. Como disse uma das gestoras, parece que sempre se está iniciando o processo de implementação.

Essa percepção da descontinuidade não é exclusividade da rede municipal de Belford Roxo. A pesquisa de Gomes & Jesus (op. cit) revelou inconstância no processo de implementação da lei nos sistemas de ensino e nas escolas. O município de São João de Meriti fez, durante o período pesquisado por Silva (2010), três tentativas de implementação da Lei 10.639/2003.

A ação indutora da secretaria de educação é, nesse momento, de extrema importância para a implementação da lei, conforme nos apontou as pesquisas de Gomes (2012) Fernandes (2014), Silva (2010) e Conceição (2010). Mas essa ação tem sido entendida pelos professores como “mais um projeto da secretaria de educação” e as ações acontecem majoritariamente no mês de novembro em função do dia da consciência negra, situação semelhante a dos três municípios da Baixada Fluminense apresentados no primeiro capítulo.

Tanto a inconstância na implementação, como a ideia de que é apenas mais um projeto da Secretaria podem ser entendidos a partir da perspectiva da Colonialidade. O padrão hegemônico eurocêntrico, sobre o qual o saber escolar está baseado não foi desconstruído. A colonialidade do poder e do saber perpassa a formação de professores e gestores, está presente na maneira como os sistemas de ensino se organizam e estruturaram seus currículos, nos materiais didáticos, e nas relações interpessoais dentro das escolas. Essa condição ficou evidente na polêmica levantada sobre a data comemorativa em alusão aos indígenas e a negação em fazer diferente do que é hegemônico entre os docentes dos anos iniciais. Daí a necessidade de um diálogo intercultural, na perspectiva crítica, que leve a uma emancipação epistêmica, ou seja, que os docentes sejam capazes de articular discussões que estejam fora do padrão eurocêntrico e que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas com uma perspectiva mais humanizadora e equânime.

Além das questões de ordem epistêmica, as condições de infraestrutura e logística se apresentam como um empecilho para um acompanhamento eficaz de como as escolas estão implementando a lei. E também a falta de investimento financeiro restringe muito as iniciativas no sentido de uma formação continuada mais sólida.

No que se refere às especificidades dos anos iniciais o investimento maior foi na literatura infanto-juvenil e na prática de contar histórias. De forma alguma condenamos o uso de literatura para o debate das relações étnico-raciais ou para se conhecer a África. Mas não foi apresentado aos docentes a possibilidade de articular o debate com qualquer outra área do conhecimento. Isso reflete na prática pedagógica em sala de aula. A prática e as impressões dos docentes serão temas do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 - DIÁLOGOS SOBRE ÁFRICA E SOBRE NEGROS : O QUE SE SABE, O QUE É FEITO E O QUE SE CONTA

“Era uma vez, lá na África. Existiam os negros, pessoas de cor negra, que viviam livremente. Só que as pessoas não tinham muita cultura e foram iludidas, quando chegaram os brancos que vieram lá da Europa...” (**Professora Mila**).

“ Eu provoço muito. Teve um período que eu fiz um mural de dobradura lá embaixo, onde os personagens do presépio tinham a cor negra. E foi muito engraçado porque, até algumas professoras, tiveram um estranhamento. Aí eu falava?: Gente, pensa bem, você acha que Jesus era aquele, aquele retrato lá? Que vocês veem na igreja católica? Aquilo é coisa da Idade Média, gente, vocês são professores, vocês... - eu falo, sou meio chata-gente vocês são formadores de opinião, vamos acordar, tudo bem que vocês são católicos, mas vamos ver a realidade, mandar a real, não tem isso.

Olha o lugar que tudo isso aconteceu, segundo aquilo que se conhece da história, pelo lugar que aconteceu, ninguém lá tinha cabelo loiro e olho azul. Não, então vamos ser realistas! Aí eles ficam assim meio parados, pensando: será que está certo, sabe? Aí, acho que as coisas, elas vão mudando um pouco sabe?”(**Professora Etana**)

Abro esse capítulo com duas falas importantes que refletem o que se passa nas escolas de Belford Roxo. Não as coloco como referências de duas ideias distintas existentes, em um sentido quase maniqueísta, que nos levaria a pensar que há dois tipos de professores no que se refere a questão das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira: os que fazem certo e os que fazem errado. De forma alguma me coloco aqui como juíza das práticas, levando alguém a condenação. Abro com essas falas porque elas representam extremos e que há entre elas muitas nuances, como em uma cartela de cores. E essas falas devem ser entendidas sob a perspectiva da colonialidade em todos os seus aspectos, dando forma aos saberes produzidos, a maneira como se enxerga o mundo e o outros e como o sujeito se vê na sociedade em relação ao outro.

Esse capítulo, portanto, tem como objetivo analisar a posição dos docentes dos anos iniciais em relação a essa discussão que, para além de ser uma política pública para a educação, é também uma nova maneira de se pensar a sociedade.

4.1 Sobre aqueles que falam

Para essa pesquisa foram ouvidas quatorze professoras e um professor que atuam em turmas dos anos iniciais em Belford Roxo. O perfil que os entrevistados deveriam ter é que fossem apenas docentes com no mínimo dez anos de atuação em Belford Roxo. As quatorze professoras têm esse perfil. Contudo um professor, com pouco mais de um ano de exercício do magistério foi entrevistado. E sua entrevista foi quase que me imposta.

Quando cheguei em uma das escolas, a última que trabalhei, todos vieram me falar desse novo professor, considerado muito inteligente e que eu deveria ouvi-lo.

Mesmo com todas as argumentações, de que ele não estava no meu perfil, uma das professoras, muito empolgada, levou o rapaz para a sala que eu estava e “quase que a força” me fez entrevistá-lo. Eu poderia até ter pedido desculpas a ele e dito que não faria a entrevista por conta dos meus objetivos. Mas dada a insistência eu resolvi ouvi-lo. Afinal, porque queriam tanto que eu o escutasse? Ainda bem que o entrevistei! Ele acabou se revelando uma voz muito crítica, alguém que conseguia observar certas coisas que outras professoras não percebiam (ou percebiam e o tiveram como porta-voz, no caso dessa escola). Suas observações foram tão interessantes que não tive como deixá-lo de fora. Então, ele também fará parte desse diálogo.

Como parte do acordo com as pessoas entrevistadas, seus nomes serão mantidos em sigilo. Mas, ao invés de apresentá-las como números, tornando tudo muito impessoal, substituí seus nomes por nomes africanos, cujos significados fossem positivos⁵¹. Então, apresento as professoras AMADI (alegria geral – Ibo), ADLA (justiça – Swahili), ALMASI (diamante – Swahili), ESINAM (Deus me ouviu – Ewe-gana), AMINA (fidedigna- Swahili), ETANA (forte – Swahili), JATA (estrela – Kikwyw), LINA (tenra- Hausa), MILELE (eternidade- Swahili), GASIRA (corajosa – Swahili), MOZA (distinta – Swahili), MILA (tradições – Swahili), NOMBLE (beleza – Xhosa), CHINUE (bênção divina – Ibo) e o professor ADOFO (um guerreiro corajoso- Akan).

As características desse grupo são as seguintes: em relação a faixa etária, estes docentes encontram-se na seguinte situação: um está entre a faixa de 20-30 anos, três entre 30-40, seis entre 40-50 e cinco entre 50-60. No que se refere a formação inicial para trabalhar com os anos iniciais, treze professoras fizeram o curso de Formação de Professores em nível médio e dois fizeram graduação em Pedagogia. Dessas treze, apenas três têm somente o nível médio, sendo que uma delas começou um curso de graduação em Letras e trancou a matrícula. Dos doze professores que possuem graduação, duas professoras fazem pós-graduação *stricto sensu*, os demais têm especialização *lato sensu*. A graduação foi feita em diferentes cursos: uma professora fez Educação Física, duas fizeram Matemática, duas fizeram Geografia, uma fez História, uma fez Letras e os demais fizeram Pedagogia. Somente dois fizeram a graduação em Universidade Pública, sendo uma na

⁵¹ Os nomes, seus significados e o idioma de origem foram consultados em <http://nomesafricanos.xpg.uol.com.br>

modalidade à distância pelo consórcio CEDERJ. As especializações são, na maioria, ligadas a área da educação (educação ambiental, psicopedagogia, educação especial, orientação e supervisão educacional), as outras são ligadas a áreas específicas da Geografia e da História. As formações iniciais, em nível médio, ocorreram nas décadas de 1980 e 1990. Os cursos de graduação foram feitos nos anos subsequentes, bem como as especializações. Só um professor ingressou na graduação após a promulgação da Lei 10.639/2003.

Em relação a atuação na escola, as professoras Etana e Esinam são professoras de Sala de Leitura e atendem apenas as turmas dos anos iniciais. A professora Milele é coordenadora do Programa Mais Educação⁵², e que atende as turmas dos anos iniciais. A professora Almasi tem duas matrículas no município, ambas na mesma escola, em uma ela é professora regente de turma dos anos iniciais e na outra é Supervisora Educacional, dando suporte a outras turmas dessa etapa da escolaridade.

4.2. Docentes, escola e secretaria de educação: fluxos e refluxos de formação e de informações

A secretaria municipal de Educação de Belford Roxo mantém um contato indireto com os docentes da rede, uma vez que não há um canal de comunicação que permita aos docentes apropriarem-se de tudo que é informado, ficando assim sob a dependência dos diretores das unidades escolares repassarem as informações. Sendo assim, como discutimos no capítulo anterior, alguns gestores informam apenas o que julgam necessário, mediante o que entendem como prioridade e aí então delegam as tarefas para seus professores, sem discussão e sem participação do corpo docente como parte do processo de construção e implementação de um currículo. Gestão democrática, portanto, é coisa que não acontece na totalidade das unidades escolares belforroxenses.

