



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



SAMUEL DA SILVA MENDES

**ESTADO, EDUCAÇÃO E RACISMO: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA DA
LEI FEDERAL Nº 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA DE
ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA ESCOLA**

RONDONÓPOLIS

2018

SAMUEL DA SILVA MENDES

ESTADO, EDUCAÇÃO E RACISMO: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA DA LEI
FEDERAL Nº 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ENFRENTAMENTO DO
RACISMO NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivanete Rodrigues dos Santos.

RONDONÓPOLIS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M538e Mendes, Samuel da Silva.

Estado, Educação e Racismo: uma abordagem dialética da Lei Federal nº 10.639/03 como política pública de enfrentamento do racismo na escola / Samuel da Silva Mendes. - - 2018

121 f. : Il. ; 30cm.

Orientadora: Ivanete Rodrigues dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Racismo. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor (a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis – Guiratinga, km 06 MT-270 – Campus Universitário de
Rondonópolis – Cep: Tel: (66) 3410-4035 – Email: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “ESTADO, EDUCAÇÃO E RACISMO: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA”

AUTOR: Mestrando Samuel da Silva Mendes

Dissertação defendida e aprovada em: 25/05/2018

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador: Doutor (a) Ivanete Rodrigues dos Santos
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno: Doutor (a) Cândida Soares da Costa
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo: Doutor (a) Paulo Alberto dos Santos Vieira
Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO

Examinador Suplente: Doutor (a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 29/05/2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio, carinho e compreensão. Ao Movimento Negro de Rondonópolis, pelos aprendizados da militância. Ao Partido dos Trabalhadores, pelos ensinamentos sobre a importância da luta de classes. Por fim, a todos os professores dos cursos de História (2008/2011), Pedagogia (2012/2015) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, pelo despertar do pensamento crítico por meio do conhecimento.

EPÍGRAFE

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Demerval Saviani

A democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita.

Florestan Fernandes

Os negros brasileiros não necessitam de permissão dos brancos para exercer seu inalienável – e intransferível – direito e obrigação não só de protestar, mas de lutar contra todas as formas e disfarces do racismo, sinônimo de exploração, opressão e desumanização.

Abdias Nascimento

AGRADECIMENTOS

Agradeço de início à minha Família, pelo apoio afetivo incondicional, em especial a minha mãe, Maria Aparecida e a Minha companheira, Maira Nascimento, “a mãe da Letícia”. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Ivanete Rodrigues Santos, obrigado pela disponibilidade de tempo para me orientar na produção da pesquisa, pelos incentivos que me deu nos períodos de dificuldades, pelas críticas, observações, dedicação e todas as oportunidades que me proporcionou.

Aos colegas de PPGEdu/UFMT/Rondonópolis, que sempre foram motivos de desafios, de conversas amigáveis e debates acalorados, em especial as minhas colegas Francyslene P. Neves e Rosely S. Ferreira, pela amizade, observações salutares e empréstimos de textos e livros para a pesquisa.

Aos colegas de trabalho do Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação, pela amizade e apoio para a realização do mestrado sem afastamento para qualificação profissional, em especial aos professores Dr. Antutérpio Dias Pereira e Dr.^a Roseli Batista.

Aos professores da banca, Dr.^a Cândida Soares da Costa, Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira e Dr.^a Raquel Gonçalves Salgado, por aceitarem o convite para participarem da qualificação e da defesa e pelas sugestões e indicações apresentadas para melhoria do trabalho.

Por fim, agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis, pela oportunidade que me foi dada de colher frutos em um campo de conhecimento repleto de árvores tão férteis de sabedoria. A todos estes brilhantes professores que contribuíram com meu crescimento intelectual, fica aqui o meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre políticas públicas educacionais, com recorte sobre as relações étnico-raciais e tem como título “Estado, Educação e Racismo: uma abordagem dialética da Lei Federal nº 10.639/03 como política pública de enfrentamento do racismo na escola”. Neste estudo, nos propusemos a refletir sobre a seguinte indagação: Qual tem sido a resposta do estado brasileiro em termos de políticas públicas de educação diante do diagnóstico atual do racismo que se apresenta no cotidiano escolar? Tal questionamento leva em consideração o fato de que a implementação de políticas públicas para as relações étnico-raciais na escola não vem sendo tarefa fácil, tendo em vista que já se passara mais de uma década da aprovação da Lei 10.639/03 e muito pouco mudou em relação à situação do aluno negro no espaço escolar. Neste cenário, buscamos analisar como o modelo de Estado e a ideologia que sustentam determinado governo interferem nos rumos das políticas públicas na área da educação e qual o reflexo destas na situação que paira sobre o negro brasileiro. Procuramos, então, dentro do recorte temporal que perpassa o período de pouco mais de uma década em que o Partido dos Trabalhadores (PT), nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, esteve à frente do governo federal, compreender os caminhos que levaram à formulação de políticas públicas educacionais que contemplassem os anseios da população afrodescendente, bem como refletir sobre os rumos destas políticas no atual momento. Para tanto, neste estudo, elencamos o seguinte objetivo: refletir sobre a relação entre o Estado, a educação e as questões étnico-raciais, bem como sobre o tratamento dado ao racismo dentro do campo das políticas públicas educacionais. Os conflitos raciais presentes na escola ainda são tratados, na maior parte dos casos, como fenômenos isolados e individualizados e não como produtos de uma sociedade na qual o racismo intermedeia as relações familiares, de trabalho e escolares. Transformar a situação racial de preconceito na educação brasileira demanda bastante trabalho, luta política e dedicados estudos para compreensão do fenômeno. Neste cenário, nesta pesquisa, analisamos a Lei nº 10.639/03 e alguns documentos que surgem a partir dela como instrumentos de questionamento da ordem vigente, na medida em que estes colocam em xeque construções ideológicas de dominação e se apresentam como ferramentas de resistência por melhores condições de existência da população negra brasileira. Uma reflexão cuidadosa sobre o tema reforça a importância de se pensar sobre as políticas públicas educacionais como ferramentas de combate ao racismo escolar, como também superar a condição de inferioridade em que se encontra o negro brasileiro quando se analisa o local ocupado por este na pirâmide social. Uma educação antirracista surge como caminho para a superação dessa realidade não só na escola, mas também na sociedade de uma maneira geral, já que somente uma educação crítica do *status quo* e das desigualdades raciais e sociais poderá levar a transformação da dura realidade das populações historicamente excluídas.

Palavras chave: Educação; Lei 10.639/03; Relações raciais.

ABSTRACT

This research paper is inserted in the field of study about educational public policies, with an approach on the racial-ethnic relations and has as title “State, Education and Racism: a dialectical approach of the Federal Law n° 10.639/03 as public policy of confront of the racism in the school”. In this study, we proposed to reflect upon the following question: What has been the response of the Brazilian state in terms of public policies of education towards the current diagnosis of the racism that arises in the school routine? Such questioning takes in consideration the fact that the implementation of the public policies for the racial-ethnic relations in the school has not been an easy task, bearing in mind that more than a decade of the endorsement of the Law 10.639/03 has passed and very little has changed with regard to the situation of the Afro-Brazilian student in the school environment. With this in mind, we aimed at analyzing how the model of State and the ideology that sustains certain government interfere in the paths of the public policies in education and what is their impact on the situation that looms over the Afro-Brazilians. We sought, therefore, on a time frame that spans the period of a bit more than a decade in which the Workers’ Party (PT), in the administrations of Luiz Inácio Lula da Silva and Dilma Rousseff, was ahead of the federal government, to comprehend the paths that lead to the formulation of educational public policies which contemplated the yearnings of the Afro-Brazilian population, as well as to reflect upon the courses of these policies in the present time. For this purpose, in this study, we catalogued the following objective: reflect upon the relation between the State, the education and the racial-ethnic questions, as well as upon the treatment given to racism in the field of the educational public policies. The racial conflicts present in the school are still treated, in most cases, as isolated and individualized phenomena and not as results of a society in which racism intermediates the family, working and schooling relations. Transforming the racial situation of prejudice in the Brazilian education demands much work, political fight and dedicated studies for the comprehension of the phenomenon. In this investigation, we analyzed the Law n° 10.639/03 and some documents that emerge from it as instruments of questioning of the established order, insofar as these put in check the ideological constructions of domination and are presented as tools of resistance for better conditions of existence of the Afro-Brazilian population. A careful reflection of the theme reinforces the importance of thinking about the educational public policies as tools of combat of the school racism, as well as overcoming the condition of inferiority in which the Afro-Brazilian is positioned when analyzed the place occupied by the population in the social pyramid. An anti-racist education emerges as a path to the resilience of this reality not just in the school, but also in society in general, since only a critical education of the *status quo* and of the racial and social inequalities can lead to transformation of the stark reality of the historically excluded populations.

Key words: Education; Law 10.639 / 03; Race relations.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - População por faixa mensal per capita familiar em múltiplos do salário mínimo de setembro de 2012, segundo cor ou raça (IPEA, 2014).

GRÁFICO 2 - População com 15 anos de idade ou mais, segundo a cor ou raça e faixa de anos de escolaridade concluída (IPEA, 2014).

GRÁFICO 3 - Cobertura da escolarização segundo cor ou raça em 2001-2012 (IPEA-2014).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACN	Associação Cultural do Negro
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CCN	Centro de Cultura Negra do Maranhão
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNB	Frente Negra Brasileira
GTs	Grupos de Estudos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDR	Mito da Democracia Racial
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PCN's	Planos Curriculares Nacionais
PPI	Projetos Pedagógicos Institucionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UHC	União de Homens de Cor
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL PELAS LENTES E CATEGORIAS DO MÉTODO DIALÉTICO	17
2. DA SENZALA À SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL.....	30
2.1 Relações étnico-raciais: uma abordagem conceitual.....	32
2.2 A carga histórica de um sistema econômico escravista.....	39
3. ESTADO, GLOBALIZAÇÃO E MULTICULTURALISMO: REPENSANDO A ESTRUTURA SOCIAL RACISTA	45
3.1 Capitalismo e Racismo: a situação do negro na sociedade de classes.....	47
3.2 A Fábrica Global e o Agravamento da situação Racial no Brasil	59
3.3 Multiculturalismo e racismo no capitalismo globalizante	65
4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS COLOCADOS PELA LEI Nº 10.639/03.....	70
4.1 O papel do Movimento Negro na formulação das políticas públicas educacionais	70
4.2 A Lei 10.639/03 e os caminhos das políticas de educação antirracista	73
4.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais	80
4.4 Educação Antirracista: orientações e ações sobre a Lei 10.639/03	85
4.5 Contribuições para a Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação ...	96
4.6 Plano Nacional contra o racismo na educação: diretrizes para implantação da Lei nº 10.639/03.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

INTRODUÇÃO

As reflexões e estudos presentes neste texto são resultados da trajetória de vida de um professor da educação básica que, trabalhando durante 15 anos de sua vida como servente de pedreiro na construção civil e porteiro em um condomínio de luxo antes da carreira docente, começou a questionar-se: Por que sempre são os trabalhadores negros que constroem as grandes casas e lojas dos homens brancos? Por que são sempre os trabalhadores negros que velam da guarita as noites dos condomínios onde estão as mansões em que dormem os homens brancos? Neste contexto, durante o período do governo Luiz Inácio Lula da Silva e do fenômeno da democratização do acesso ao ensino universitário no Brasil instaurado por este governo, ocorre meu ingresso no ensino superior, por meio do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal de Mato Grosso.

Estes acontecimentos me permitiram estabelecer algumas reflexões acerca da relação do negro brasileiro e sua situação de exclusão e exploração social. Reflexões estas de início muito embrionárias, mas que foram ganhando corpo à medida que tive os primeiros contatos com o Professor Pós-Doutor Flávio Antônio da Silva Nascimento, com o Movimento Negro de Rondonópolis e com a posterior leitura do clássico “Casa Grande e Senzala” (Gilberto Freire, 1933), fatores que permitiram uma interpretação mais crítica da condição social de exploração do trabalhador negro no Brasil.

Ao optar por uma segunda graduação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso surgiu a oportunidade de começar a fazer algumas conexões entre o racismo e a educação. As reflexões resultaram no tema de trabalho de conclusão de curso no ano de 2015 e deram vazão ao objeto desta pesquisa. Pensar a situação que envolve relações étnico-raciais e educação surge desta trajetória de vida, a qual está associada às relações de trabalho, aos movimentos sociais e aos estudos na academia.