⁵² “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1115, acessado em janeiro de 2015).

Uma maneira indireta de pretensa informação e formação dos professores é a instituição do professor multiplicador. Essa figura, presente não só em Belford Roxo, mas nos outros municípios vizinhos expostos no primeiro capítulo, seria o responsável por transmitir para toda a sua escola o que discutiu nos cursos de formação. Esse modelo se revelou falho em todas as entrevistas. Em uma mesma escola entrevistei duas professoras diferentes e somente uma delas sabia que havia essa figura na unidade escolar, conforme reproduzido nos diálogos abaixo:

DIÁLOGO 1

Úrsula :Você sabe que esse ano estão acontecendo encontros de formação e que tem os professores multiplicadores. Aqui na escola tem alguém que participa?

Professora Almasi: quem estava indo era Leila, mas Leila entrou de licença.

Úrsula: E ela não te explicava, com todo mundo?

Professora Almasi: Sim(risos), até demais .

Úrsula: Porque até demais?

Professora Almasi: Porque ela é assim, acelerada, né. Então ela chegava aqui: vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. (...) o curso foi assim, a aula foi desse jeito. Aí ela chegava com um aquele monte de coisa, às vezes até as pessoas nem dão muita atenção porque ela fala muita coisa ao mesmo tempo, vai atropelando, e as vezes as pessoa não dão atenção.

DIÁLOGO 2

Úrsula Você participou de algum curso promovido pela SEMED, ou aqui na sua escola, que tenha discutido História da África e do negro no Brasil?

Professora Amadi: Não, não, nunca participei.

Úrsula: Não participou por quê?

Professora Amadi: Por que não teve.

Úrsula Não teve? A secretaria não promoveu?

Professora Amadi: Que eu saiba não, que eu tivesse tomado conhecimento não.

Úrsula: Agora, esse ano, a SEMED estabeleceu professores dinamizadores, que vão aos encontros bimestrais para multiplicar na escola.

Professora Amadi: Aqui tem?

Úrsula: A secretaria fez isso.

Professora Amadi: Não! Mas o quê? Sai de cada escola e vai lá?

Úrsula: Vai. Em cada bimestre, um professor da escola vai ao curso e aqui ele vem para multiplicar.

Professora Amadi: Entendi, mas não fiquei sabendo não. Mas aqui tem?!

Úrsula: Mas não chegou até você?

Professora Amadi: Não. Nem o conhecimento de que existia essa pessoa e nem a pessoa fazendo a multiplicação. Não!

Úrsula: Então, você acha que o suporte dado pela Secretaria é suficiente na sua formação para trabalhar nessa área?

Professora Amadi: Não porque não chegou até a gente. Entendeu? Aqui é tudo muito distante. O professor que está na sala de aula ele quase não tem acesso à informação. Não tem!

Outra professora levantou uma outra dificuldade nessa relação professor multiplicador e escola, que é a falta de uma oportunidade para uma discussão coletiva:

Professora Etana: Pois é, porque pra você multiplicar alguém tem que pedir pra você multiplicar, entende? Se ninguém pede...

Úrsula: Nunca houve uma discussão coletiva na escola, nesse tempo que você está aqui.?

Professora Etana: Não.

Úrsula: Mas também não há empecilho pra...?

Professora Etana: Não. Não há empecilho.

Úrsula: A direção apoia?

Professora Etana: Apoia. É que.. Úrsula também existe tantas coisas, sabe, que faz com que esse adiamento aconteça. Não é nem que a pessoa não queira, ou que é má vontade, ou que é... É que realmente as coisas, elas ficam pendentes por questões mesmo de dificuldades. Aqui, esse bairro, tem dia que falta luz. Hoje quase não teve aula.

E daí em diante a professora Etana descreve uma série de problemas de infraestrutura que dificultam a abertura de um espaço de discussão só com os professores, uma vez que faltam água e luz com alguma constância, tornando inviável até mesmo as aulas.

É importante ressaltar que, para além das questões estruturais que impossibilitam um espaço e um tempo de discussão, os docentes têm sido encarados como técnicos, como executores. O professor multiplicador seria aquele que pega a informação pronta e transmite para os demais que executarão as tarefas. Essa cultura de professor tarefeiro é um dos entraves para uma reforma curricular eficaz. Em última instância, são os docentes que de fato farão, ou não, as coisas acontecerem, definindo prioridades de acordo com a sua realidade e com seus valores e crenças. Cruz (2007), em uma discussão sobre reformas curriculares entende que o professor ocupa uma posição estratégica nesse processo e afirma:

Os professores precisam participar mais do processo de reformulação curricular. É importante e necessário que eles assumam uma das posições de sujeitos construtores das diretrizes curriculares, como condição para o favorecimento de um trajeto menos conflituoso entre o que se propõe e o que se faz (pág.202)

A professora Esinam é uma das professoras multiplicadoras, que em 2014 participou dos encontros de formação. Ela avalia bem a formação, disse que a diretora de sua escola a apoia e que compartilha com as professoras o que aprendeu, indo nas salas de aula. Ir a sala de aula, de uma professora que está com a sua turma não é, de fato, multiplicar saberes. Esinam afirma que melhor seria que todas as professoras participassem:

“Eu acho que o professor multiplicador não é a mesma coisa do professor estar lá, participar e ouvir. É diferente, que por mais que nós possamos disponibilizar aquilo que ouvimos, que lemos, não é a mesma coisa. Eu acho que seria muito importante o professor

regente participar de um curso de formação voltado para essa temática, eu acho que seria bem mais vantajoso.(...)Eu ganhei porque fui ao encontro. Eu ganhei, então eu absorvi tudo que eu acho que seria importante, e vou passar para os professores. Mas não é a mesma coisa, eu vou passar a minha visão e vou passar o material. De repente algo que eu não percebi outro percebe.”

Sobre as formações oferecidas pela Secretaria de Educação ou pela própria escola, as professoras disseram que as oportunidades foram poucas e insuficientes ou não se recordam de ter havido oportunidade para estudar e discutir a questão:

“A única coisa que eu participei que abordou um pouquinho desse assunto foi uma reunião que teve promovida há pouco tempo. Foi no governo do Rolim⁵³, no comecinho. Eles fizeram uma reunião onde tinha todos as... a gente estava falando de religião...Tinha padres, pastores, tinha pessoas caracterizadas mesmo com a vestimenta africana., de candomblé, e eles estavam falando sobre incluir ensino religioso no município de Belford Roxo, incluindo essa área aí do Candomblé, incluindo isso ai...(professora Gasira)

“Não to lembrando disso. Eu lembro que teve um movimento sim, mas é muito estaque [risos] é sempre no dia 20 de Novembro, mas eu acho que grupo de estudo não teve não” (Professora Adla).

“Precisa de muito mais. Eu acho que deveria ter até, um curso específico só pra isso. Porque até os professores não estão assim bem esclarecidos sobre o assunto” (Professora Almasi).

Esperam também orientação de como trabalhar a questão com as crianças, demonstrando, além do pouco conhecimento sistematizado, a dificuldade da transposição didática:

“Que eles passassem mais vídeos pra gente pegar e assistir, que dessem mais palestras, entendeu? E assim, também livros pra gente pegar e ler com as crianças, no nível da faixa etária delas, para as crianças terem um bom entendimento (Professora Amina).

“Acho que precisa melhorar muito. Eles não aprofundam muito não. Só falam a noção do que é, mas, na realidade, eles não mostram pra você, não dão caminhos pra você trabalhar com a criança. Porque você trabalha dia a dia com a criança” (Professora Nouble).

O diálogo é, portanto, o caminho. Mas esse diálogo precisa ser conduzido em uma perspectiva de descolonização de currículos. Caso contrário, a África entra como mais um conteúdo e mais um projeto, em uma perspectiva eurocêntrica hierarquizada.

⁵³ Alcides Rolim foi prefeito de Belford Roxo entre 2009 e 2012.

4.3. Percepções acerca da legislação

Cruz (2007), em sua discussão sobre o papel do professor como sujeito no processo de reforma curricular, entende que a implementação das propostas curriculares voltadas para a sala de aula dependerão diretamente da ação docente. Nesse sentido, o debate acerca das relações étnico-raciais e a implementação da História e da cultura africana e afro-brasileira deve passar pelo professor como um agente desse processo, ou cairemos no lugar comum de que toda essa discussão se resume a um projeto para a semana da consciência negra. Sobre esse aspecto, o professor Adofo fez uma importante colocação:

“Porque não adianta nada estar tipificado na lei e a pessoa não ter a formação. É igual ao aluno especial, não tenho nada contra, pelo contrário. Agora, o quê adianta colocar o aluno especial pra ele ficar parado na sala se o professor não tem formação? Tem que incluir? Tem, mas não pode ser uma inclusão artificial. A mesma coisa é essa lei, é um avanço, só que a gente tem que criar mecanismos de empoderar o profissional pra ele poder trabalhar a questão com a relevância que ela merece.”

Ele compara a implementação da lei a questão da inclusão dos alunos com necessidades especiais. Entende como sendo algo imposto e que os professores não têm instrumentos para trabalhar com a questão e que por isso precisam de formação. Mas, para além da formação, ele entende que o professor precisa ser empoderado. Empoderar o professor é torná-lo agente no processo de mudanças, não só com a formação, mas também com a possibilidade de produzir saberes práticos e intelectuais.