Adotar as questões que abarcam a educação na perspectiva das relações étnico-raciais como objeto de estudo é afirmar uma posição política e ideológica frente às injustiças do mundo gerido pela lógica do capital. Neste sentido, este trabalho de pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre políticas públicas educacionais, com recorte sobre as relações étnico-raciais e propõe refletir sobre a seguinte indagação: Qual tem sido a resposta do estado brasileiro em termos de políticas públicas de educação diante do diagnóstico atual do racismo que se apresenta no cotidiano escolar?

A implementação de políticas públicas para as relações étnico-raciais na escola não se configura como tarefa fácil, tendo em vista que já se passara mais de uma década da aprovação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e poucas mudanças são visualizadas no que tange ao conjunto de posturas, valores e práticas pedagógicas em relação ao negro no espaço escolar. Dentro deste cenário, nos propusemos a analisar como o modelo de Estado, o pensamento e a ideologia que sustentam determinado governo interferem nos rumos das políticas públicas na área da educação e qual o reflexo destas na situação que paira sobre o negro brasileiro.

Para tanto, buscamos, dentro do recorte temporal que perpassa o período de pouco mais de uma década em que o Partido dos Trabalhadores (PT), nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, esteve à frente do governo federal, compreender os caminhos que levaram à formulação de políticas públicas educacionais que contemplassem os anseios da população negra, bem como refletir sobre os rumos destas políticas no atual momento.

Sobre a Lei Federal 10.639/03, podemos dizer que a compreensão da mesma dentro das atuais condições de organização social é fundamental para a reflexão mais ampla em relação à questão racial, na perspectiva da transformação social, assim como do entendimento do racismo enquanto um fenômeno construído para manter a ordem hierárquica das classes presente nas relações sociais no país. Embora haja historicamente ações ideológicas para negar a existência do racismo (Mito da Democracia Racial), o seu entendimento se faz necessário para a compreensão das raízes das desigualdades econômicas e sociais da sociedade brasileira.

Outro componente importante deste estudo é a visão entre a dinâmica da desigualdade racial e a sua relação com a luta de classes, que orienta para a compreensão de que o racismo contra o negro foi apropriado como um dos mecanismos da forma capitalista de organização da sociedade, no sentido de garantir a exploração de uma determinada classe por outra, tendo como justificativa uma abordagem racista sobre o pertencimento étnico dos sujeitos. Desse modo, o racismo é visto aqui como um fenômeno criado a partir do interesse de dominação e expansão do capitalismo mundial, o que conduz ao pensamento de que a luta para a superação do atual modo de organização econômico-social deve trazer no seu interior a luta contra o racismo, sendo

este um fenômeno social concreto, presente na sociedade. Do mesmo modo, a luta contra o racismo não pode ser pensada em separado das perspectivas da luta de classes.

Neste prisma, na presente pesquisa, analisamos a totalidade social e educacional brasileira no sentido de perceber as contradições e as possibilidades da Lei 10.639/03 no âmbito de intervenção e superação do atual modo de organização social. Neste cenário, foram considerados como objeto de estudo a Lei 10.639/03 e alguns documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Contribuições Para Implementação da Lei 10639/2003 – Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) que surgem a partir da referida lei como instrumentos de resistência para o questionamento da ordem vigente na medida em que põem em xeque construções ideológicas de dominação ao se colocarem como ferramenta de resistência por melhores condições de existência da população negra brasileira.

Uma reflexão cuidadosa sobre o tema reforça a importância de se pensar sobre as políticas públicas educacionais como ferramentas de combate ao racismo escolar e possibilidade de superação da condição de inferioridade em que se encontra o negro brasileiro, quando analisamos o local ocupado por este na pirâmide social. Uma educação antirracista surge como caminho para a superação dessa realidade, não apenas na escola, mas também na sociedade de uma maneira geral, uma vez que somente uma educação crítica do *status quo* e das desigualdades raciais e sociais poderá levar à transformação desta dura realidade. Diante das dificuldades que a defesa de uma sociedade igualitária racialmente tem de enfrentar no Brasil, qualquer passo nessa direção significa avanço na busca por direitos das populações historicamente excluídas.

Tendo em vista o exposto, no primeiro capítulo deste trabalho são estabelecidas algumas reflexões sobre o método dialético de pesquisa. A opção por este método deve-se ao entendimento de que as categorias de análise do método marxiano permitem uma melhor compreensão das estruturas social e racial brasileira, em que a discriminação racial surge como instrumento ideológico de depreciação de uma parcela da população e facilitador da superexploração de trabalho. Além disso, dada à importância das questões

educacionais que envolvem a questão racial no Brasil e ao processo de pesquisa e escrita deste trabalho, buscamos organizar o levantamento bibliográfico e documental sobre o assunto por meio da abordagem de cunho qualitativo. Assim, a investigação foi desenvolvida na perspectiva qualitativa, pois os métodos qualitativos de investigação permitem melhor compreensão do objeto de estudo.

No segundo capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a história da educação do negro no Brasil, bem como a discussão sobre os conceitos de raça, racismo, discriminação e preconceito, uma vez que estes conceitos emergem com frequência quando o assunto é educação antirracista e pela consideração de que o tema relações étnico-raciais é ainda bastante polêmico na sociedade brasileira e, como tal, exige algumas conceituações e contextualizações.

No terceiro capítulo, são trabalhados os conceitos de Estado, Globalização e Multiculturalismo, no sentido de se pensar a estrutura social racista que paira sobre a sociedade brasileira e sua relação com a lógica global. Trabalhar com a questão que envolve o negro e a educação no Brasil não permite deixar de considerar o fato de que no país existem dois blocos sociais distintos, o dos ricos e o dos pobres, assim, a proporção de negros e brancos que compõem cada um desses grupos demonstra a existência de uma imensa desigualdade racial associada à profunda desigualdade econômica entre as classes sociais. Neste sentido, entender os conceitos de estado, globalização e multiculturalismo é fundamental para a compreensão das políticas públicas educacionais e suas conexões com a questão educacional e étnico-racial.

No quarto e último capítulo, procedemos à análise da Lei Federal 10.639/03, que institui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas redes de ensino no Brasil e demais documentos produzidos pelo MEC/SECADI. A partir do estudo desses documentos são tecidas as considerações acerca do conjunto de propostas trazidas pelos textos, bem como levantados alguns questionamentos em torno da materialidade dos fatos que ainda dificultam a real implantação de uma educação antirracista no sistema de ensino brasileiro.

1. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL PELAS LENTES E CATEGORIAS DO MÉTODO DIALÉTICO

O debate acerca das relações raciais em território brasileiro é uma questão antiga, complexa e polêmica. Pensar neste tema nos leva a uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com a transformação social. Assim, este trabalho se insere no amplo conjunto de pesquisas realizadas com o objetivo de analisar a situação do povo negro no sistema de ensino brasileiro a partir da análise bibliográfica dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e Pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI), após a formulação da Lei Federal nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), incluindo o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas redes oficiais de ensino.

Além desses apontamentos, dada à importância das questões educacionais que envolvem a questão racial no Brasil e o processo de pesquisa e escrita deste trabalho, buscamos organizar o levantamento bibliográfico e documental sobre o assunto por meio da abordagem de cunho qualitativo. Nesse sentido, a investigação foi desenvolvida na perspectiva qualitativa, considerando-se que os métodos qualitativos de investigação possibilitariam melhor compreensão sobre o tema investigado.

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. [...] Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Além disso, a abordagem qualitativa possibilita apresentar aspectos subjetivos à problemática, buscando o entendimento sobre a categoria geral da questão pesquisada, norteando possíveis interpretações, tendo como objetivo principal aprimorar ideias, familiarizar com o problema proposto, tomando conhecimento do tema a ser estudado (GIL, 2002).

Na pesquisa qualitativa, como observam os autores, os dados são descritivos, o pesquisador apresenta o objeto da pesquisa, descrevendo e demonstrando como determinado fenômeno ocorre, suas características e relações com outros fenômenos. Ademais, este tipo de pesquisa, por se tratar de uma atividade humana, tem como

características básicas inevitavelmente uma carga de valores, interesses e preferências que orientam o pesquisador. As opções e visão de mundo do pesquisador vão influenciar os rumos do desenvolvimento da sua pesquisa.

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.04).

Por meio do trabalho do pesquisador, o conhecimento acumulado sobre o assunto ganha novas evidências a partir da pesquisa, os dados analisados de forma indutiva levam a abstrações construídas a partir dos agrupamentos de conhecimentos de quem realiza a pesquisa.

O caminho da análise a ser desenvolvida por esta investigação foi traçado pelo método dialético e procura indagar e explicitar as forças reais que constituem o fenômeno sociorracial enquanto tal. Durante a abordagem aos traços constitutivos do fenômeno social real, é apresentada uma leitura do processo histórico em que se deu e em que se dão as condições de existência da população afrodescendente no Brasil, bem como busca elucidar os caminhos enfrentados pelo negro brasileiro nos ambientes de educação. No desenrolar do estudo refletimos sobre o papel do Estado e da educação nesta realidade.

Durante os procedimentos de coleta de dados realizamos a pesquisa documental/bibliográfica, com base em vários materiais já publicados (livros, teses, dissertações, artigos). Este trabalho foi importante por possibilitar a realização de uma análise da produção disponível sobre o tema, com a finalidade de estabelecer contato com boa parte da produção e já escrita, dita ou filmada sobre o assunto, como artigos e livros de vários autores que se debruçaram sobre a temática do racismo na educação.

Durante o processo de efetivação da pesquisa documental, procuramos enriquecer o conhecimento sobre o tema por meio do levantamento de documentos de fonte primária, como documentos oficiais, jurídicos e particulares para a discussão sobre as políticas afirmativas e de combate ao racismo na sociedade brasileira e na educação, o que se fará evidente no momento em que serão consultados e revelados trechos dos textos de documentos como: Lei Federal 10.639/03, Pareceres do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares, Documentos e publicações da SECADI

e do Ministério da Educação, dentre outros, visando compreender o racismo no Brasil como um fenômeno forte e de extrema complexidade, tendo em vista que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.04).

Por meio da análise documental de materiais produzidos tanto pelos órgãos de estado como pelos escritos de diversos estudiosos do tema, são evidenciadas as desigualdades raciais como um dado importante da realidade brasileira e como um subproduto da dinâmica da sociedade capitalista. Desse modo, estabelecemos relações entre a superação das desigualdades raciais e as desigualdades sociais, propondo, por meio de uma análise da relação entre a tríade Estado, Educação e Racismo, contribuições para a superação do racismo no cotidiano da educação.

O Brasil destaca-se no cenário internacional como uma sociedade marcada por graves índices de desigualdades sociais. Essas desigualdades sociais são visivelmente acompanhadas da questão racial, ou seja, nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre (MULLER, 2009), pois grande parte da população negra em nosso país está concentrada no segmento de menor renda *per capita*.

Levar o debate da questão étnico-racial para o campo da educação causa incômodos em muitos que ainda pensam que o racismo se trata de algo ocorrido no passado e enterrado com o fim da escravidão oficial. Essa ideia da existência de uma sociedade sem racismo se tornou, na verdade, um dos fatores que dificultou a visibilidade do racismo e contribuiu para a perpetuação da discriminação racial no Brasil.

Neste contexto, entende-se que educação não é o único, porém é um dos mais importantes caminhos para a superação do imaginário coletivo que historicamente é marcado por uma mentalidade racista, assim se torna um desafio pensar a escola e as políticas educacionais na perspectiva de uma conscientização crítica em torno do fenômeno racial que atormenta grande parcela da população. Pensar em mudanças sociais e no combate ao racismo pelos caminhos da educação parece ser ainda a melhor escolha para a construção de uma nova história, uma história menos perversa e mais

humana. Assim, como bem lembra Paulo Freire, precisamos não de uma educação bancária¹, mas sim de uma educação problematizadora:

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. [...] A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo e com que e em que se acham. (FREIRE, 2005, p.82).

Deste modo, este estudo objetivou o levantamento de algumas reflexões acerca das relações étnico-raciais em educação a partir das concepções pedagógicas crítico/emancipatórias, além da perspectiva de abordagem da dialética materialista de Marx. O método dialético de pesquisa propõe uma investigação do fenômeno social a partir de suas categorias e, por meio destas, busca explicitar as forças reais que constituem o fenômeno social enquanto tal.

Apesar de muitos estudiosos não verem com bons olhos os estudos que contemplam dois campos conceituais tão vastos como raça e classe unidos em um só trabalho, optamos pelo estudo das relações raciais em educação por meio do método marxista por entender que isolar raça e classe não contribui para a superação do Mito da Democracia Racial (MDR) e que compreender a relação entre luta de classes e luta de raças é indispensável para uma tomada de posição revolucionária (FERNANDES, 2017).

A abordagem dialética e sua proposta de buscar uma compreensão da sociedade por meio de suas relações econômicas, históricas, políticas e ideológicas, permite pensar as questões que envolvem o racismo e a educação no Brasil para além de simples fenômenos da ordem social e, assim sendo, nesta abordagem educação e racismo foram analisados no sentido de desvendar o seu uso real como mecanismos de manutenção ou superação da hegemonia da classe dominante.

O método dialético possibilita uma leitura da sociedade brasileira e da condição histórica do negro brasileiro, interpretando através do modo de produção da vida material no seu cotidiano, como se deu, antes e pós-abolição as condições de existência desta parcela da população brasileira e suas relações com a educação escolar nos mais

¹ Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que jogam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido, 2005).

diversos níveis. Assim, por meio da síntese e análise da dialética, como aponta Konder (2008), objetivamos compreender melhor o fenômeno.

[...] o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o tecido de cada totalidade, que dão vida a cada totalidade. [...] Para que nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde – quer dizer: para podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão mediata delas. (KONDER, 2008, p.44).

Deste modo, por meio das categorias do materialismo dialético e, pensando essas categorias enquanto traços constitutivos do fenômeno social real, apresentamos uma leitura do processo histórico em que se deram e em que se dão as condições de existência da população negra no Brasil, bem como a elucidação dos caminhos perversos enfrentados pelo negro brasileiro nos ambientes de educação. No desenrolar do estudo vamos refletindo sobre o papel do Estado e da educação nesta realidade.

Desta maneira, apontamos não só os problemas encontrados, como também, analisamos a relação entre a educação e o estado e as relações étnico-raciais, sempre tentando entender sua natureza múltipla, complexa e dinâmica, com o objetivo de elucidar o grande número de tensões e contradições provenientes das forças históricas que atuam sobre as instituições políticas e educacionais, por meio de uma reflexão rigorosa sobre a Lei Federal 10.639/03, buscando possíveis caminhos para a superação dos mesmos.

Ao adotar a dialética materialista como método de análise e interpretação dos dados coletados procuramos, nas categorias de totalidade, contradição, reprodução, mediação e hegemonia mecanismos centrais para o processo de análise, pois elas se apresentam como lentes através das quais a interpretação dos fenômenos sociais deve ser feita, considerando suas determinações fundamentais como a conjuntura socioeconômica, política e histórica do fenômeno social a ser estudado. Entendemos que, somente do ponto de vista da dialética é possível enxergar com nitidez os processos sociais que compõem a realidade. Na perspectiva de análise da dialética marxista

[...] tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes. (KONDER, 2008, p. 56).

Neste prisma, compreendemos que sem uma leitura crítica da realidade social em seus mais diversos aspectos corremos o risco de captar uma imagem equivocada da realidade, caindo assim no que Karel Kosik (1976) chamou de “pseudoconcreticidade” do real, ou seja, uma falsa realidade ou uma visão limitada da realidade. Para compreendermos o fenômeno étnico-racial e educacional brasileiro, de acordo com esta visão, precisamos ir além daquilo que está posto aos olhos, ou seja, ir além da pseudocroncreticidade para visualizar o concreto.

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1976, p.16).

Deste modo, a realidade não se apresenta de imediato ao sujeito, a representação da realidade é manipulada e oculta sua essência, para desvendar o fenômeno social tal como ele se apresenta e buscar a realidade de sua essência a visão da dialética crítica se torna indispensável. No fenômeno aqui analisado falamos da falsa realidade que mascara o racismo sofrido pelo negro brasileiro, o véu protetor do Mito da Democracia Racial. Assim, a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade (KOSIK, 1976).

As categorias teóricas de Marx são as representações do real, pensadas como fatos constituidores da realidade, uma espécie de categorias ontológicas que expressam formas de ser da realidade. Para Marx, só se compreende a realidade por meio da análise do modo de produção da vida social, ou seja, o modo capitalista. Neste sentido, Konder (2008) explica que a análise por meio da categoria de totalidade irá permitir atingir uma melhor compreensão do real, uma visão dialética dos processos particulares, a fim de obter uma síntese explicativa dos fenômenos.

Para a dialética marxista, o conhecimento é a totalidade e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. [...] A verdade é o todo. Se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral. (KONDER, 2008, p. 35).

A totalidade seria assim um complexo de complexos e seria esse conjunto de complexidades que explicaria a realidade. Esse complexo de complexos é a sociedade e

o momento ontológico dessa complexidade é a produção da vida material e social. Carlos Roberto Jamil Cury (1989) explica que é a síntese desta visão de conjunto que leva ao conhecimento significativo sobre os fenômenos, sendo preciso compreender as partes para entendermos o todo social, “[...] esse todo só existe por meio da dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha” (CURY, 1989, p. 36).

A totalidade concreta, contudo, não é algo que tenha uma existência em si. Ela é o processo de criação de sua estrutura porque é vista como uma produção social do homem. Isto quer dizer que a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades concretas. (CURY, 1989, p. 37).

Deste modo, compreender a categoria da totalidade de um fenômeno social como o racismo em sua essência só é possível através das partes e das relações estabelecidas entre elas para formar o todo social. Só o conhecimento da totalidade pode conduzir ao conhecimento da unidade do real que representa uma compreensão mais precisa da essência do fenômeno.

A educação encontra-se neste cenário, subordinada aos interesses da classe no poder, ou seja, sua função educativa surge como um mecanismo de propagação da ideologia da classe dominante, representando como uno o que é contraditório, deste modo, o saber é empregado para a manutenção e reprodução das relações existentes.

Já a opção pela categoria contradição foi tomada aqui com o objetivo de compreender o discurso conflitante da concepção elitista de educação, demonstrando como a educação carrega consigo as incoerências do sistema capitalista/racista, sendo que o saber transmitido por essa educação seria gerado a partir de uma prática contraditória e racista. Para Konder (2008):

Existem, porém, dimensões da realidade humana que não se esgotam na disciplina das leis lógicas. Existem aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente: se queremos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles e aquilo que eles não são. [...] As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. (KONDER, 2008, p. 46).

Assim, para o pensamento dialético, a contradição é um princípio básico do movimento pelo qual o real é pensado e materializado. Em se tratando do discurso sobre o papel a ser realizado pela educação antirracista no Brasil, cabe aqui pensar sobre as

contradições existentes entre o que é dito e o que é realmente feito pela educação em relação ao povo negro e às massas trabalhadoras.

Compreender a contradição é elemento necessário para uma leitura crítica da totalidade social e, a educação, enquanto fenômeno social apresenta suas contradições ao ser vista pelas lentes da pseudoconcreticidade como elemento de ascensão social e libertação das massas, quando na atualidade capitalista brasileira, sua essência (quando sobreposta pela lógica do capital) representa um mecanismo de alienação e ocultação do real a serviço das classes dominantes. Perceber esse real contraditório que está implícito na essência da educação é o princípio de sua transformação para romper com a dominação de opressores sobre oprimidos. Segundo Cury (2008):

A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real. (CURY, 1989, p.32).

Assim sendo, a educação a serviço do sistema capitalista surge enquanto intenção de veicular ideias que interessam à classe hegemônica detentora do capital, enquanto instrumento de disseminação do saber, a educação nesta conexão, surge como uma pedagogia persuasiva que irá articular o fazer e o pensar da classe trabalhadora em torno dos interesses do capital, como bem disse Mézáros (2008, p.15), “[...] em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”. Nesta lógica, os processos educativos não buscam a transformação da realidade social excludente, a educação, na verdade, auxilia na ocultação dos processos de exploração e apropriação do excedente pela burguesia.

Compreender a contradição presente na educação permite ultrapassar esse estágio educativo e é condição de partida para sua modificação, deste modo, o processo educativo pode e deve levar a massa trabalhadora a apropriar-se de um saber-instrumento capaz de elevar seu poder de reflexão e luta enquanto classe explorada. Desta forma, entendemos que a educação pode contribuir tanto para a reprodução das relações de produção quanto para sua negação e transformação, aí a sua contradição.

A desocultação da educação como saber falsificador da realidade exige que a luta pela educação não ocorra separada da luta social (Cury, 1989), pois a classe dominante sabe que a difusão de uma educação crítica e de qualidade é repleta de perigos aos seus interesses. Logo:

[...] quando desveladas as origens e formas de dominação, os dominados puderem se saber e compreender como tais. Este saber torna-se crítica do porquê da dominação e luz da prática dos dominados. Dessa maneira, há um confronto entre a função política da educação da classe dominante e a da classe dominada. [...] Teorizar uma ruptura com essa ideologia e mostrar sua pseudoconcreticidade é destravar mais um elemento que se antepõe à transformação social. (CURY, 1989, p.82).

A formulação deste outro ponto de vista sobre a educação exige a formação de professores com um discurso pedagógico aliado ao pensamento crítico que intencione a destruição da falsa consciência e a libertação das classes dominadas, é neste ponto que a educação antirracista se acomoda.

A categoria reprodução neste cenário surge como elemento explicativo da autoconservação da sociedade, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção das relações de produção e a conseqüente exploração do povo negro no Brasil. A educação surge, nesta perspectiva, com a tarefa mediadora de reproduzir as ideias que vão garantir *o status quo* social e a acumulação do capital (CURY, 1989).

A educação escolar, como bem salientou Louis Althusser, é espaço fundamental para a reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida pela ideologia dominante, assim, a escola, além dos saberes práticos e das técnicas, contribui para a manutenção do *status quo* social com a inculcação da ideologia dominante.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia [...] (ALTHUSSER, 1987, p.66-67).

Neste cenário, o capitalismo busca garantir a ampliação e acumulação do capital pela classe dominante, mantendo para isso as relações de produção tal como estão. Para isso, é preciso ir além da reprodução das relações de trabalho, é preciso reproduzir também o cotidiano das ideias, do pensar hegemônico, daí o papel central da educação: na escola se prepara as mentes de forma a ocultar o próprio modo de produção e seus conflitos, garantindo assim a coesão social e a contínua ampliação do capital (CURY, 1989).

Deste modo, a classe exploradora não tem por objetivo negar aos explorados o acesso à educação, pelo contrário, é por meio da educação que a classe hegemônica garante a persuasão e a docilidade da massa.

O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação a classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envoltos por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho. (CURY, 1989, p. 60).

Neste sentido, a Lei 10.639/03 é uma alternativa educacional que busca romper com a lógica do capital ao apresentar uma proposta de educação antirracista, que busca combater o racismo presente como mecanismo de opressão e exploração da população negra na sociedade brasileira. Ao confrontar o cenário escolar racista, a Lei 10.639/03 propõe a alteração de todo um sistema composto por dimensões ora visíveis, ora ocultas que criam mecanismos de barragem étnica contra o povo negro.

Para compreender esse papel da educação como mantenedora da situação de exploração e dominação de uma classe por outra, precisamos entender a função mediadora presente do fenômeno educacional perante as classes em conflito. A categoria mediação indica que nada é isolado, ou seja, tudo que existe está em conexão dialética com algo, assim, a mediação não existe em si própria, mas na relação com a teoria e a prática social. Seguindo este raciocínio, Kosik (1976) a define como “uma metamorfose na qual se cria o novo”.

Para Cury (1989) a categoria da mediação:

[...] expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. (CURY, 1989, p. 43).

A mediação busca captar os fenômenos sociais no conjunto de suas relações com outros fenômenos e com os demais fenômenos do conjunto de manifestações de uma determinada realidade. Assim, a mediação se configura como uma categoria de análise indispensável neste trabalho, pois possibilita uma leitura crítica da relação entre o fenômeno do racismo e sua ligação com o fenômeno educativo e outros acontecimentos

da realidade social brasileira. Neste sentido, se fez preponderante a análise da educação enquanto condutora das consciências.

A educação tem seu caráter mediador na sociedade de classes ao adotar uma postura pedagógica que mascara ou desmascara a realidade. Sob o capitalismo, as instituições educativas têm elaborado e expressado formas fetichizadas de leitura de mundo para a massa trabalhadora, esse mascaramento da realidade tem por objetivo servir de instrumento para a preparação de mão de obra barata e mentalidades ingênuas que não questionem os conflitos e desigualdades sociais, logo, garantem a contínua e crescente acumulação do capital.

Através da categoria da mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade. Essa direção, quando exercida pela classe dominante, visa impedir que os antagonismos de classe existentes no modo de produção adquiram o nível de conceituação. (CURY, 1989, p. 66).

Deste modo, a educação enquanto mediação em favor da classe dominante oculta das massas uma concepção de mundo tal como ele realmente é, porém, essa mesma educação mediadora que desarticula e impede a visão crítica das massas, pode assumir um caráter crítico e se opor à mistificação da realidade, tornando-se um lugar de luta pela hegemonia de classe, podendo funcionar para a afloração da consciência (CURY, 1989).