E quando o professor não participa dos processos de reforma curricular desconhece que ela é iminente, recebe como mais uma imposição burocrática. E nessa ordem de pensamento, a percepção da Lei 10.639/2003 não é diferente. Os docentes entrevistados revelaram como tomaram ciência dela e como a entendem. Cabe lembrar que em Belford Roxo, assim como nos municípios vizinhos, os primeiros movimentos de implementação ocorreram só a partir de 2006. Ao serem perguntados se conhecem a lei e como a conheceram as respostas foram:

“**Professora Amadi:** Conheci pela internet. Quando eu estava trabalhando com o curso normal, eu tive que trabalhar leis com os alunos. Pelo menos fazer com que eles tomassem conhecimento. Mas isso já tem o quê? Tem uns dois anos, não tem, essa lei... três?”

Úrsula: A lei é de 2003.

Professora Amadi: Ah tá! Então tomei conhecimento em 2011 por aí. Não sabia, não conhecia não.

Úrsula: Você deu aula de quê?

Professora Amadi: Isso porque eu tive que pesquisar, eu trabalhava com curso normal, trabalhei dois anos em São João e dava aula de... era de que... não sei se era História da Educação ou se era para Prática Pedagógica. Aí eu tive que pegar leis, dar umas pesquisadas.

As professoras Chinue, Lina, Amina, Adla também responderam que tomaram conhecimento da existência da lei há pouco tempo e por meio de pesquisas na internet. As professoras Almasi e Etana disseram ter tomado conhecimento através da Secretaria de Educação, mas não sabem precisar quando. As professoras Nombler, Gasira e Mila conheceram na escola, em um grupo de estudos, mas não se recordam quando. A professora Moza tomou conhecimento com uma amiga de um movimento social. A professora Milele soube que havia uma lei na hora da entrevista, embora tivesse noção de que era preciso trabalhar com a questão, pois era um quadro da SEMED na época dos primeiros momentos de implementação da legislação. A professora Jata descobriu em um curso de pós graduação *latu senso* quando discutiu as alterações da LDB. O professor Adolfo, que terminou o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ, em 2010, disse nunca ter discutido a questão da educação das relações étnico-raciais na Universidade. Conheceu a discussão através do grupo DENEGRIR⁵⁴. Embora seja o mais novo do grupo, nesse sentido, a sua formação inicial como professor é a mesma das demais professoras.

Com relação a relevância dessa lei, as respostas foram no sentido de que ela é muito importante, porque vivemos em um país racista. Entendem, portanto, que é um instrumento contra o racismo.

“Ah porque o povo brasileiro, a maioria, é negro, então tem que ter alguma coisa para proteger, amparar, falar. Eles mesmo terem o conhecimento do passado deles. Eu acho importante sim. Sendo numa sala de aula é muito difícil você ver um aluno totalmente branquinho. Não tem, não existe, a maioria é negro mesmo”.
(Professora Amadi)

“Porque nós estamos no Brasil, num país que as pessoas falam: Ah nós somos um país que não tem racismo. Mas na verdade tem, temos sim. Tem pessoas que julgam a outra pela pele, não quer ficar perto da outra porque a outra é pretinha, porque a outra tem cabelo duro.”
(Professora Amina)

Eu acho sim que é importante. Talvez eu esteja falando errado, por vários casos relacionados a racismo preconceito (...) não sei se posso estar falando besteira, mas eu acho sim importante. Mas também não tenho noção total da lei ao pé da letra
(Professora Chinue)

“Eu acho importante. Embora eu ache que deveria não ser só no 20 de Novembro. Deveria, desde o início do ano, começar a ter uma coisa contínua. Trabalhar

⁵⁴ Coletivo de estudantes negros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

sempre, porque existe muito preconceito, muito racismo e discriminação. Eu acho que a cultura negra ainda vive na opressão, são muito oprimidos. Eles ainda não têm ainda aquela liberdade. E pra mim as pessoas ainda não são livres, pois até hoje existe preconceito demais. Eles passam por muitos preconceito” (**Professora Nomble**)

“Ah, sim é fundamental! Eu só espero que a coisa não fique circunscrita as datas comemorativas, no dia da consciência negra ou que o negro seja estereotipado, como vejo as vezes em alguns livros, em alguns programas na televisão. Sempre quando há abordagem é de uma maneira superficial e estereotipada. Isso é uma coisa que me incomoda. Mas a lei é um avanço. Só *espero que primeiro isso esteja na formação dos profissionais*” (**Professor Adolfo**).

Esse instrumento, o do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira costuma ser acionado, na maioria das vezes, nos projetos da Semana de Consciência Negra. Porque a ideia é que ainda é um projeto e/ou mais um conteúdo, não uma reestruturação de como se conta e pensa a nossa História.

“Nessa época aderem, [referindo-se aos professores] não tem resistência não. E nem acho que eles tenham resistência por maldade. “Ah não, não vou porque”... é justamente por conta disso por acreditar que o tempo, que o ano letivo é tão curto, o período em sala de aula. E acaba não fazendo filtro do que realmente é importante. Às vezes perde tempo fazendo outras atividades que de repente não seria tão proveitosa. Entende? E acaba deixando passar. Aí quando se vê, “Ah, novembro, novembro chegou”. Então é o momento que eu tenho pra usar pra falar. Não acho que seja por maldade. É por falta de planejamento” (**Professora Milele**).

“Eu percebo que elas trabalham em sala de aula, trabalham a questão da diversidade. Pode não ser muita coisa, a todo o momento, mas eu percebo que elas trabalham. E trabalham mais em novembro. Mas durante ano sempre tem uma ou outra que trabalha a questão da cultura afro-brasileira. Em novembro trabalham mais” (**Professora Esinam**).

“São muitos projetos, um atrás do outro. Projeto disso, projeto daquilo, então a gente acaba se pegando às datas. Como novembro foi o projeto da Consciência Negra, então nós trabalhamos mais nessa época” (**Professora Almasi**)

Deixar a discussão restrita apenas a Semana da Consciência Negra, num sentido de integrar a história africana e afrobrasileira a narrativa histórica eurocentrada, é uma prática condizente com a interculturalidade na perspectiva funcional, de acordo com Walsh (2010). E ainda, essa prática de tratar as questões raciais e de identidade apenas nas datas comemorativas, é parte daquilo que se denomina currículo turístico, ou seja “*o tratamento desse tipo de temática nas escolas e nas salas de aula corre o perigo, não obstante, de cair em propostas de trabalho tipo currículos turísticos, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural*” (SANTOMÉ, 1995, p.173).

4.4. A África, o negro e as relações raciais na sala de aula

A maneira como a professora Mila contou para seus alunos como os negros vieram para o Brasil, reproduzida na abertura desse capítulo, segundo ela, foi para tornar mais fácil para as crianças compreenderem a constituição do povo brasileiro e a identidade de cada criança. Ora, dessa forma depreende-se que as crianças negras descendem de gente sem cultura e fácil de ser enganado, reproduzindo as mais retrógradas teorias do século XIX, em uma forte evidencia da colonialidade do poder e do saber nas salas de aula, hierarquizando saberes e pessoas. Essa maneira como a África entra na sua discussão está ligada a perspectiva da interculturalidade funcional. Ao levar a história assim para seus alunos reforça uma visão de África construída na Modernidade e consolidada com a colonialidade do poder e do saber: um território atrasado e sem cultura, com pessoas com capacidade cognitiva limitada a ponto de serem iludidas e, por isso, escravizadas (IANNI, 1996; QUIJANO, 2009; MALDONADO-TORRES, 2009).

Como dito na introdução desse capítulo, a fala da professora Mila foi um extremo, nenhuma outra professora ou professor explicitou dessa forma a maneira como enxerga o continente africano e a sua história. Contudo, algumas professoras demonstraram insegurança e desconhecimento quanto ao tema e afirmaram que só após a lei começaram a atentar para questões relativas a África, a história e cultura afro-brasileira e as questões raciais na escola.

“Olha, falando de quando eu comecei mesmo, foi justamente quando começou essa lei a vigorar no país. Porque antes eu não me preocupava com isso, não achava assim necessário. Acho que por causa da minha formação, de não ter preconceito. Eu acho que até eu comecei a ter um pouquinho de visão do preconceito quando eu me casei com meu marido, porque a minha sogra e meu sogro eram racistas, e eu era preta para entrar na família [risos]. Então eu comecei a sentir isso e comecei a pensar diferente. A pensar assim: que a gente realmente tem que estar batalhando por causa deste tipo de pensamento. Comecei a observar, inclusive entre os alunos que existia realmente isso, e a gente sempre... acho que fingia que não via. Porque se eu não penso, eu acho que os outros também não deveriam pensar, então não dava ênfase.” (Professora Gasira)

O fato de não se considerar racista, mesmo tendo sofrido uma situação de preconceito, fez com que a professora não enfrentasse a discussão e por vezes fingir que não via as situação de racismo, mesmo sendo uma vítima de preconceito. Só a partir da lei que começou a atentar para essas questões. Uma evidência da importância da existência da legislação como um ponto de inflexão nas discussões sobre as relações raciais na escola.

Úrsula: Você falou o quê sobre a África? Por quê?

“É, ainda não trabalhei. Por, falta mesmo de conhecimento você entendeu? Por não ter, assim, uma base sólida. (**Professora Amina**)

Como ensinar o que não se sabe? No fundo é isso que a professora Amina nos aponta. As mudanças paradigmáticas na esfera do currículo não transformam automaticamente o profissional da educação. E aqui retomo a discussão da importância do professor como sujeito dos processos de mudança e não apenas um executor de políticas públicas. Além disso, cabe a questão: porque o que se tem produzido pela academia demora a chegar à sala de aula? É apenas por “falta de interesse do professor”?

“Foi a partir da implementação mesmo do município. Não tinha essa visão não. Não especificamente dessa necessidade, mas eu acho que a partir da implementação no município e com o tempo. Também não foi logo: Ah começou a implementar e já absorvi a ideia. Acho que não. Foi com a construção diária mesmo, com as formações que aí você vai começando a ler e entender um pouquinho (**Professora Milele**).

A fala da professora Milele é importante porque, embora no mesmo município, ela teve possibilidade de participar das formações, pois era quadro da secretaria de educação na época do início de implementação da lei. E revela que só com a formação contínua é possível (re)construir saberes e práticas. Uma possibilidade que a professora Amina não teve, sendo da mesma rede municipal de educação.

Em relação aos recursos didáticos, a literatura infanto-juvenil constitui-se como o principal estratégia nos anos iniciais para a discussão da temática em questão. A exceção do professor Adofo, todas as professoras afirmaram utilizar livros infantis em suas aulas. E a partir daí confeccionam cartazes, fazem artesanato e apresentações das turmas, geralmente como culminância do projeto desenvolvido na Semana da Consciência Negra.

“Aqui nos sempre trabalhamos com a questão da literatura, dos paradidáticos, com cartazes. Pedimos aos alunos para confeccionarem artesanatos relacionados a temática do negro ou do indígena (que depois veio a lei), e com trabalhos feitos pelos alunos” (**Professora Esinam**).

O livro mais citado, e o primeiro a ser lembrado, foi “*Menina Bonita do Laço de Fita*”, de Ana Maria Machado. A história gira em torno da admiração que um coelho branco tem por uma menina negra, a bonita do laço de fita, e faz de tudo para ser negro como ela, seguindo conselhos que ela dava, como tomar banho de tinta preta e comer

jabuticaba. Por fim, dado o insucesso, a mãe da menina disse que tinha aquela cor por causa de uma avó preta e que se o coelhinho quisesse ter filhos assim deveria encontrar uma coelha preta para casar. O coelhinho assim fez e teve filhotinhos malhados, listrados e só uma coelhinha preta, que se tornou afilhada da menina.

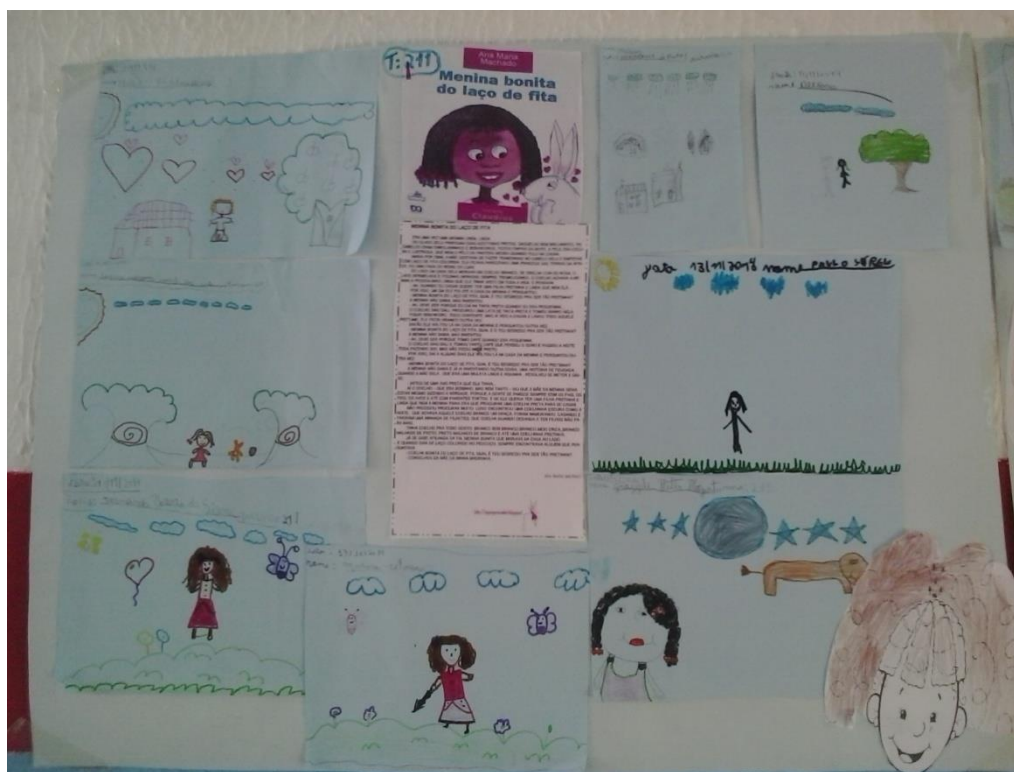


Figura 6: Atividade a partir do livro “Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado

Particularmente não acho que o livro seja ruim, mas existe uma série de outros livros que podem ser utilizados, com outras tantas histórias em que os personagens negros estão como protagonistas em situações comuns do cotidiano, vivendo os mesmos dramas e emoções das crianças. Além disso, há diversos títulos que contam histórias passadas na África, como as “*Tranças de Bintou*”, lembrada por duas professoras, e “*O cabelo de Lelê*”, mencionado por uma professora e “*Pretinho*”, também por outra. E as escolas têm no seu acervo outros livros que tenham a África como tema ou como cenário das histórias, e também livros que tratem de cultura afro-brasileira⁵⁵.

⁵⁵ O Programa Nacional Biblioteca na Escola, enviou, entre 2006 e 2013 um acervo para as escolas públicas com vários títulos com a temática africana e afrobrasileira. Entre eles estão “Nina África - contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades”, “Histórias de Ananse”, “Agbalá”, “Contos e lendas afro-brasileiros - a criação do mundo”, “O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas”, “O cabelo de Lelê”, “Ulomma, a casa da beleza e outros contos”, “Obax”. (Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986, acessado em janeiro de 2015). Além desses, o Pacto Nacional de Educação na Idade Certa (PNAIC) - programa que Belford Roxo aderiu, também enviou caixas com livros infantis contendo títulos dentro da temática ou com personagens negros como protagonistas, tais como “Minha família é colorida”, “O herói de Damião em a

Outra atividade muito utilizada pelas professoras dos anos iniciais é a confecção de máscaras africanas.

“Eles confeccionaram máscaras africanas, colares, os adornos que eles usam, pras festividades. Foi falado da cultura, e eles confeccionaram. Eu trabalhei com eles que eram usados em rituais, nas festividades, nas comemorações. Eles confeccionaram colares, colocamos as máscaras em exposição (**Professora Mila**).



FIGURA 7: Atividades com máscaras africanas

O livro didático de história, como um suporte para a questão, só foi citado por uma professora. Na falta dele, segundo ela, só toca na temática na época dos projetos, pois sua prioridade é a alfabetização, como se fossem temas concorrentes e não que se perpassam, em uma evidência da colonialidade do saber, hierarquizando conhecimentos.

“Quando eu trabalho, no caso com livro deles, depende do bimestre em que aparece, lá no livro - porque a gente divide o livro por bimestre - ai pode acontecer de ser antes dessa data [20 de novembro]. Mas assim, como esse ano eu não recebi o livro e eu estou alfabetizando as crianças - minha preocupação era mais a alfabetização- então esse aí ficou meio de lado mesmo, só trabalhei agora mês de novembro”(**Professora Amadi**).

As atividades como desfiles de beleza, penteados e outras que têm como objetivo tratar de forma positiva a autoimagem das crianças negras, costumam ser realizadas nas culminâncias da semana da consciência negra:

descoberta da capoeira”, entre outros. As professoras que trabalham com turmas de 1º, 2º e 3º ano de escolaridade fazem o curso de formação continuada do PNAIC e receberam as caixas com os livros do acervo complementar e um manual que orienta sobre a relação da literatura com a área de conhecimento, incluindo “diversidade cultural, legado cultural e história da África e afrodescendentes; Imigração; Tolerância política, cultural, social e religiosa – combate ao preconceito; cultura popular (BRASIL, 2012, pág.36).

“Esse desfile que eu fiz, também foi bem interessante. Porque teve uma valorização, assim... os alunos se sentem mais valorizados, se sentem como protagonistas do evento. Então eles gostam muito.” (**Professora Adla**)

A capoeira é também uma atividade muito exercida na escola, principalmente através do Programa Mais Educação, e costuma ser apresentada nas festas da escola, sobretudo na culminância dos projetos da semana da consciência negra. E o envolvimento na capoeira, muitas vezes, acaba revelando o preconceito religioso quando se trata da África e da cultura afro-brasileira, conforme a fala das professora:

“Tem muita gente que acha que falar de África é falar de macumba, que não pode, que isso é ruim, aqueles preconceitos todos. Aí quando nós, aqui... uma professora estava ensaiando capoeira com os alunos, a outra que é de uma outra religião, acha que aquilo não é legal” (**Professora Almasi**).

A questão religiosa configura-se, portanto, como um fator importante na hora de selecionar o que deve ou não ser discutido e realizado com os alunos.

O diálogo abaixo expressa a postura de alguns professores, quando perguntado sobre a questão religiosa a professora Almasi, que também atua como supervisora educacional na escola em que leciona:

Úrsula: Essa professora evangélica não trabalhou nada relacionado a África?

Professora Almasi: Trabalhou mais ou menos.

Úrsula: O quê ela trabalhou?

Professora Almasi: Trabalhou assim, uma figura do Zumbi, aquela coisa tradicional, do Zumbi, dos escravos. Eu até comentei isso. Não é professora do meu turno de orientação, é do outro turno. Aí trabalhou assim, aquela coisa de Zumbi, de escravos e quando foi ensaiar uma música com as crianças, ensaiou música evangélica.

Úrsula: Mas que tinha temática negra?

Professora Almasi: Não.

O preconceito, sobretudo o religioso, foi apontado como um importante fator de dificuldade para o desenvolvimento das atividades relacionadas a África e a cultura afro-brasileira:

“Nossa, acho que preconceito é a maior dificuldade. Acho que é uma questão que, como a gente não discute muito, é difícil você ter uma opinião formada com relação a esses conceitos. Então acho que é uma coisa que precisa ser amadurecida, até pra você ter condições de discutir. A dificuldade seria realmente o diálogo, o diálogo tanto com os professores que ainda veem tudo como uma questão bem estanque, não como uma coisa que é currículo, e com os próprios alunos que vem carregados também com isso : “Ah isso eu não quero, isso ai é macumba”. Então tem essa, essa coisa que está bem carregada ainda, então acho que o diálogo é o maior entrave que a gente tem aqui (**Professora Adla**).