Nesta lógica em que o sistema de ensino se transformou em ferramenta de inculcação da ideologia das classes dominantes sobre as massas, Mézáros aponta que uma possível para saída desta realidade opressora:

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente. (MÉSZÁROS, 2017, p.47).

Para completar a análise dos fenômenos educativos e sociais, passaremos à categoria de hegemonia, a qual contribui para a explicação de que as relações sociais são relações entre classes em conflito (capitalistas e trabalhadores) em função da organização social do trabalho, da organização política e da dominação ideológica. Nesta última, surge o papel primordial da educação, pois é na função educativa da

escola que a ideologia da classe no poder buscará manter sua hegemonia mediante a difusão de sua ideologia, buscando assim, ocultar as desigualdades sociais por meio de um discurso falseador da realidade.

Tomar consciência desta realidade é fundamental para que os oprimidos busquem a libertação de sua condição de opressão, no caso do racismo brasileiro, romper com o véu mistificador da democracia racial é ponto de partida para compreender a situação do povo negro, conforme nos alerta Freire (2005):

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão aceitam fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. (FREIRE, 2005, p.58).

Dentro dessa visão de mundo, os oprimidos se deixam possuir pela ideologia do opressor, neste ponto o próprio negro oprimido nega a existência do racismo e sua interferência em sua condição de existência.

Luciano Gruppi recorre a Gramsci para explicar a hegemonia, palavra que vem de um verbo grego que “significa dirigir, guiar, conduzir. Gramsci usa esse termo não só no sentido tradicional que salienta principalmente a dominação, mas no sentido original da etimologia grega (direção, guia)” (Gruppi, 1983, p.78). Já em Cury (1989), a hegemonia é definida da seguinte maneira.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. [...] ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. (CURY, 1989, p. 48).

Percebemos assim que, nas relações sociais entre as classes no interior do universo capitalista, a classe detentora do capital busca a todo custo manter sua hegemonia, ou seja, seu lugar de liderança e direção sobre as demais classes. Óbvio que manter a reprodução das relações de produção e exploração implicam mais do que manter as relações de trabalho e sua ordem hierárquica. É preciso consenso, que só se torna possível por meio da dominação intelectual e cultural sobre o mundo das ideias, neste momento entra em cena a relação educação e hegemonia.

A hegemonia enquanto direção intelectual é o momento de consenso das relações de dominação, neste cenário o Estado surge com um papel de organizar e

regular a harmonia social em benefício das classes dominantes. Um dos mecanismos colocados em prática pelo estado para manter a ordem de funcionamento da sociedade é o aparelho escolar, um espaço em que:

Desde a pré-primária, a escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, saberes práticos (*des savoir faire*) envolvidos na ideologia dominante, ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro. (ALTHUSSER, 1987, p. 64).

Nesta busca pela manutenção da ordem social que favorece a reprodução das relações de produção e acúmulo do capital, a educação ocupa um papel importante na construção da concepção de mundo dos indivíduos, caberá a ela ocultar os interesses dominantes, por meio de um saber fetichizante oferecido às massas que mascare a realidade concreta. Assim, dentro da lógica do capital, a educação escolar se torna um veículo de dominação de classe, pois por meio do aparelho escolar, a educação contribui para a reprodução das relações sociais.

Este caráter perverso da escola ganha um aditivo agravante no Brasil, a presença do racismo. Os estereótipos e as ideias pré-concebidas marcaram negativamente o negro brasileiro, deixaram em nossa memória e na materialização da vida diária uma situação que manifesta profundas desigualdades de acordo com as linhas raciais levando a graves violações dos direitos humanos.

Em uma sociedade racista como a nossa, existem mecanismos discriminatórios, capazes de alijar uma parcela significativa da população do acesso a bens, serviços e a cidadania. Estes mecanismos agem de maneira sutil, camuflados pela ideia reinante de democracia racial continuam impondo a organização da hierarquia econômico-social de acordo com a cor da pele. Assim, o Estado possui grande responsabilidade no estabelecimento de mecanismos de equidade, de justiça social e na afirmação da ideia de igualdade de oportunidades. Só depois do estabelecimento de igualdade na relação do Estado com os diferentes, será possível construir uma sociedade sem racismo.

2. DA SENZALA À SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

A história da educação no Brasil, assim como o desenvolvimento da sociedade brasileira, serve aos interesses de classe das elites, ou seja, acompanha a mudança do modelo econômico vigente em cada época, auxiliando na manutenção do *status quo* burguês e se desenvolve a partir de um modelo de pensamento excludente/racista em relação ao povo negro.

Desse modo, podemos afirmar que a educação brasileira é um fenômeno historicamente marcado pela desigualdade de tratamento e exclusão do povo negro, por conta do pensamento eugenista da elite, que sempre controlou as decisões políticas no país. Se durante o período escravista a educação era negada à população negra, no pós-abolição o cenário e a luta pelo acesso à educação do negro ainda iria encontrar uma série de barreiras a serem superadas.

A educação escolar brasileira no período colonial era quase exclusivamente exercida pelos jesuítas que tinham predileção pelas elites e discriminavam os setores populares que realizavam apenas os trabalhos manuais. [...] Aos índios era reservada a catequese e aos negros nenhuma educação escolar. Esta educação assegurava, portanto, a manutenção da classe dominante ao possibilitar o acesso à escolha de carreiras. Na monarquia, nada mudou no tocante à educação, que continuou voltada para os interesses da classe dominante. A base econômica ainda era escravista/agrária e o atendimento escolar continuava excluindo os afrodescendentes [...]. Com o advento do capitalismo e a ascensão da burguesia, encaminharam-se certas mudanças, mas nada que pudesse alterar o caráter da educação. (LIMA; ROMÃO; SILVEIRA; 1999, p. 30).

Deste modo, notamos a intencionalidade em se negar a educação ao negro nos diferentes momentos da história nacional. Porém, isso não significa que os afrodescendentes não lutaram para alterar esta situação de exclusão, seja por meio das modalidades informais de ensino ou através das reivindicações pelo acesso ao sistema oferecido pelo Estado.

Apesar de na história brasileira a educação ter funcionado como um mecanismo de reprodução do racismo e discriminação ao povo negro, não podemos negar a existência de uma história da escolarização do negro no Brasil. No que tange ao acesso à escola pública, podemos afirmar que a partir da segunda metade do século XIX existem evidências da presença dos negros em processos de escolarização. Na cidade de Campinas (SP), no período posterior à promulgação da Lei do Ventre Livre e, mesmo

antes do estabelecimento Lei Áurea, já encontramos registros de processos educacionais escolares envolvendo alunos negros (BRASIL/MEC, 2005).

A resistência e busca contínua do povo negro pela inclusão nos espaços escolares oficiais demonstra que mesmo com todas as barreiras impostas pelo racismo das elites que os colocavam à margem da cidadania, os afrodescendentes buscaram alternativas para participar do processo de instrução formal vigente no país nos diferentes momentos. Exemplos desses caminhos não oficiais foi o surgimento do Colégio Cesarino (1860) e do Colégio São Benedito (1902), ambos fundados com o apoio de instituições religiosas na cidade de Campinas para alfabetizar crianças e adolescentes negros.

Outros exemplos das primeiras experiências da educação escolar do negro brasileiro ocorreram com o advento da Escola Primária do Clube Negro Primeiro de Maio de São Carlos (SP), na escola dos Ferroviários de Santa Maria (RS), dos cursos de alfabetização oferecidos pela Frente Negra Brasileira em São Paulo e a experiência da escola do Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, no Maranhão, ainda no século XIX para a alfabetização de negros aquilombados (SANTOS, 2003).

O certo é que, dos vários mecanismos que dificultaram ou impediram a participação do negro nos espaços escolares, destacam-se as legislações nacionais carregadas de herança do imaginário racista que pairava sobre a mentalidade da elite brasileira. Mesmo que de maneira não explícita, as leis educacionais que foram surgindo ao longo de nossa história trataram de dificultar ao máximo o acesso do povo negro aos bancos da escola. Dentre essas leis, podemos destacar:

A Constituição de 1824 garantia a Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos, porém restringia esse acesso somente aos brasileiros. Essa restrição automaticamente interditava o ingresso da população escrava no sistema oficial de ensino, visto que, a grande maioria dos escravos era de origem africana. A Reforma de Couto Ferraz: Decreto 1.331/1854 estabeleceu obrigatoriedade e gratuidade da escola primária para crianças maiores de 07 anos, inclusive libertos, desde que pudessem comprovar tal situação. No entanto, não eram admitidas crianças com moléstias contagiosas nem escravas. A Reforma de Benjamin Constant (1890-1891): Esta reforma, no contexto conturbado do pós-abolição, estabelece medidas que tenderam a dificultar a convivência e/ou permanência da população negra que conseguia adentrar na escola, pois estes eram vistos nos estabelecimentos escolares como perigosos, arruaceiros e de má índole. A Reforma de Rivadávia Corrêa (1911): instituíram taxas e exames para admissão no ensino fundamental e superior. A cobrança dessas taxas, principalmente a da admissão no ensino fundamental, criava um mecanismo não declarado de exclusão da população mais pobre, marcadamente negra e mestiça. (SANTOS, 2003, p. 04-05, Grifo nosso).

Além das dificuldades impostas nas legislações tanto no século XIX como no XX, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar a presença do negro na escola, coisas do tipo: a dificuldade do negro em provar que era livre, a falta de vestimentas adequadas para ir à escola, a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para comprar o material escolar e a merenda, estes e outros exemplos demonstram o difícil cotidiano do sujeito negro na busca pela instrução escolar (BRASIL/MEC, 2005).

Sobre a relação da criança negra com a escola no pós-abolição, provavelmente Florestan Fernandes tenha sido um dos que, com maior clareza, interpretou o cenário de dificuldades impostas ao negro nesta época:

Os relatos mostram uma situação difícil. Os pais ignoram a existência e a utilidade das escolas. Ou a criança abandonada, que se via impelida para o trabalho prematuro e a precocidade no vício. Ao acaso, alguém aconselhava o amigo a colocar o filho na escola ou incitava a própria criança a frequentá-la. Coisa de prática difícil. Ir à escola exigia uma vida organizada e disponibilidade de recursos. Raramente as duas condições se apresentavam em conexão. (FERNANDES, 1965, p.169).

Essas e outras situações marcaram o cenário de busca pela educação do negro no Brasil, podemos assim afirmar que as barreiras ao acesso à educação formal contra a qual o negro brasileiro teve que lutar podem ser compreendidas como parte do processo histórico do modelo de nação que foi sendo construída no Brasil. Se durante o período escravista a diferença entre brancos e negros era marcada pelo fato de ser livre ou escravo, no pós-abolição o acesso à escola/educação se tornou o elemento de manutenção do poder e diferenciação entre os brancos e negros.

Na transição do regime econômico escravista para o modelo capitalista não dispuseram na sociedade brasileira uma educação como mecanismo de inclusão da massa negra no novo cenário socioeconômico. Deixado à própria sorte e marcados pelo estigma da cor, o negro enfrentou e enfrenta inúmeras dificuldades quando o assunto é inclusão e permanência no processo de escolarização. A escola não era oficialmente negada ao negro, mas sua presença era vedada por mecanismos sutis de discriminação.

Nesse período de virada de século, com o fim da escravidão oficial, um debate ganhou força na sociedade brasileira pós-abolição: o que fazer para manter os negros que já não eram mais escravos em seus postos de trabalho? Uma das respostas a essa indagação seria a escolarização, pois a escola era vista como um local de inculcação da disciplina e da moral. Dessa maneira, a escola surge nos planos das elites dirigentes

como um mecanismo de alienação que iria substituir o chicote na tarefa de manter o controle sobre a população negra, conforme podemos constatar nos documentos oficiais.

O importante seria assegurar que o fim do sistema escravista ocorresse de forma paulatina, de modo a não atrapalhar o bom andamento da economia brasileira. Ou seja, a exigência de organizar o trabalho livre trouxe, simultaneamente, a necessidade de educar o homem para o trabalho. Educar para a liberdade torna-se a questão em torno da qual debateram os diferentes autores e atores do período, na crença de que a escola seria o instrumento necessário para educar o povo para o uso de suas liberdades. (BRASIL/MEC, p. 81, 2005).

A busca pelo acesso à educação foi e continua sendo uma das principais bandeiras de luta dos movimentos sociais negros, a conquista do espaço nos diferentes níveis de ensino para o aluno negro ainda exige atenção, reflexões e militância para que direitos e justiça social sejam alcançados. Além disso, sua conquista passa pelo entendimento de uma série de fatores que marcam as relações raciais no Brasil.