A escola, por vezes, não se mostra preparada para lidar com as questões religiosas que estão fora das tradições judaico-cristãs, porque estão baseadas em uma epistemologia dominante, fruto da colonialidade. O caso a seguir é um exemplo dessa questão:

“Teve uma gestão aí, um problema de um aluno que era da religião do candomblé. Ele veio todo em ritual e teve problemas sérios na escola. Por que não sabiam como lidar, já que ele veio todo no ritual da religião dele. E teve problema. Não no meu turno. A história repercutiu na escola, pra ver se ele entraria ou não. Como acho que a equipe não soube, não sabia como lidar com aquilo -porque antes nunca aconteceu - de vir um aluno com uma religião completamente diferente pra estudar, já que ele tinha o ritual dele, todo arrumado, então isso repercutiu na escola toda” (**Professora Jata**)

Quando a professora se refere ao aluno ter “todo aquele ritual”, refere-se as vestimentas usadas após o ritual de fazer cabeça para um orixá. A criança só pode frequentar as aulas depois de passar o tempo em que deveria usar tais vestimentas.

As crianças, em virtude da sua formação religiosa familiar, também manifestam rejeição a certas atividades que consideram como “coisas da macumba”:

“Teve um pouco de dificuldade porque a maioria é de evangélicos, ou frequentam igrejas evangélicas. Então tudo pra eles é macumba. Eles falam isso o tempo todo, até quando estávamos confeccionando os colares, eles falaram que aquilo era de macumba. Aí eu dizia: não, não tem nada a ver isso aqui. Cada religião tem a sua prática, tem o seu ritual, e a gente ia conversando. Mas assim é difícil porque já é inculcado neles, então é difícil compreenderem. Eles ficaram o tempo todo falando, na hora de colocar de usar pra tirar foto e tudo eles tiveram um pouco de, de dificuldade de estar colocando os colares para fotografar. Um aluno ficou dizendo que era de macumba: “não usa não gente, coloca não, isso aí é da macumba, o diabo vai encostar no corpo de vocês” - era assim dentro da sala de aula - ‘vocês vão ficar possuídos’ (**Professora Mila**).

Oliveira e Rodrigues (2013) afirmam que a disputa epistemológica entre as cosmovisões cristãs e das religiões de matriz africana presentes na escola revelam “*mais do que uma relação preconceituosa ou racista expressa nas manifestações religiosas, a negação e a invisibilidade das culturas e expressão das religiosidades afrodescendentes na educação, estão revelando uma forma de racismo que denominamos epistêmico* (pág.1). De acordo com os autores, o racismo epistêmico é a relação de subalternidade que se tem com os saberes que não são produzidos a partir dos pensadores ocidentais, quer sejam seculares, quer sejam religiosos. Somente esses seriam capazes de conhecer e produzir verdades universais.

A questão religiosa não é muito discutida. A maioria das professoras entrevistadas disse não ter problemas em discutir a questão religiosa, mas em suas falas revelaram que preferem fugir do assunto a encará-lo:

“Toco no assunto dos orixás, mas passo aquilo que vejo (...) cada um tem a sua religião. Eu passo aquilo que eu acredito... ou se é contra ou se é a favor, eu só passo a cultura. **(Professora Moza).**”

“Olha para mim. Não tem dificuldade a questão. Eu respeito a religião de todo mundo e a gente fala sobre . Porque quando você fala sobre isso acaba falando sobre a religião. É o Candomblé, essa coisa da Umbanda ... eu falo de tudo. E a gente percebe que na sala de aula tem umas crianças que gostam de encarnar que ”Fulana é macumbeira”. Aí eu falo para eles que macumba é um instrumento musical. Macumbeiro é quem toca esse instrumento. Aí começa a trabalhar essas coisas com eles, mais assim, não tenho dificuldade, porque na minha posição como evangélica eu sempre trabalho, a questão de Deus. Eu não posso incutir na cabeça deles religião nenhuma. Mas da mesma forma que eu falo de Deus, eu falo de Deus no geral. E a questão da Umbanda e do Candomblé eu falo assim como uma coisa superficial para eles entenderem que veio de lá [da África] isso...”**(Professora Gasira).**

E com relação aos conflitos entre os alunos, quer sejam pela questão religiosa ou pela cor da pele, costuma também ser um desencadeador para se discutir a questão do racismo com as crianças:

“Sobre os negros no Brasil, eu uso os livros, a mídia, mas assim o que a criança já trás, o que ela já sente, o que ela vê pela televisão. O que elas trazem assim, na convivência delas mesmo, no dia a dia. Quando elas chegam a determinado local, aquelas crianças mais escurinhas ficam assim: Ah tia , poxa, uma pessoa não quis ficar perto de mim porque eu sou escura. A gente começa a trabalhar sobre isso” **(Professora Amina).**

“Os alunos não se sentem negros (...) Eu diria assim, como é que eu vou dizer... nos apelidos que eles colocam e eu percebi. No vídeo “O Cabelo De Lelê”, até os próprios negros diziam : Nossa! Que isso!Que cabelo. Eles não conseguiriam.. ai a gente tem que começar a chamar a atenção. Perceber a questão da identidade nossa negra, que aquele cabelo é o nosso cabelo . Então até os próprios negro falam: “Nossa que cabelo Porque ninguém quer ter aquele cabelo”. Então isso ficou pra mim bem marcante.Bem marcante também pra mim a questão dos apelidos que eles colocam. Não gostam de ser chamados de negro: ‘Não professora eu não sou negro, sou pretinho, sou moreninho, a senhora é moreninha’. Eu falo: não eu não sou moreninha eu sou negra. Varias vezes: ‘professora a senhora é moreninha’. E eu: ‘eu sou negra’. Até que eles pararam de falar que eu sou moreninha **(Professora Esinam.)**

4.5. É preciso ir além do dia 20 de novembro

A África é um território desconhecido dos docentes dos anos iniciais no município de Belford Roxo. Tão distante, e tão perto ao mesmo tempo, ainda é um tema que se ousa falar pouco. E quando se fala percebe-se o quanto há de uma visão monolítica de um

continente tão rico e diverso. Visão forjada pela colonialidade que perpassa a formação inicial de professores e professoras. Tão arraigada que é perpetrada no cotidiano escolar, sendo ensinada aos meninos e meninas, crianças em sua maioria negras. O mesmo se aplica a questão da história e da cultura afro-brasileira e do protagonismo negro em nossa história brasileira, que é carregada de preconceitos, estereotipada, folclorizada, diminuída.

Mas a promulgação da Lei 10.639/2003 foi um fator importante para que essas histórias começassem a emergir no espaço escolar. Só a partir dela muitos professores dos anos iniciais começaram a atentar para essas questões e também aprender sobre elas. Daí a importância de sua existência e de todos os esforços para que ela seja de fato implementada.

Observamos nessa pesquisa, como colocamos na abertura desse capítulo, que entre o extremo de uma afirmativa de que os povos africanos não tinham cultura e uma outra que provoca a reflexão sobre a construção eurocêntrica da imagem de Jesus, há nuances, visões mais críticas e outras menos, sobre a nossa história e sociedade, sobre África e sobre os negos.

Constatamos que as formações iniciais dos docentes, em diferentes épocas, não contemplaram a discussão das relações étnico-raciais na perspectiva da interculturalidade crítica, tampouco trataram da história e da cultura africana e afro-brasileira nesse mesmo caminho. E as formações continuadas, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, não dão conta das demandas dos docentes.

Além disso, a falta de uma gestão democrática, em que os professores participem das decisões sobre o cotidiano escolar, sobre o projeto político pedagógico e sobre o currículo impedem que as políticas públicas de fato sejam implementadas.

O modelo escolhido pela Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo para formar os docentes da rede com a finalidade de tratar das questões levantadas pela legislação em questão revela-se deficiente. O professor multiplicador, que participa dos encontros promovidos pela SEMED ou não é conhecido por todos da escola ou não consegue compartilhar com seus pares a contento o que aprendeu. Acaba, pois, exercendo um papel de “menino de recados” e não alguém que, de fato, provoque reflexão.

A percepção da discussão das relações raciais como mais um “projeto da secretaria de educação” é fruto dessa relação de formação continuada com intermediários e com a manutenção do professor regente como tarefeiro e não a gente do processo de mudança.

Os recursos utilizados pelos docentes para tratar a questão são, na maioria das vezes, a literatura infantil, os trabalhos manuais e a capoeira. E são sempre utilizados na

Semana da Consciência Negra, com a finalidade de que cada turma faça uma apresentação. E aí reside uma importante questão: a superficialidade com que se trata um tema tão caro a nossa sociedade. E, aqui, passo a palavra para um dos sujeitos dessa pesquisa, para que conclua o capítulo:

“Então infelizmente às vezes não dá pra trabalhar um tema da maneira como eu gostaria. Essa semana, que teve do dia da consciência negra, eu não gosto desse tipo de coisa, mas eu fui obrigado. Não gosto de ficar a reboque de projeto. Eu gosto de ter liberdade de acordo com a possibilidade (...) gosto muito de trabalhar o conteúdo, de trabalhar a semana inteira a questão da história do negro no Brasil. Inclusive tentei mostrar a história para os alunos da melhor maneira possível. Que a imagem que é passada da África não é real, pelos meios de comunicação que associam a África a doença, associam a África a pobreza, a miséria e se esquece que é um continente riquíssimo. E eu não entendo porque até hoje ainda permanecem a margem do desenvolvimento do capitalismo mundial. Eu sinceramente queria entender porque, porque ainda, ... tudo bem que agora algumas nações africanas estão até se desenvolvendo... Eu fiquei sabendo que tem muitas empresas brasileiras explorando principalmente petróleo em Angola. A África do Sul é uma potência que faz parte dos BRICS. Tem o próprio Egito - mas, a gente fica sempre nos mesmos países, - tem a Nigéria que tem a maior população negra do mundo. Mas tem outros países que a gente não tem conhecimento algum, ou quando tem, é o Ebola, é isso, é aquilo...**(Professor Adofó)**

Respondendo ao professor Adofó: a colonialidade em todas as suas dimensões faz com que a África e a visão que temos dela, fiquem a margem de uma pretensa história universal. História essa que ainda frequenta os bancos escolares, desde os primeiros anos da educação fundamental. Por isso, é preciso é além do dia 20 de novembro, é preciso uma história outra todos os dias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: MAIS PERGUNTAS QUE RESPOSTAS

"Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e sobre a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de se pregar no deserto.