2.1 Relações étnico-raciais: uma abordagem conceitual

Consideramos o tema relações étnico-raciais ainda bastante polêmico na sociedade brasileira e entendemos que abordar tal assunto exige algumas conceituações e contextualizações que se fazem fundamentais para a devida compreensão que o tema racismo e educação exige. Desta maneira, propomos já de início uma reflexão sobre os conceitos de raça, racismo, e discriminação, já que esses conceitos surgem a todo momento quando o assunto é educação antirracista. Num segundo momento, dissertamos sobre os conceitos de estado e multiculturalismo enquanto suportes necessários para a compreensão das relações raciais brasileiras.

Embora exista, historicamente, no Brasil um forte desejo em se negar a existência do racismo, se faz necessário buscar compreender suas raízes para entender as desigualdades econômicas, sociais e educacionais de nossa sociedade. Isso nos leva também a encarar o racismo enquanto fenômeno presente no interior do paradigma da luta de classes, sendo visto assim como uma das artimanhas do capitalismo nos seus artifícios de dominação e manutenção dos privilégios da classe hegemônica.

Primeiramente, queremos tecer esclarecimentos sobre o conceito de raça aqui abordado. Por muito tempo se utilizou de maneira equivocada o sentido biológico do termo e, a partir da apropriação do termo raça por parte do movimento negro seu uso passou ser um importante conceito no que tange as questões sociais, políticas e culturais

que envolvem o negro brasileiro, já que o sistema de classificação racial brasileiro se pautou na cor para determinar o lugar e valor social dos indivíduos.

Segundo o professor Antonio Sérgio A. Guimarães (2003), “as raças são cientificamente uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais”, estão assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica.

Ainda sobre o termo raça, a professora Maria Lúcia Rodrigues Muller (2009) afirma que:

Raça não existe do ponto de vista da biologia e da genética. Mas existe no imaginário social, portanto é uma construção social. É uma construção social e é importante sabermos como foi a história do processo dessa construção que conferiu imagens tão depreciativas aos negros. (MULLER, 2009, p. 18).

Em conformidade com a autora, raça é uma construção social e esta foi elaborada a partir de bases pseudocientíficas marcadas por ideologias de hierarquização que deram alicerce ao racismo, sendo os brancos considerados padrão de normalidade e os negros a transgressão dessa normalidade. Exemplo dessas teorias racistas surgidas no século XIX que influenciam nossa mentalidade social são os estudos do francês Joseph Arthur de Gobineau e do italiano Cesare Lombroso, os quais se utilizavam da análise comparativa de crânios de homens brancos, negros e de chimpanzés, ou das características físicas dos sujeitos, tais como o formato dos lábios, do nariz e do cabelo para classificar e delimitar a capacidade das raças humanas.

Na sociedade multirracial e racista brasileira, no período pós-abolição, criaram-se novos elementos para justificar a organização e a participação do povo negro no espaço social, todo um cabedal de atribuições negativas foi elaborado para limitar sua participação na estrutura de classe, ou seja, garantir a reprodução das relações de produção. Criou-se um “Ideal de Ego Branco”, um modelo normativo-estruturante a ser alcançado e que é representado pelo sujeito branco, letrado e economicamente bem situado na hierarquia social, neste cenário existe uma imensa barreira que o sujeito negro precisa transpor para alcançar esse parâmetro. Sobre esse ideal de ego, Neuza S. Souza aponta que:

O negro de quem falamos é aquele cujo Ideal de Ego é branco. O negro que ora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar esse modelo. [...] Aqui o branco quer dizer aristocracia, elitista, letrado, bem sucedido. Noutro

momento, branco é rico, inteligente, poderoso. Sob quaisquer nuances, em qualquer circunstância, branco é o modelo a ser escolhido. [...] Na construção de um Ideal de Ego branco, a primeira regra básica que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer mancha negra. (SOUZA, 1983, p. 34).

No caminhar pela busca desse ideal, o sujeito precisa negar-se enquanto negro, sua cultura, seu comportamento e suas raízes deverão ser abandonadas para chegar ao tipo ideal que é representado pelo homem branco. Isso o levará a um sofrimento constante, pois mesmo se conseguir inserção e ascensão social, não conseguirá desfazer-se da pele negra, assim, mesmo ocupando lugares de prestígio na sociedade capitalista, ainda terá sobre seu corpo a marca de seu menor valor perante o branco. Para Souza (1983), a raça foi um conceito determinante para definir o lugar do negro na sociedade de classes que surgiria no Brasil.

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação como o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (SOUZA, 1983, p. 19).

Assim, a história social do negro no Brasil se tornou uma busca constante pela assimilação aos padrões brancos de sociabilidade, uma história de renúncia de si mesmo em busca de reconhecimento, como se fosse preciso negar ser negro para ser gente.

Essas teorias eugenistas, pautadas em preconceitos e que ganharam espaço e notoriedade ao redor do mundo foram responsáveis e contribuíram significativamente para a propagação e intensificação do preconceito e discriminação contra os negros. Mais tarde, essas pseudoteorias foram desqualificadas pelos estudos científico do Projeto Genoma Humano, o qual rastreou 94% do DNA humano e chegou à conclusão da existência de somente uma raça do ponto de vista da biologia-genética entre os seres humanos, ou seja, a espécie humana é uma só e as diferenças na cor da pele, olhos ou tipo de cabelo das pessoas não são definidores de inferioridade ou superioridade genética entre os indivíduos. Neste ponto, o professor Antonio Sérgio A. Guimarães nos auxilia a entender com maior lucidez esse intrincado castelo de ideias.

A biologia e a antropologia física criaram a ideia de raças humana, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. Todos sabemos que o que chamamos de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com

suas qualidades. Foi ela que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou um certo racismo doutrinário. (GUIMARÃES, 2003, p.96).

Assim, atualmente, grande parte dos pesquisadores adota o termo raça na análise do cotidiano das interações sociais para investigar o fenômeno social do racismo, o importante é frisar que o conceito de raça quando utilizado nas análises, deve ser entendido enquanto categoria histórica e não no campo da biologia genética.

Ainda sobre a utilização da palavra raça pelos militantes negros, Munanga e Gomes (2016) esclarecem que:

Os grupos políticos, lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição, das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial. (MUNANGA; GOMES, 2016, p.175).

De tal modo, podemos dizer que é no contexto da cultura que aprendemos a enxergar as raças, passamos a compreender que raça é na realidade uma construção social, política e cultural. A história do racismo e do antirracismo no Brasil acompanha a própria história do estado-nação brasileiro. Neste cenário, a luta da população negra contra o racismo marcou as fases colonial, imperial e republicana ao longo da história da formação da sociedade brasileira. Neste contexto, todas as formas de classificação das pessoas, inclusive a classificação racial são heranças culturais marcadas pela nossa história escravista, portanto, a sociedade brasileira acostumou-se a classificar as pessoas segundo interesses que ela criou a partir de certos valores. Assim, a ideia de raça é aprendida de maneira arbitrária e socialmente construída a partir dos interesses econômicos e sociais de determinada parcela da sociedade.

Quanto ao conceito de racismo, concordamos com os esclarecimentos feitos pelo professor Flávio A. Nascimento, quando em *“O Beabá do Racismo contra o Negro Brasileiro”* (2010) aponta que o racismo se trata de um “instrumento de poder, prestígio e ganho utilizado pela elite branca para criar, manter e aumentar privilégios em detrimento da desvalorização das outras raças” (NASCIMENTO, 2010, p. 51). Além disso, uma abordagem mais minuciosa sobre o assunto vai nos remeter ao conhecimento das diferentes vertentes que o fenômeno do racismo tomou no Brasil, podendo ser classificado enquanto racismo sistêmico, racismo ambiental, racismo religioso, racismo estrutural, racismo institucional, etc. No caso do racismo específico na sociedade

brasileira, Nascimento (2010) reforça a importância do histórico escravista e religioso no desenvolvimento da consciência social racista.

Como esperar que não haja racismo, num país que por quase quatro séculos foi escravista, e em que a justificativa principal para se escravizar alguém é uma explicação racista de cunho religioso? A mentalidade racista contra o negro que se formou nessas circunstâncias históricas demorará a desaparecer em nossa cultura, principalmente se pouco ou nada for realizado contra isso. (NASCIMENTO, 2010, p. 79).

Nossa herança colonial, como bem assinalou o autor, é a nascente do pensamento racista brasileiro, além disso, houve uma forte parcela de contribuição da igreja católica na construção do racismo na colônia. A ideologia justificadora do racismo contra o negro por parte da igreja é fundada na “maldição de Cã”, nesta o povo negro deveria ser escravizado por carregar sobre o corpo a marca de Cã, ou seja, a maldição do personagem bíblico filho de Noé, amaldiçoado por ver o pai nu. A cor negra sobre a pele seria a mancha da maldição do povo descendente de Cã (NASCIMENTO, 2010).

Em nossa sociedade, podemos dizer que o racismo é um sistema dentro de outro sistema (sem com isto, querer diminuir o campo conceitual de raça frente ao de classe), ele cria para o povo negro várias barreiras raciais na busca pela sobrevivência dentro do modelo capitalista. A mentalidade racista impõe uma série de empecilhos e dificuldades aos afrodescendentes, criou uma matriz cultural pejorativa com vários atributos desabonadores que dificultam o cotidiano do negro na sociedade de classes. O desenvolvimento do racismo no cotidiano social acaba sendo externado por meio da discriminação e do preconceito racial, como aponta Oliveira:

O racismo age como um agente invisível que vai determinando futuros de jovens, perspectivas de ascensão social para trabalhadores, longevidade para adultos e graus de dificuldade para projetos pessoais. De acordo com origens étnicas, pessoas têm chances diferentes e graus de dificuldades distintos nas construções de suas vidas. Por esta razão, a estratificação social do país interage diretamente com a questão étnica. (OLIVEIRA, 2000, p.05).

Deste modo, podemos afirmar que o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios e o preconceito racial é uma das formas de manifestação do racismo. Seria este um julgamento negativo antecipado sobre os membros de uma determinada etnia, uma espécie de formulação de opinião prévia sem a devida ponderação ou fundamentos comprobatórios (MUNANGA; GOMES, 2016).

O preconceito, enquanto juízo antecipado e sem fundamentos, recebe o aditivo da herança de mentalidade escravista, sendo direcionado contra o negro enquanto raça e classe social (NASCIMENTO, 2010). Seria assim o racismo no cotidiano das relações pessoais, nos encontros entre brancos e negros que os sujeitos têm a sua dignidade atingida por meio de desmerecimentos, injúrias, ofensas e desabonações que causam constrangimentos, sofrimentos e humilhações. Nessas situações, o negro geralmente sofre com deboches, é ridicularizado e desrespeitado com a justificativa de que se trata apenas de brincadeiras e piadas. Para Nascimento (2010):

O preconceito racial é a primeira forma ativa de racismo propriamente dita, que expressa o sentimento negativo do branco em relação ao negro o 'não gostar de negro', e o seu âmbito são as relações pessoais e afetivas, familiares, estendendo-se o desrespeito e a desconsideração para inúmeras formas e situações. (NASCIMENTO, 2010, p.162).

O preconceito, que só existe por conta da ideologia racista instaurada no Brasil, seria a forma primeira de racismo e que causa grande sofrimento em suas vítimas, sua atuação abre espaços para as mais diferentes formas de atuação do racismo, seja no mercado de trabalho, na escola, nos meios de comunicação ou na repressão e perseguição policial. O certo é que, no agravamento da situação de preconceito racial surge a discriminação do negro. Sendo assim, a discriminação seria a atitude de negação ou ofensa contra a pessoa negra e que a prejudique de alguma forma em função da cor de sua pele, como exemplo, podemos apontar empresas que não aceitam negros nos seus quadros de trabalhadores ou até mesmo o baixíssimo número de pessoas negras nos postos de chefia dessas empresas.

Na contramão de todos os tipos de manifestações do racismo, a Lei nº 10.639/03, assinada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino, trouxe à tona o debate não somente sobre o racismo que paira sobre as relações sociais no Brasil, mas incorporou aos debates educacionais o conceito de educação antirracista, que se até aquele momento já existia, permanecia reprimido pelas amarras da ideia reinante de democracia racial.

A educação para as relações étnico-raciais busca orientar as práticas pedagógicas e as rotinas educacionais no sentido de promover relações sociais igualitárias, para tal, é preciso que educadores e educadoras dominem uma série de conhecimentos sobre a história e a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira.

2.2 A carga histórica de um sistema econômico escravista

O sistema escravista no Brasil e nas Américas resultou na importação de mais de 40 milhões de seres humanos escravizados na África e trazidos pelo tráfico transatlântico e este se configura como um fator significativo no que tange ao surgimento e desempenho do sistema econômico capitalista mundial (MOURA, 2014). O tráfico de africanos consistia no sequestro do povo negro da África e sua venda nos mercados de escravos em várias regiões do mundo, inclusive no Brasil. A mão de obra africana foi utilizada no início da colonização e o tráfico de seres humanos foi responsável por alimentar a empresa colonizadora com a energia de braços escravizados.

O negro escravo, com sua mão de obra, criou a maior parte dos artigos tropicais que abasteciam a Europa durante três séculos, gerando riquezas para as elites brasileiras e europeias. Com o fruto do trabalho escravo, a Europa se colocou na dianteira da civilização ocidental e, sem a opressão e a exploração do povo negro, através do escravismo, a história do mundo acidental certamente seria outra (MUNANGA; GOMES, 2016). No Brasil, se utilizou a mão de obra proveniente do tráfico negreiro nos engenhos de açúcar do Nordeste, na extração de ouro em Minas Gerais, na pecuária na região Sul, nas plantações de café do Sudeste, na extração da borracha e também nas atividades domésticas em todas essas regiões. Calcula-se que 1/3 dos africanos escravizados na África tenham vindo para o Brasil.

Homens e mulheres livres em sua terra de origem, aqui foram despojados de sua humanidade e diminuídos à condição de força animal de trabalho, mercadoria para ser vendida e comprada como fonte de riqueza para traficantes e senhores de engenho (MUNANGA; GOMES, 2016). O regime escravista no Brasil criou uma sociedade dividida entre desiguais, uma parte branca, livre e detentora da riqueza, a outra parcela negra, escrava e pobre. Este período, para o historiador Clóvis Moura (2014), é considerado como “escravismo pleno”, ou seja, o auge do modo de produção escravista no Brasil, que se estendeu de meados do século XVI a meados do século XIX. Segundo Moura, esse período percorre:

[...] todo o período colonial, a fase do reinado de Dom João VI, o Império de Dom Pedro I e de Dom Pedro II. Nesse longo período de mais de trezentos anos, estrutura-se e dinamiza-se o modo de produção escravista no Brasil com todas as características que determinarão o comportamento básico das duas classes fundamentais da sua estrutura social: senhores e escravos. (MOURA, 2014, p. 63).

A lógica de super exploração do trabalho do povo negro do período apresentado por Moura (2014) criou uma grande massa de excluídos, um exército de reserva de mão de obra, fruto de uma sociedade arcaica que, na medida em que o capitalismo foi surgindo e avançando, foi mantendo os privilégios das elites brancas e a situação de exclusão dos negros libertos. O esquema ideológico que estabelece a dominação e a exclusão se manteve inalterado, assim as ações discriminatórias contra os negros continuaram ocorrendo sem maiores problemas.

Enquanto o Brasil existia apenas como território de exploração da coroa portuguesa, os conflitos étnicos e culturais não eram o carro chefe das pautas de discussões daqueles que pensavam e controlavam o país, no máximo alguns debates acerca do controle e prevenção de possíveis revoltas (fugas, formação de quilombos, etc.) dos negros escravizados tomavam o tempo das elites. Somente no pós-independência, ou seja, a partir da segunda metade do século XIX é que a elite dirigente começa a se preocupar com a constituição da população brasileira. Antes desse período, o povo negro estava ligado somente a sua condição de escravizado, uma espécie de mercadoria humana com lugar determinado no sistema escravista. Até então, diferentemente do homem livre, o escravizado não era visto como cidadão.

[...] se o homem livre produzia mercadoria, o escravo era também mercadoria e poderia ser vendido juntamente com o saco de café por ele produzido. O seu trabalho não era recompensado e os alimentos que recebia, assim como as roupas, não eram pagamentos, mas material suficiente para a manutenção da máquina e para colocá-la em situação operacional. (MOURA, 2014, p.49).

Como bem descreve Moura (2014), o escravizado não detinha a propriedade sobre o próprio corpo, era mais uma das propriedades do senhor e sua sobrevivência estava diretamente ligada à reprodução do capital.

Com a abolição (1888) e a Proclamação da república (1889) ocorre uma mudança significativa, a visão da sociedade sobre o povo negro, o racismo do sistema escravista ganham novos contornos, se fazendo presente até os dias atuais (TEIXEIRA, 2010). A lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravizados e de seus descendentes. A partir da promulgação da lei, o povo negro deixa de ser escravo oficialmente, porém continua segregado social e economicamente. A posição de inferioridade socioeconômica do negro está assim ligada residualmente aos princípios racistas de seleção social oriundos da escravidão.

Na nova república que surgia, o negro não era bem-vindo, pois de acordo com o pensamento racista/eugenista da época (também influenciado, como vimos pelas pseudoteorias de Gobineau e Lombroso) o negro estava associado a um passado de atraso que devia ser apagado das memórias da nação, era preciso se livrar das marcas negativas da escravidão e somente um projeto de branqueamento da população pelo incentivo à imigração poderia tornar o país “menos negro”. Com a imigração, principalmente de alemães e italianos, os racistas esperavam alcançar o dito branqueamento da população e assim superar a situação de atraso na evolução causada pela grande presença do povo negro entre a população.

Essa visão de inferioridade do negro, impregnada de racismo, vai dar lugar, no século XX, ao desejo do país em construir uma identidade nacional própria, propiciando o início à construção do famoso Mito da Democracia Racial (MDR). Neste cenário, no âmbito cultural, ocorre a Semana de Arte Moderna, de 1922 e obras como *Macunaíma* (Joaquim P. Andrade) e *Casa Grande & Senzala* (Gilberto Freire) irão contribuir significativamente para a construção da nova imagem que se queria sobre as relações raciais no Brasil. Neste momento histórico, a miscigenação, antes vista como um problema da nossa formação a ser superado pelo branqueamento, ganha um sentido de valorização e passa a ser tratada como algo genuíno e que contribuiu para o desenvolvimento da nação. Essa ideia é percebida nas linhas escritas a seguir, de autoria do pernambucano Gilberto Freyre, em seu clássico livro:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura advéncia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado. (FREYRE, 2006, p. 160).

A construção da ideia de harmonia entre as raças torna o Brasil um campo de interesse internacional, o mundo se interessa em compreender como seria possível essa convivência pacífica entre os três povos formadores da sociedade brasileira. Após a segunda grande guerra e as marcas deixadas pelo genocídio dos judeus pelos nazistas, a UNESCO cria um projeto que busca estudar as relações raciais pelo mundo e o Brasil seria um exemplo bem-sucedido, sendo tomado como modelo. No entanto, o resultado das pesquisas realizadas em solo brasileiro foi repleto de contradições, os apontamentos levantados caminharam no sentido de desmascarar a dita harmonia racial e denunciaram uma situação de racismo e preconceito em todo país, visivelmente notado pela situação

de contradição entre as mazelas sociais e econômicas vividas pelas populações afrodescendentes e o discurso de democracia racial.

A ideia de democracia racial tinha por objetivo principal maquiagem para o mundo a verdadeira situação de preconceito, exploração e opressão que sempre recaiu sobre o povo negro no país mesmo no período pós-abolição. Com esse falso discurso de democracia racial, acorrentou-se a população negra aos grilhões invisíveis do passado escravista de servidão e inferioridade social e econômica. Além da *branquitude*², que responsabiliza o próprio negro pelo seu fracasso dentro da lógica do capital na sociedade de classes, esses mecanismos invisíveis de exclusão racial garantiram o *status quo* favorável à classe hegemônica branca e restringiram o papel da massa negra ao lugar de mão de obra barata e desqualificada, ao qual cabe a função eternamente de carregar em suas costas as elites de ontem, hoje e amanhã.

Ao fazer a crítica do trabalho de Freyre, ao qual chama de farsa, Abdias Nascimento faz uso dos termos “criador de miragens” e “paladino das mestiçagens etnoculturais” para dizer que o clássico livro do autor pernambucano não passa de uma ficção ideológica. Segundo Nascimento (2017):

[...] este assunto de ‘democracia racial’ está dotado, para o oficialismo brasileiro, das características intocáveis de verdadeiro tabu. Estamos tratando com uma questão fechada, terreno proibido sumamente perigoso. Ai daqueles que desfaziam as leis deste segredo! Pobres dos temerários que ousarem trazer o tema à reflexão ou mesmo à análise científica! Estarão chamando a atenção para uma realidade social que deve permanecer escondida, oculta. (NASCIMENTO, 2017, p. 52).

Assim, a falsa ideia de democracia racial no Brasil é, na verdade, uma estratégia ideológica e racista que trabalha com a inversão da realidade, a chamada igualdade formal apregoada pelo capitalismo, desta forma, essa ideologia da democracia racial expressa o modo de vida capitalista e sua maneira de contemplar o negro a partir da igualdade do ponto de vista burguês, uma igualdade que se dá a serviço da desigualdade real. A ideia de democracia racial convive cotidianamente com as reminiscências escravistas e não se propõe a eliminá-las. Essa ideologia racista combina a democracia racial com as reminiscências do escravismo, ou seja, uma formação social que, apesar de capitalista, carrega consigo as cicatrizes da escravatura (MOURA, 2014).

² Branquitude é a atitude do branco de responsabilizar exclusivamente o negro pelo status quo do próprio negro, e de não se aceitar que o branco tenha participação nisso; Branquitude é ainda a não aceitação de que o racismo existente favoreça e privilegie o branco como raça social. (NASCIMENTO, Flávio A. Silva. O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro. Rondonópolis/MT: Print Editora, 2010, p. 188).

Existe assim, na democracia brasileira, um conjunto de fatores que envolvem raça e classe, se para o branco é fácil atravessar a linha de classe, o mesmo não acontece com o negro, este precisa atravessar duas linhas de resistência, a de raça e a de classe. Assim, a questão racial emerge como uma das questões fundamentais para compreendermos a exploração capitalista no Brasil (FERNANDES, 2017).

O efeito dessa estratégia de falseamento da realidade por meio do mito da democracia racial enquadra-se no conceito de pseudoconcreticidade elaborado por Kosik (1976) onde:

o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a consistência e a validade do mundo real: é o mundo da aparência (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. (KOSIK, 1976, p. 15).

A reprodução desta pseudoconcreticidade ou falsa realidade mantém as relações de dominação cultural e hegemonia econômico-social de uma classe sobre a outra, do branco sobre o negro. Os efeitos práticos desta tática são desarmar a camada negra do proletariado brasileiro enquanto raça e também enquanto classe da consciência sobre a realidade social de exploração em que está submetida, tudo em nome de uma cidadania brasileira supostamente livre de racismo e discriminação.

No desenrolar da segunda metade do século XX, novos estudos foram apontando, por meio de dados, a persistência das desigualdades sociais entre brancos e negros no Brasil, as pesquisas apontaram que mesmo após a abolição oficial da escravidão manteve-se, para com o povo negro, o preconceito e a discriminação raciais como determinantes da hierarquização da sociedade de classes. Os brancos ocupam sempre os melhores cargos no mercado de trabalho, recebem os melhores salários, alcançam um maior nível em relação ao grau de instrução escolar, moram nos melhores imóveis, etc.

Na busca pela transformação dessa situação, o movimento negro de todo o país tem buscado, ao longo dos anos, combater essa situação. Vários foram os momentos em que a resistência do povo negro contra o racismo no Brasil alcançou resultados significativos e trouxe à tona o nome de grandes personagens negros na luta antirracista, rompendo com a falsa ideia de que os africanos aqui escravizados e seus descendentes aceitavam tal situação de maneira passiva. A existência do racismo em nossa sociedade que, por consequência, produziu uma visão negativa sobre o negro, levou ao

desconhecimento sobre os processos de luta e organização dos africanos escravizados e seus descendentes contra o racismo.

Se direcionarmos nosso olhar de estudo para a história do negro no Brasil e sua resistência ao racismo, veremos que a ideia de que a passividade e a apatia do negro perante a escravidão seriam responsáveis pelo longo período escravista brasileiro é totalmente equivocada. Tanto no período colonial, no chamado escravismo pleno ou nos dias atuais, as diferentes formas de organização e resistência ao racismo por parte do povo negro foram marcantes.