Por isso mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante"
(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido).

Essa pesquisa teve como objetivo analisar o posicionamento dos professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública municipal de Belford Roxo, em relação as questões étnico-raciais, conforme sinaliza a Lei nº 10.639/2003. Para isso foram ouvidos quinze docentes em entrevistas semi-estruturadas. Para entender o contexto da implementação da legislação em vigor foi feita a análise da Proposta Curricular do Município e um questionário, com perguntas abertas, para dois gestores da SEMED, de governos diferentes, que eram responsáveis pela implementação da lei.

A Proposta Pedagógica da SEMED, documento publicado em 2004, não contempla a discussão das relações étnico-raciais, é frágil do ponto de vista teórico e os conteúdos indicados no currículo são organizados em uma perspectiva eurocêntrica.

Em relação às iniciativas da SEMED para a implementação, constatamos que tiveram início em 2006 e, assim como os municípios vizinhos, utilizou como estratégia a participação de professores multiplicadores em palestras, seminários, oficinas e encontros periódicos de formação. Estratégia essa que se mostra insuficiente para a formação da totalidade dos profissionais da rede. Problemas de infraestrutura, falta de recursos financeiros e de apoio são as principais dificuldades encontradas para se proporcionar uma discussão de qualidade com os professores.

Os professores, por sua vez, percebem-se despreparados para ensinar questões ligadas a história e a cultura da África. E o tratamento que dão as questões ligadas ao negro e a história e cultura afro-brasileira, são, em sua maioria, superficiais e

estereotipados, com exceção de quem tem algum engajamento e formação que lhe possibilite uma visão outra do mundo e da sociedade brasileira.

A semana da Consciência Negra é o momento em que discutem essa temática, entendida como mais um projeto imposto a eles. Preocupam-se em realizar atividades para serem expostas em um dia específico de culminância do projeto. Há desfiles de beleza, apresentação de capoeira, danças e muitos cartazes com desenhos, colagens e máscaras africanas. A questão do racismo é discutida quando há uma demanda das crianças, ao queixarem-se com a professora sobre algum colega que fez algum tipo de xingamento ou comentário racista, ou que tenham se sentido discriminadas em alguma situação.

O debate e a prática ainda não foram enraizados, a questão ainda é encarada como mais um conteúdo ou mais um projeto. O fato de não haver uma gestão democrática e de os professores não participarem dos projetos de reforma curricular e serem considerados como apenas executores de tarefas contribui para que a questão seja encarada dessa forma. Diante de prioridades como a alfabetização, a questão das relações étnico-raciais é posta a margem.

Comecei minhas considerações finais com a afirmação de Paulo Freire, mas não a penso apenas na relação professor e aluno, mas na relação entre professores e seus pares, entre o poder público e a escola, entre a academia e os docentes, entre todos esses com os movimentos sociais, pois entendo que ela traduz esse momento de implementação de uma política pública para a educação - mais uma entre tantas outras - mas que está além da simples inserção de novos conteúdos curriculares. Para seu sucesso é necessário uma visão outra do mundo.

Entendo que Paulo Freire então nos aponta um caminho. Não será com imposição que o professor passará a ver o mundo de outra forma, de uma maneira diferente da que ele construiu a partir das suas muitas experiências formativas, tanto pessoais como profissionais, pois *“temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui”* (FREIRE, 2012, pág.94).

Visão de mundo, sobretudo no Brasil, construída de maneira em que as pessoas foram divididas racialmente e que cada raça teria características distintas e, sendo assim, uns superiores aos outros. Os que assim fizeram foram os europeus, os brancos, colocando-se como a raça superior e que dominaria sobre as demais. Essa dominação foi justificada pela religião e também pela ciência. A ciência, aquela que passa a organizar a vida e os

pressupostos teóricos da sociedade e também da política, depois que a influência da religião é diminuída - mas não extinta - na organização social. E, nesse sentido, a educação formal produziu e reproduziu uma série de valores excludentes que colocaram em posição privilegiada os brancos na sociedade em detrimento da grande população negra e mestiça e também dos povos nativos da América.

A vontade política de se construir um país moderno e forte fez com que esses valores fossem considerados, nas décadas de 1930 e 1940, na hora de selecionar as professoras das séries iniciais (deveriam ser brancas, saudáveis e de classe média), na seleção dos alunos (alunos brancos e de classe média eram separados dos alunos negros) e na seleção de conteúdos (as crianças brancas eram alfabetizadas, enquanto as negras, antes, precisavam ser civilizadas) (DÁVILA, 2005).

Não há mais, oficialmente, esse tipo de seleção tão declarada, mas a exclusão da população negra de uma educação qualificada, de melhores condições de moradia e trabalho ainda existe. As pessoas negras são preteridas, conforme afirmou Nogueira (2006).

Evidenciamos como as pessoas negras são preteridas, assim como as manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras o são, através dos pressupostos dos autores que discutem a Modernidade e a Colonialidade. Segundo esse conjunto de autores, a história foi construída, de forma linear, tendo a Europa como centro, desconsiderando todas as outras que estavam justapostas e isoladas. Essa construção, então, privilegia aqueles povos que viveram o fenômeno europeu da Modernidade. Os outros são, portanto, sempre vistos, em uma relação binária, como opostos negativos (DUSSEL, 2006; MIGNOLO, 2004; MALDONADO-TORRES, 2007).

A Colonialidade, fruto da empreitada colonial europeia moderna, iniciada nas Américas e depois expandida para Ásia e África, é marcante na organização social dos povos que foram afetados por empreitadas coloniais. E mesmo com o fim da colonização e com a independência dos países, as influências da colonialidade no modo de se organizar, pensar e ser permanecem vivas e são reproduzidas cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007).

A escola se revela nessa pesquisa, portanto, como um lócus de reprodução da colonialidade, dessa visão de mundo maniqueísta da Modernidade, quando: se apresenta a África como atrasada e sem cultura, se pretere as manifestações culturais afro-brasileiras no contexto escolar, na maneira como alunos e alunas negras recebem tratamento diferente

dos brancos. E ainda, na seleção de conteúdos, nos livros de literatura infanto-juvenil e na frequência com que os temas ligados a África e aos negros são contemplados na escola.

Reagindo a essa visão de mundo, os movimentos sociais negros atuaram, ao longo do século XX, em várias frentes de combate ao racismo fruto da Modernidade/Colonialidade, assim como intelectuais, estudante e profissionais da educação. Entretanto, a partir da abertura democrática nos anos 1980, com o fim da ditadura militar no país, esses movimentos tomaram mais força e conseguiram maior articulação política a ponto de que leis fossem criadas como medidas de ação afirmativa.

Dentre essas medidas está a Lei nº10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Mas essa lei, por si só não é capaz de modificar instantaneamente as visões de mundo que desfavoreçam os não-brancos. E é nesse ponto que precisamos de uma *“ação educativa e política”* que *‘não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de se pregar no deserto’* (FREIRE, *idem*).

Constatamos nessa pesquisa a importância dessa legislação para que temas ligados a África, a presença negra em território brasileiro e seu protagonismo, discussões acerca do racismo, do preconceito em relação às religiões de matriz africana, pudessem estar presentes na escola. Ainda que limitados às datas comemorativas, muitos desses temas sequer apareciam no cotidiano escolar. Daí a pertinência de um debate crítico constante.

Esse conhecimento crítico da realidade pode ser alcançado através de uma relação dialógica com base em uma perspectiva intercultural crítica, conforme nos aponta Walsh (2010). Uma visão que não troca um eurocentrismo por um afrocentrismo, mas que seja equânime com todas as culturas que se relacionam e são constantemente modificadas em um dado território. Mas como fazer isso? Como fazer isso sendo uma professora ou um professor dos anos iniciais em Belford Roxo? Como é ser docente dos anos iniciais em Belford Roxo?

Ser docente dos anos iniciais em Belford Roxo é , ainda, carregar o estigma da “professorinha”, mesmo quando essa tenha uma formação acadêmica igual ou além da equipe técnica-pedagógica da sua escola, que precisa saber fazer trabalhos manuais, fazer lindos murais para as datas comemorativas (e ouvir reclamação quando não faz). O que se espera do professor dos anos iniciais – e isso eu ouvi muitas vezes – é que consiga fazer seus alunos lerem e realizar as quatro operações, porque o resto ele aprende depois!

É ainda comprar com recursos próprios folha de ofício para fazer atividades com as crianças. É ainda, em um espaço pequeno – e quente - ter em média 35 crianças para alfabetizar, fazer recuperação paralela, plano de aula, diário e relatório em 4 horas diárias e depois sair correndo dali para um outro turno de trabalho, para completar a sua renda.

É ouvir que “esses professores não querem se atualizar”, mas muitas vezes não são liberados, ou sequer informados, pelos seus gestores, para os cursos de formação continuada oferecidos pela SEMED. Ou ainda, essas formações são oferecidas no contra-turno, mas nesse horário os docentes estão em outra rede de ensino.

Ser professor dos anos iniciais em Belford Roxo é participar de uma formação continuada na escola, a cada bimestre, nos grupos de estudo com duração de 4 horas. E nesse espaço-tempo não cabe tudo que é preciso discutir sobre as demandas específicas da escola e as demandas da educação no Brasil. Mas, mesmo com todo esse quadro desfavorável, muitos docentes avançam em várias discussões sobre a educação brasileira, e entre elas as ligadas às relações étnico-raciais.

Como então, desconstruir uma visão de mundo forjada na colonialidade, a partir de um diálogo intercultural crítico, quando é difícil ter diálogo? As formações oferecidas pela SEMED desde 2006, constituem-se como tentativas de diálogo. Um diálogo difícil, pois está inserido em um campo de tensões ideológicas e políticas.

E como ensinar o que não se sabe? Como discutir as características do norte do continente africano e a cultura árabe, tratar das caravanas que atravessaram o Saara e transportaram produtos, gente, saberes e visões de mundo. Como ensinar toda a complexidade de línguas e povos que formam a África subsaariana? Como entender as ilhas do continente como importantes entrepostos de pessoas e saberes? Como compreender o fluxo e o refluxo atlântico que transformou aqui e lá? Como descobrir que as pessoas escravizadas no Brasil traziam dentro de si saberes diversos que ainda estão entre nós? Seria preciso fazer uma graduação? O tratamento pedagógico dado a essas questões se constrói como?

A estratégia de professor multiplicador já se mostrou falha por diversas questões relacionadas às crenças e valores do professor multiplicador, da sua visão de mundo e da possibilidade de compartilhar com seus pares o que teria aprendido nas formações. A linguagem da SEMED “*não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante*” (FREIRE, idem). Se este modelo

não tem dado conta, por que não se valer da Educação a Distância e de suas ferramentas para alcançar o máximo de professores?

A Lei nº 10.639/2003 ainda não atingiu plenamente os objetivos daqueles que, durante muitas décadas, mobilizaram-se para que a história do negro no Brasil fosse vista para além da escravidão, da pobreza e da criminalização. E talvez demore muito a atingir toda a sociedade, mas pode ser plena em espaços e tempos distintos, de maneira que aqueles que foram subalternizados durante muito tempo em nossa sociedade não aceitem mais essa situação e sejam protagonistas de novas e melhores histórias.

Depois de tudo que vivenciei como professora dos anos iniciais, nos embates e nas discussões acerca das questões étnico-raciais, depois de tudo que ouvi dos docentes dessa pesquisa de como, em seu trabalho, inserem a história da África e da cultura africana e afro-brasileira, no contexto da escola pública municipal de Belford Roxo, com suas certezas e suas inseguranças, outras questões surgiram: qual a visão que as crianças têm desse “bê-a-bá”, B de Brasil e A de África? Como os professores e professoras têm sido formados nas Universidades, a partir da legislação em questão, para tratar das questões étnico-raciais? O que, e como, tem sido discutido nas formações continuadas a respeito de África e das relações étnico-raciais no Brasil? Outras pesquisas são, pois, necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amilcar Araújo. **Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro :Pallas;CPDOC-FGV, 2007

ALVES, José Cláudio de Souza. **Dos Barões ao Extermínio: Uma História da Violência na Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: SEPE, 2002

BILDEN, Ruidiger. Brazil,Laboratory of Civilization, in : **The Nation**, vol.128, n nº 3315, 1929. P.71-73

BRASIL . LEI 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 para incluir no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, 10 de janeiro de 2003, p.1

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004a. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a. <www.mec.gov.br/cne>.

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, 2004b <www.mec.gov.br/cne>.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares : alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. -- Brasília : A Secretaria, 2012.

CANDAU, Vera Maria, **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar** (Org) . Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

_____. (org.) **Sociedade, Educação e Cultura** (s): questões e propostas, Petrópolis: Vozes, 2002

CARNEIRO, M. L. T. O Racismo na História do Brasil : mito e realidade . São Paulo, Ed. Ática, 2006

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Ed. Contexto, São Paulo, 2003.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CONCEIÇÃO, D. G. **Formação docente para a e educação antirracista no município de Duque de Caxias** (Dissertação de Mestrado), UFF, 2010

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100013&lng=en&nrm=iso. acesso o em janeiro de 2015

CUNHA JUNIOR, Henrique, **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro :CeaP, 2010.

DÁVILA, Jerry .Diploma de brancura: política social e racial no Brasil –1917-1945.São Paulo: Ed.Unesp,2005.

D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafios a democratização da escola pública.**Cadernos CEDES**, v. 27, n. 71. Campinas, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abr. 2014.

FARIAS, Úrsula, P.L. de. **Saldo de uma guerra: os refugiados hutu de Ruanda**, in: <http://www.espacoacademico.com.br/091/91farias.pdf>, acessado em janeiro de 2014

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. **Relatos docentes sobre estratégias pedagógicas de promoção da Igualdade Racial: permanências, desafios e conquistas no “chão” de escolas iguaçuanas**. (Dissertação de Mestrado), UFRRJ 2014

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. vol. 1 e 2. São Paulo: Ática, 1978. p. 20.

_____. **O negro no mundo dos brancos**, São Paulo: Difel,1972.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2012

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro :Ed. Record, 1997

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**.3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

GENTILI, A. M. Colonialismo. IN: BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, **Dicionário de Política**. Brasília, Editora UNB: São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2000

GEBRAN, Philomena, **América Antiga**. São Paulo, Mar aberto, 1992

GIL, A. C. **Estudo de Caso**. São Paulo:Atlas, 2009

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículo, IN: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, PP.98-109, Jan/Abr 2012 , disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>, acessado em outubro de 2012

GOMES, Nilma Lino e JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, n.47. Curitiba:Ed. UFPR,2013

GOMES, N. L. (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola, na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 15, Dec. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Dec. 2013.

GROULX, Lionel Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. et AL. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011

IANNI, Octavio. A racialização do mundo. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, SP, maio , 1996

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica: Resumo Técnico**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf, acessado em abril de 2014

IPEA. **Retratos das Desigualdades de Gênero e de Raça**. Brasília, 2011. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>, acessado em abril de 2014.

LIMA, N.T. e HOCHMAN G. “Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da primeira república” (pp. 23-40), In **Raça, Ciência e Sociedade** (M.C. Maio & R.V. Santos, orgs.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.G. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. Cientificismo e Antirracismo no Pós-2ª Guerra Mundial: uma análise das primeiras Declarações sobre Raça da UNESCO. In: CHOR e SANTOS (orgs) **Raça como questão**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidad Central – IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p.127-167

MANZINI, E.S. Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS**, 2, 2004, Bauru. A Pesquisa Qualitativa em Debate. ANAIS... Bauru, USC, 2004. CD-ROM. ISBN: 85-98623-01-6 ,10 p.

MARQUES, Eduardo. **Redes Sociais, segregação e pobreza**. São Paulo: UNESP, 2010.

MARTIUS, K.F. von. Como de deve escrever a História do Brasil, in : SALGADO, Manoel. **Livro de Fontes de Historiografia Brasileira** , Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2010

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias das ciências: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2003, p. 667-709.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**, Brasília 2007. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf, acessado em abril de 2014

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. Cad. Pesqui., São Paulo , n. 117, Nov. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso>. Acessado em abril de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>.

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

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e Preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.in: **Tempo Social**, revista de Sociologia da USP, v.19, n1. São Paulo, 2006

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na Escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012

OLIVEIRA, L.F e RODRIGUES, M. E. **A Cruz, o Ogó e o Oxê: religiosidades n racismo epistêmico na educação carioca**, 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de

setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2678_texto.pdf, acessado em janeiro de 2015)

PEREIRA, Amauri M. História e Cultura Afro-Brasileira: Parâmetros e Desafios. In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº36, Maio de 2004 : Disponível <http://www.espacoacademico.com.br/036/36epereira.htm>, acesso em dezembro de 2014

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O Mundo Negro : A Constituição do Movimento Negro Contemporâneo (1970-1995)**. Tese de Doutorado em História, defendida na Universidade Federal Fluminense, em 2010

PMBR (Prefeitura Municipal de Belford Roxo), **Proposta Curricular**. 2004

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-117.

RODRIGUES, Raimundo Nina. Métissage, dégénérescence et crime. In: **Archives d'Anthropologie criminelle**, v. 14, n. 83, 1899. Lyon, A. Storcke Cie, Imprimeurs – éditeurs.

_____. **Os Africanos no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Raquel Amorim dos e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História e Cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental: mito ou realidade. In **Revista da ABPN**, v.3, nº7. Mar.-jun.2012, p.29-51

SEPPPIR, **Programa Brasil Quilombola**, Brasília, 2004. Disponível em <http://www.sepppir.gov.br/arquivos/pbq.pdf> , acessado em abril de 2014

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930** ,Editora Companhia das Letras, São Paulo, 1993

SILVA, Maria José Albuquerque da, e BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural, IN: **Diversa** , ano I, nº1, Jan/Jun. 2008. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>, acessado em setembro de 2012.