Vários fatos históricos, como o surgimento do Quilombo dos Palmares no século XVII e as várias revoltas do povo negro no século XIX: Malês (Bahia, 1835), Alfaiates (Bahia, 1789), Cabanagem (Pará, 1835–1840), Sabinada (Bahia, 1837–1838) e a Balaiada (Maranhão, 1838–1841), além dos movimentos pós-abolição como a revolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910), a FNB – Frente Negra Brasileira (São Paulo, 1931), o TEN – Teatro Experimental do Negro (Rio de Janeiro, 1944), o Movimento das Mulheres Negras (1960) e a famosa Marcha Zumbi dos Palmares (1995) em que os diversos segmentos do movimento negro brasileiro reuniram mais 30 mil pessoas em Brasília contra o mito da democracia racial no Brasil, comprovam claramente a permanente resistência do povo negro contra a situação de exploração e opressão.

3. ESTADO, GLOBALIZAÇÃO E MULTICULTURALISMO: REPENSANDO A ESTRUTURA SOCIAL RACISTA

Pensar a forma como se organiza o Estado no Brasil nos permite trazer ao texto deste trabalho o pensamento de Décio Saes, presente no livro “República do Capital”. Nesta obra, o autor aponta que o estado brasileiro é marcado por um regime político que não é plenamente democrático. Quando realiza esta afirmação, Saes (2001) aponta que a democratização do Estado brasileiro é um processo que ainda está em curso, portanto não concluso plenamente do ponto de vista de garantia dos direitos de todos os cidadãos.

Estamos portanto, no Brasil, desde 1988, diante de mais um exemplar histórico de democracia limitada; isto é, diante de uma experiência democrática que se revela pouco desenvolvida quando comparada com o padrão democrático vigente nos países capitalistas centrais. [...] Em nosso entendimento, a efetiva participação de todo o povo no processo macrodecisório não é possível dentro dos limites do Estado capitalista. [...] Assim sendo, a implantação de uma democracia participativa dependeria da derrubada do estado capitalista no Brasil. (SAES, 2001, p.128).

Deste modo, no que tange às questões econômico-sociais, podemos dizer que “a democracia brasileira é tutelada porque certas características impedem que ela chegue a sua plenitude” (SAES, 2001, p.127). Estes e outros fatores que serão abordados a seguir acentuam a forma de estabelecimento do Estado burguês brasileiro, em que as instituições políticas cumprem a função ideológica de ocultar o caráter de classe do Estado, legitimando assim, aos olhos das classes trabalhadoras o próprio modelo de Estado burguês.

Falar do conceito de Estado no Brasil nos obriga ainda, considerar a preponderância de alguns fatores como aponta Saes (2001), primeiro deles é que estamos tratando da formação de um estado burguês, essa transição do estado escravista ao modelo capitalista começa entre 1888 e 1891 por meio de acontecimentos como a Abolição, a Proclamação da república e a Assembleia Constituinte, dando início ao processo de transição para o capitalismo, que só se completará muito mais tarde.

Saes (2001) apresenta outra característica marcante na transição do modelo de Estado no Brasil, a presença de dois grupos protagonistas que com suas ações levaram ao fim do estado escravista e implantação do capitalismo:

São duas classes trabalhadoras distintas – os escravos rurais e a classe média urbana – os protagonistas da revolução burguesa no Brasil.

Essas duas classes sociais ocupam essa posição pelo fato de se constituírem nos agentes centrais do momento fundamental da revolução burguesa no Brasil: a revolução política antiescravista, que por meio da Abolição (1888) e da derrubada das instituições políticas imperiais (1889-1891), destrói o direito e o aparelho de Estado escravista, bem como implanta – no plano nacional – uma estrutura jurídico-política burguesa. (SAES, 2001, p. 29-30).

Essa “revolução burguesa”, que levou ao rompimento com o estado escravista no Brasil, ocorreu como uma “revolução dentro da ordem”. Realizou-se a abolição da escravidão, porém manteve-se intocado o “problema” do negro, resolvendo apenas o “problema” do branco. A transição do estado escravista ao estado capitalista não se desdobrou numa revolução agrária, capaz de promover a repartição do latifúndio. Ela difundiu o trabalho assalariado, mas preservou o patriarcalismo nas relações de trabalho. Enfim, ela bloqueia a irrupção das massas no cenário político da sociedade capitalista (SAES, 2001).

Deste modo, o Estado brasileiro desempenhou, historicamente, uma função delimitadora na relação entre as classes/raças, ao mesmo tempo em que garantiu a hegemonia da classe dominante, desestruturando a organização da classe subalterna e potencialmente revolucionária. Com a Abolição, a elite latifundiária perde a hegemonia sobre o homem negro agora livre, porém, manteve a propriedade fundamental sobre a terra e a indústria. Neste sentido, Jacob Gorender (2016) foi bem taxativo ao pontuar que:

No Brasil, o modo de produção capitalista realizou o processo de acumulação originária no seio da formação social escravista. A partir da acumulação permitida pelo trabalho escravo, surgiram, no século XIX, empreendimentos industriais de tipo capitalista incipiente. Eliminado o entrave representado pelo trabalho escravo, o capitalismo agromercantil e as empresas fabris darão impulso ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. (GORENDER, 2016, p. 207).

Tudo isso implicou no estabelecimento de uma composição socioeconômica em que o regime de castas do período escravista não desapareceu, ele somente se transformou em um regime de classes, sendo que o negro libertado foi convertido em degradado social. No novo modelo de Estado brasileiro pós-abolição, foram mantidos os mecanismos de afastamento do padrão econômico e social entre o negro e o branco. Uma espécie de perpetuação da estrutura social arcaica foi mantida, o padrão de relações raciais resguardou a dinâmica de privilégios estabelecidos durante o regime escravista/senhorial entre brancos e negros.

3.1 Capitalismo e racismo: a situação do negro na sociedade de classes

Trabalhar com a questão da totalidade social que envolve o negro e a educação no Brasil não nos permite deixar de considerar o fato de que, no país, existem dois blocos sociais distintos, o dos ricos e o dos pobres, assim, a proporção de negros e brancos que compõe cada um desses grupos demonstra a existência de uma imensa desigualdade racial e que ela está associada à profunda desigualdade econômica entre as classes sociais, o que pode ser visualizado na fala de Jacob Gorender:

Classificar as pessoas segundo a cor tem sido vantajoso ao funcionamento do capitalismo, pois mantém a reserva de segunda linha dos discriminados, sempre disponível para o trabalho em troca de salários rebaixados. [...] Assim, a raiz da pobreza geral está, em primeiro lugar, no capitalismo. Mas a discriminação racista impõe ao segmento negro o fardo mais pesado. A classificação racial não é, portanto, um epifenômeno, porém um procedimento perverso integrado na dinâmica do capitalismo e que precisa ser denunciado e combatido de maneira específica, aqui e agora. (GORENDER, 2016, p. 223).

Neste sentido, entender as teorias de estado e, por conseguinte, a natureza do estado capitalista é fundamental para a compreensão das políticas públicas educacionais e suas conexões com a questão educacional e étnico-racial.

O capitalismo é um modo de produção baseado na transformação da força de trabalho em mercadoria, no consumo desta mercadoria para a realização da mais-valia e na reprodução permanente deste movimento, de modo a se realizar a acumulação de capital. Este modo de produção se expandiu da Europa para o resto do mundo com grande velocidade e a produção capitalista pressupõe a concentração de dinheiro e meios de produção nas mãos da classe capitalista (burguesia), de um lado, e a expropriação dos meios de produção por parte dos trabalhadores, de outro, fato que aponta para a de hegemonia de uma classe sobre a outra.

Enquanto o Estado ainda era escravista, a própria condição de escravo que recaía sobre o povo negro era suficiente para justificar sua condição de opressão e miséria, sem ser necessário apelar aos argumentos racistas. Com a Abolição oficial (1888), a suposta igualdade da lei levou a elite branca a apelar para doutrinas racistas contra o negro, só assim poderia manter sua situação privilegiada. A classificação racial surge como justificadora da desigualdade entre as classes sociais e, em certas situações, estas podem ser mais importantes do que a divisão de classe própria do processo produtivo.

Na formação do capitalismo brasileiro construiu-se um proletariado atravessado por um contraste racial em que os trabalhadores negros situam-se nos estratos mais baixos do conjunto do proletariado. Podemos dizer assim que o capitalismo brasileiro nasceu racista, ou seja, existe uma ligação de conveniência entre capitalismo e racismo (MOURA, 2014). O capitalismo brasileiro acabou com o modo de produção escravista, porém, não acabou com o racismo, assim, o povo negro no Brasil capitalista, passou a ser visto como indivíduo detentor de uma força de trabalho depreciada e encarregada de fornecer uma quantidade maior de mais-valia ao patronato nacional, na medida em que recebem salários inferiores.

Avaliados segundo a raça e não segundo a qualificação profissional, os negros são comprimidos nos porões da sociedade e constituem um viveiro e mão de obra barata. A urbanização e a industrialização proporcionam aos negros maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Porém não conduzem necessariamente à eliminação da discriminação racial e à supressão das restrições sociais inferiorizantes dos indivíduos discriminados. (GORENDER, 2016, p. 222).

A cultura de desprezo, criada contra o povo negro nos tempos de escravidão no Brasil colaborou imensamente para esta exclusão do mercado de trabalho capitalista. Para as classes dominantes, o negro era apto apenas para o trabalho escravo e não para o trabalho assalariado, assim a população negra foi colocada como a camada mais pobre do proletariado brasileiro. Essa convicção de que os negros só eram bons trabalhadores enquanto escravos serviu de justificativa para os argumentos racistas sobre a indolência inata do negro e sua incapacidade para o trabalho livre (GORENDER, 2016).

O capitalismo industrial brasileiro foi extremamente mesquinho na contratação de negros para o mercado de trabalho, empurrando-os para as margens da produção industrial, para o trabalho doméstico, os serviços do campo e as forças armadas, onde se reproduzia o trabalho compulsório. Esse tipo de situação se reflete ainda hoje sobre a população negra quando direcionamos o olhar sobre a situação socioeconômica do povo negro no Brasil.

Segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros eram a maioria dos brasileiros em 2014, somando 53,6% da população e os brancos representavam 45,5%, porém, quando a pesquisa se debruçou sobre os aspectos econômicos da população, revelou que os negros eram apenas 17% entre os mais ricos do país e ao elevar o índice de riqueza para o seletivo grupo dos 1%

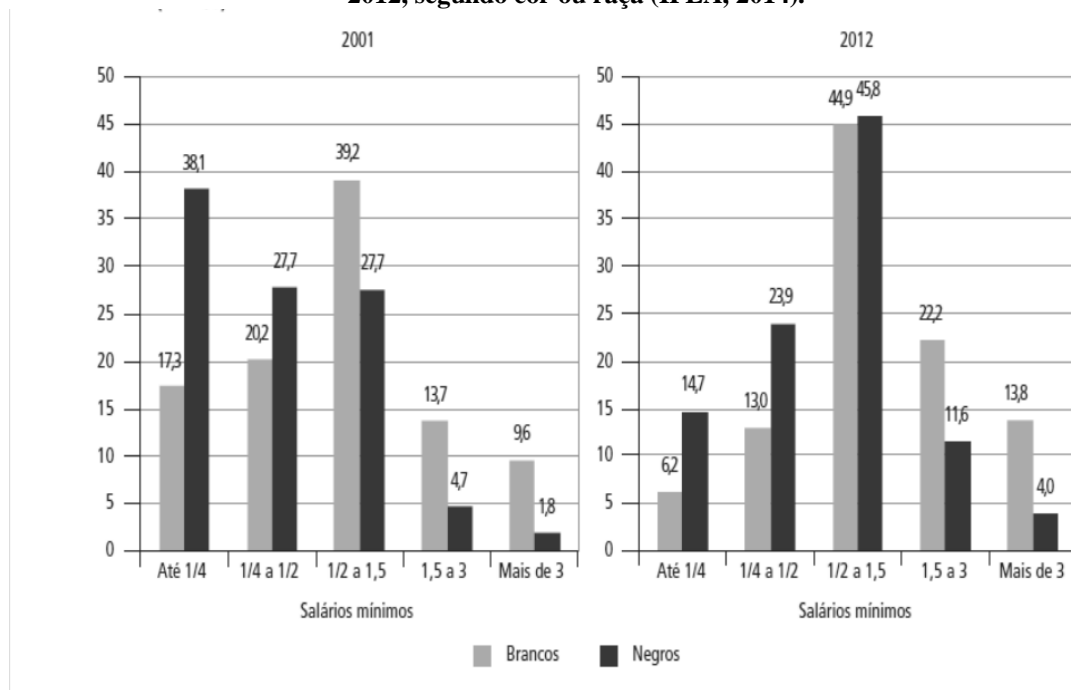
mais ricos da população nacional, a presença negra caiu para 12,4% enquanto os brancos somaram 85,7%.