SILVA, Petronilha, B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: **Educação**, Porto Alegre, Ano XXX, n 3(63), set/dez 2007 Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>, acessado em setembro de 2012

SILVA, Kátia Vicente. **A Implementação da Lei 10.639/2003 no município de São João de Meriti: Limites e possibilidades.** (Dissertação de Mestrado), UNIRIO, 2010

SKIDMORE, THOMAS . Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976

STEPAN, Nancy. Eugenia no Brasil, 1917-1940, in: HOCHMAN, G. e ARMUS, D.(orgs) **Cuidar, Controlar, Curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz,2004.p.331-389

STOLCKE, Verena. Brasil: uma nación vista a través del cristal de la “raza”. In: **Revista de Cultura Brasileña.** Madrid: Embajada de Brasil em España, 1998

UFRRJ.Como Anda o Rio de Janeiro.IN:**Observatório das Metrôpoles.** Disponível em http://www.observatoriodasmetrosoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_riodejaneiro.pdf, 2000, acessado em fevereiro de 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica/pedagogia Decolonial. In: **Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, TAPIA e WALSH, **Construyendo Interculturalidad Crítica.** La Paz, Convenio Andrés Bello e Instituto Internacional de Integración, 2010

ANEXOS

ANEXO A - Questionário para gestores

Prezado(a) Professor(a) _____, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e estou realizando a pesquisa intitulada **PARA ALÉM DO “Bê-a-BA”, “B” DE BRASIL, “A” DE ÁFRICA:RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**.

A pesquisa tem como objetivo analisar o posicionamento dos professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano do ensino regular) em relação as questões étnico-raciais, conforme sinaliza a Lei nº 10.639/2003, na rede municipal de educação de Belford Roxo. É importante no trabalho considerar as ações da Secretaria Municipal de Educação, e, para isso, a sua colaboração é importante, visto o seu trabalho como gestora na SEMED/BR.

Ao final do questionário você pode acrescentar outras informações que considerar relevantes.

Estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, por e-mail (ursulaplarias@gmail.com), pelo Facebook (<https://www.facebook.com/ursula.farias.98>) e por telefone celular, inclusive pelo aplicativo WhatsApp (99682-9457).

Grata pela sua colaboração,

Úrsula Pinto Lopes de Farias

PPGEDUC/UFRRJ (<http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/>)

Matrícula nº 201313190075-5

BLOCO 1

(FORMAÇÃO PROFISSIONAL, VÍNCULO COM O MUNICÍPIO E O TRABALHO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

- 1) QUAL É A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

- 2) QUAL É/FOI O SEU VÍNCULO PROFISSIONAL COM O MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO? () CONTRATADO E NOMEADO PARA CARGO DE GESTÃO NA SECRETARIA () ESTATUTÁRIO E NOMEADO PARA CARGO DE GESTÃO NA SECRETARIA
- 3) COMO CHEGOU A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO?

- 4) QUAL/QUAIS CARGO(S) ASSUMIU NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO? DURANTE QUANTO TEMPO?
- 5) QUANTO TEMPO TRABALHOU NO CARGO RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003?
- 6) COMO, AO LONGO DA SUA CARREIRA E FORMAÇÃO PESSOAL/PROFISSIONAL, ENTROU EM CONTATO COM O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E COM A LEI 10.639/2003?
- 7) AS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FORAM INICIATIVAS SUAS E DA SUA EQUIPE OU VOCÊ FOI NOMEADO PARA QUE IMPLEMENTASSE A LEI VISTO SEU ENVOLVIMENTO COM A TEMÁTICA?

BLOCO 2

(AÇÕES DA SECRETARIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003: FORMAÇÃO CONTINUADA, MATERIAIS PARA AS ESCOLAS, INVESTIMENTO FINANCEIRO, PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES E COM A SOCIEDADE CIVIL)

- 1) QUE AÇÕES VOCÊ E SUA EQUIPE DESENVOLVERAM PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003?
- 2) QUE TIPO DE MATERIAL FOI DESTINADO AOS DOCENTES E ÀS ESCOLAS RELATIVOS A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?
- 3) VOCÊ CONSEGUE PRECISAR QUANTO FOI INVESTIDO EM DINHEIRO PARA A COMPRA DE MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (INCLUINDO PALESTRANTES E LOGÍSTICA)?
- 4) FOI FEITA ALGUMA PARCERIA COM UNIVERSIDADES, PESSOAS E SOCIEDADE CIVIL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO?

BLOCO 3 (AÇÕES VOLTADAS EXPECIFICAMENTE PARA OS ANOS INICIAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI)

- 1) DAS AÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI QUAIS FORAM AS VOLTADAS ESPECÍFICAMENTE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?
- 2) DOS MATERIAIS PROPORCIONADOS AOS ALUNOS E DOCENTES, QUAIS SÃO AOS VOLTADOS ESPECIFICAMENTE PARA OS ANOS INICIAIS?

BLOCO 4

(ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI NAS ESCOLAS)

- 1) QUAIS ESTRATÉGIAS FORAM DESENVOLVIDAS PARA ACOMPANHAR A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI NAS ESCOLAS DA REDE?
- 2) DESSAS ESTRATÉGIAS, QUAIS ERAM ESPECÍFICAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

BLOCO 5

(EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA LEI NA ESCOLAS)

- 1) QUAL ATIVIDADE DA SEMED VOCÊ CONSIDERA QUE TEVE MAIOR ÊXITO? POR QUÊ?
- 2) QUAL ATIVIDADE ORIUNDA DAS ESCOLAS VOCÊ DESTACARIA COMO EXITOSA?
- 3) EM RELAÇÃO AOS ANOS INICIAIS, QUE RESULTADOS POSITIVOS VOCÊ PODE DESTACAR DAS ESCOLAS DA REDE?

BLOCO 6

(OS LIMITES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI)

- 1) ENCONTROU ALGUM TIPO DE RESISTÊNCIA, DENTRO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003? (FINANCEIRA, LOGÍSTICA, RELIGIOSA, RACISMO, POLÍTICO-PARTIDÁRIA)
- 2) COMO VOCÊ E SUA EQUIPE ENFRENTARAM/SUPERAVAM AS RESISTÊNCIAS DENTRO DA SECRETARIA?

- 3) COM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS, QUEM ERAM OS RESISTENTES A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI: GESTORES, EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA, DOCENTES, ALUNOS, COMUNIDADE? QUAIS ARGUMENTOS ERAM USADOS: FINANCEIRO, LOGÍSTICO, RELIGIOSO, RACISMO, POLÍTICO-PARTIDÁRIO?
- 4) COMO VOCÊ E SUA EQUIPE TOMAVAM CONHECIMENTO DAS RESISTÊNCIAS NAS ESCOLAS E O QUE FAZIAM PARA TENTAR SUPERÁ-LAS?
- 5) EM RELAÇÃO AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUAIS ERAM OS LIMITES ESPECÍFICOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI?

CASO TENHA OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES E QUE QUEIRA COMPARTILHAR , FIQUE A VONTADE PARA FAZE-LO.

ANEXO B - Roteiro das entrevistas semi-estruturadas

Para além do “bê-a-ba”, B de Brasil, A de África Relações Étnico-raciais nos anos iniciais do ensino Fundamental

Úrsula Pinto Lopes de Farias

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

CATEGORIAS	QUESTÕES	OBJETIVOS
Identidade	1) Gênero: 2) Auto classificação étnico-racial: 3) Idade: 4) Município em que reside: 5) Participa de algum movimento social?	Conhecer questões relativas a identidade do entrevistado
Formação profissional e tempo de magistério:	6) Qual é a sua formação para atuar com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental? 7) Fez outros cursos (graduação, especialização, mestrado, doutorado)? Em que áreas? 8) Você participou ou participa de outros cursos de formação continuada? 9) Esses cursos são promovidos pela Secretaria	Analisar a formação profissional do entrevistado, inicial e continuada. Conhecer o tempo de atuação no magistério municipal de Belford Roxo.

	<p>de Educação ou você busca por conta própria?</p> <p>10) Há quanto tempo você atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quanto tempo em Belford Roxo?</p>	
Sobre a Lei 10.639/2003	<p>11) Você conhece a lei que torna obrigatório o ensino de História da África e do Negro no Brasil? Sabe como ela foi concebida?</p> <p>12) Como você tomou conhecimento dela?</p> <p>13) Você acha que é importante essa lei? Porquê?</p> <p>14) Em que momentos na sua vida profissional você começou discutir sobre o Ensino de História da África e do negro no Brasil?</p>	<p>Analisar o conhecimento acerca da lei 10.639/20103 e suas impressões sobre ela.</p>
Formação continuada promovida pela SEMED Belford Roxo ou pela escola	<p>15) Você participou de alguma formação promovida pela SEMED ou pela sua escola sobre o ensino de História da África e do negro no Brasil?</p> <p>16) Como você avalia essa formação?</p> <p>17) Você pensa que o suporte dado pela Secretaria é suficiente para a sua formação? O que você</p>	<p>Analisar a participação nas atividades promovidas pela SEMED Belford Roxo, o envolvimento e as impressões sobre as mesmas pelo entrevistado.</p>

	sugeriria?	
- Prática profissional com relação as questões étnico-raciais	<p>18) O ensino de História da África e do Negro no Brasil está inserido no Projeto Político Pedagógico da Sua escola? Você participou da elaboração dele?</p> <p>19) Em que momentos, no seu planejamento, você insere a África e as questões relacionadas ao negro no Brasil?</p> <p>20) Você insere a África e o negro no Brasil em aulas de quais disciplina? Ligadas a quais temas?</p> <p>21) Que recursos didáticos você utiliza para falar sobre a África e sobre o negro no Brasil?</p> <p>22) Que dificuldades você encontra quando trata da temática africana e do negro no Brasil?</p> <p>23) Que atividades você realizou que considera que tenham sido exitosas, referente a temática que estamos discutindo?</p>	<p>Identificar e analisar as atividades julgadas exitosas pelos docentes, promovidas por iniciativa individual, da escola ou da SEMED.</p> <p>Identificar as principais tensões e dificuldades encontradas pelos docentes no cumprimento da Lei 10.639/2003, situando-as no currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>