Quando foi invertida a base econômica da pesquisa, ou seja, quando a análise recaiu sobre os 10% mais pobre da população, a presença negra se intensificou, chegando ao número de 76% da população, isso significa que três de cada quatro brasileiros entre os 10% mais pobres da população são negros. E quando considerada a população total de negros no Brasil, 38,5% deles estão entre os 30% mais pobres.

A importância desses números está em poder demonstrar o abismo racial no Brasil quando se compara, através de pesquisas, as condições de vida, emprego e escolaridade da população branca e negra, apontando para o que chamamos de racismo estrutural causador da exclusão política, cultural e socioeconômica de grande parcela da população, principalmente dos negros.

Ao buscarmos dados sobre a situação social da população negra, percebemos que ocorreu uma melhoria significativa na situação do negro brasileiro durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), porém o gráfico colhido junto ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ainda demonstra que os negros possuem uma renda per capita familiar menor que a dos brancos.

População por faixa mensal per capita familiar em múltiplos do salário mínimo de setembro de 2012, segundo cor ou raça (IPEA, 2014).



Fonte: IPEA – 2014

O gráfico demonstra que, embora tenha ocorrido uma melhora significativa no que tange à situação econômica do negro dentro do período de 2001 a 2012, ainda é notório que quanto menor a renda, maior é a proporção dos negros e quanto maior a renda *per capita*, menor é a presença do grupo familiar negro. Outro fator importante que devemos salientar é a presença dentro deste período das políticas públicas em relação à população negra, implantadas durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, essas políticas contribuíram para a diminuição das disparidades econômicas que vimos no gráfico. Porém, é preciso saber que:

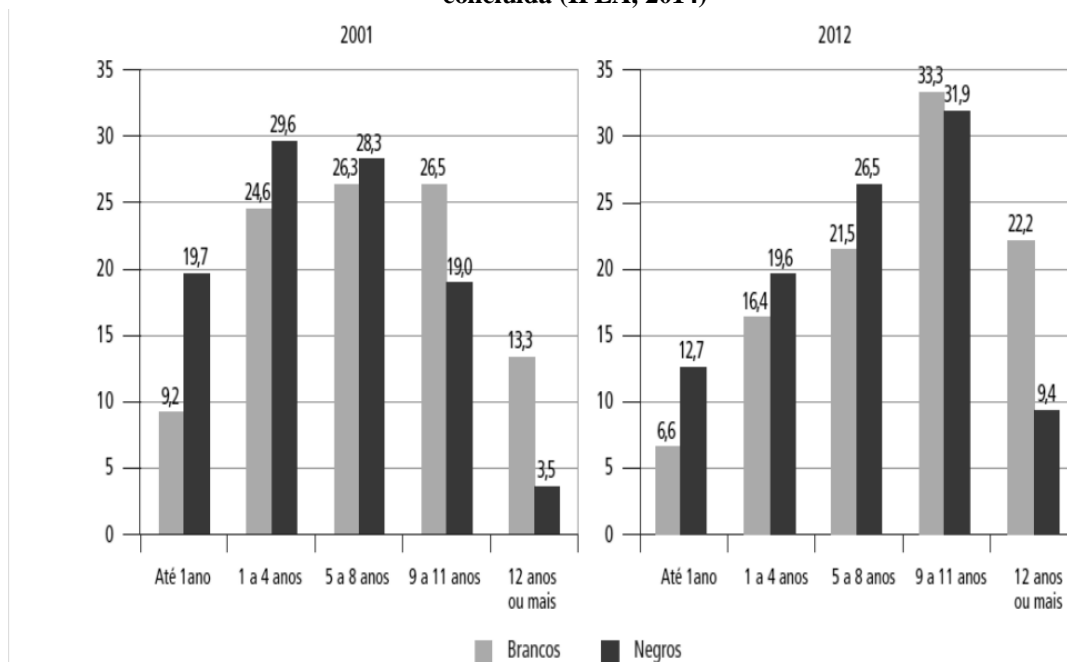
[...] o fato de a esquerda ocupar o governo não significa forçosa nem automaticamente que a esquerda controle realmente os, ou mesmo alguns, aparelhos de Estado. Tanto mais que essa organização institucional do Estado permite à burguesia, no caso do acesso das massas populares ao poder, permutar os lugares do poder real e poder formal. (POULANTZAS, 2000. p.141)

Assim, não basta um partido de esquerda ocupar a cadeira da presidência na ordem política de um governo parlamentar dentro de um sistema capitalista, é preciso ter o controle efetivo dos aparelhos de estado (escola, mídia, polícia, etc.), esses sim, detém o papel do poder real no estado capitalista. Este fator permitiu à elite brasileira, deslocar o poder ideológico do estado para o aparelho midiático e articular a retomada do governo, que fora perdido nas urnas e, por meio de estratégias de bastidores, conseguiram a usurpação da cadeira presidencial conquistada democraticamente pela esquerda. Isso explica o fato de, nas formações sociais capitalistas, a democracia e soberania popular não passarem de ilusões, pois a natureza do estado capitalista limita o poder político da sociedade (SANTOS, 2013).

Outro fator importante quando pensamos a questão da desigualdade socioeconômica e seus condicionantes raciais no Brasil é o grau de escolaridade entre negros e brancos. As reflexões a partir da análise desse tipo de dados são importantes por prover subsídios para a ação dos gestores públicos, estudiosos e militantes sobre o tema e o desenvolvimento de abordagens críticas que levem a um modelo mais justo de organização social.

O gráfico a seguir, elaborado pelo IPEA, demonstra que apesar dos evidentes avanços nas condições de inserção da população negra nos espaços de educação nos últimos tempos, a desigualdade no que tange aos índices de escolaridade persiste entre os grupos étnicos com larga desvantagem para os negros comparativamente aos brancos.

População com 15 anos de idade ou mais, segundo a cor ou raça e faixa de anos de escolaridade concluída (IPEA, 2014)



Fonte: IPEA – 2014

O gráfico evidencia a melhoria dos índices de escolaridade da população no período analisado (2001-2012), evidenciando que o número de pessoas com menos de quatro anos de escolaridade diminuiu consideravelmente, enquanto os índices daqueles com nove anos de estudo ou mais aumentou de modo significativo. Por outro lado, ao analisarmos do ponto de vista da reprodução permanente da problemática racial, percebemos que os dados apontam para o fato de que, tanto em 2001 quanto em 2012, quanto menos escolaridade maior a presença da população negra e quanto maior o número de anos na escola, menor a participação negra. Estes dados revelam a disparidade existente entre brancos e negros nos índices educacionais e reafirmam a ideia de que ainda é marcante o racismo estrutural da sociedade brasileira.

A existência dessa estrutura racista, como vimos, está associada ao nosso processo histórico de escravidão e à maneira como se deu a transição para o estado capitalista no Brasil, tal estrutura afeta negativamente a vida dos afrodescendentes nos ambientes educacionais, tendo em vista que nestes espaços continuam sendo reproduzidas relações escolares com os mesmos parâmetros raciais da estrutura social. Revela este contexto a importância de superarmos essa situação, bem como a necessidade de compreendermos que quanto mais a sociedade, a escola e os governantes negarem a existência do racismo, mais estarão contribuindo para sua propagação na mentalidade do povo brasileiro.

Desta maneira, é primordial sabermos que o racismo não é natural, ele é derivado das ações humanas e repleto de intencionalidades (NASCIMENTO, 2010). O racismo está associado ao capitalismo e ao imperialismo, evidenciado pelo preconceito e pelas relações de exploração econômica, baseadas em ideologias e políticas discriminatórias, viabilizando, por meio da mais valia, as enormes taxas de lucro e o conseqüente aumento do capital. A mentalidade de herança colonial/racista que ainda predomina na sociedade brasileira contemporânea está habituada com a estética do corpo negro, ocupando profissões e posições de menor prestígio econômico dentro do mercado de trabalho e na sociedade de uma maneira geral.

O racismo foi um dos pilares centrais na construção da sociedade capitalista brasileira, sendo considerado peça fundamental para a superexploração da mão de obra do escravo liberto, o que fora viabilizado pelas ideologias racistas e os diversos mecanismos de discriminação, entre eles a escola e próprio Estado. Assim, pensar o Estado enquanto autoridade política nos convida a pensarmos sobre as teorias clássicas sobre o Estado. Torres (2001), ao fazer referência a essas teorias de Estado nos apresenta a perspectiva liberal de estado que repousa sobre a ideia de que:

[...] o estado possui grande independência da sociedade civil, o que o torna capaz de servir de árbitro ou conciliador entre as classes sociais. O liberalismo argumenta que o estado se encontra acima do tumulto de interesses e conflitos da sociedade; representa um terreno neutro, pronto para ser ocupado por diferentes partidos políticos (ou alianças) de acordo com a mudança dos padrões de votos; atua independentemente de grupos ou interesses particulares; legisla, preserva e reforça a lei, sem prejuízo de metas particularistas; e acima de tudo representa o interesse público. (TORRES, 2001, p.40).

Na lógica liberal, surgida nos séculos XVII e XVIII, afirmava-se que o Estado fazia o melhor que podia por todos os cidadãos e as desigualdades sociais seriam fruto da incapacidade humana de alcançar o sucesso que estaria disponível a todos (meritocracia). E já que a oportunidade está disponível a todos, não cabe ao estado interferir nas leis do mercado, essa é uma das principais premissas do liberalismo, ou seja, defender a propriedade privada e o livre comércio, pois a propriedade privada é vista como direito natural do homem e a interferência do estado seria uma violação da liberdade individual.

Seguindo a lógica liberal, no século XX teremos o chamado neoliberalismo como corrente teórica e ideológica capitalista, que defende a não participação do estado na economia, a privatização das empresas estatais, a livre circulação de capitais

internacionais, o incentivo à presença das multinacionais e a globalização. No Brasil, é durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso que o neoliberalismo ganhou terreno e foi aplicado de forma mais intensa. Com sua ideologia de estado mínimo, o neoliberalismo combate ferozmente a política do estado de bem-estar social.

O neoliberalismo leva a uma política conservadora que assesta golpes duríssimos em qualquer forma de ação coletiva, de organização social, de luta por direitos. Sob o modelo neoliberal evaporam-se quase por completo a figura do cidadão e da democracia, as perspectivas de uma cidadania participativa e autogovernada e de um capitalismo democrático. (SANTOS, 2013, p.61).

Percebemos que tanto no projeto liberal como na sua vertente neoliberal há uma contradição clara, os interesses do mercado e a democracia são inconciliáveis, pois enquanto a democracia propõe a integração de todos os cidadãos, o neoliberalismo incentiva a competição entre os sujeitos e privilegia os interesses do mercado.

Outra corrente de pensamento sobre o Estado que se apresenta na contramão do neoliberalismo (e será esta que adotaremos como ferramenta de análise do racismo) diz respeito aos apontamentos teóricos que definem este organismo como uma ferramenta a serviço de uma determinada classe social, como proposto no clássico texto de Friedrich Engels “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, quando faz referência ao surgimento do Estado e diz que este:

É antes um produto da sociedade, quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. (ENGELS, 1987 p.181).

Chamamos atenção para o termo “*aparentemente*” utilizado pelo autor alemão para se referir à posição do Estado perante a sociedade. O estado capitalista, que supostamente estaria neutro e seria um conciliador das tensões entre as classes em luta, quando na verdade este Estado está a serviço dos interesses da classe no poder, ou seja, da classe detentora do capital.

Nesta perspectiva, o Estado é determinado pela estrutura econômica hegemônica, no caso específico que aqui nos interessa, podemos dizer que o Estado

garante as relações de produção capitalista dentro da lógica do neoliberalismo. Ele não só faz parte das relações de reprodução do capital, como é determinado por essas relações. Nesta relação de luta entre as classes antagônicas, o negro brasileiro marcha na fileira dos proletários, na grande maioria das vezes seu mecanismo de barganha é a venda da força de trabalho, em raras ocasiões ele surge como detentor dos meios de produção ou pequeno burguês.

Na atual conjuntura democrática falaciosa em que o povo negro é objeto de exploração, o estado capitalista surge como ator primordial em tal situação, pois como demonstramos anteriormente, existe historicamente uma intencionalidade em se manter a situação subalterna do povo negro dentro das relações de classes para que o negro seja o alicerce que dá sustentação a estrutura econômica que privilegia uma elite branca na sociedade brasileira. Desta maneira, é preciso pensar o papel do estado na atual situação em que se encontra o povo negro no cenário nacional.

[...] o preconceito e discriminação raciais estão presos a uma rede da exploração do homem pelo homem em que o bombardeio da identidade racial é o prelúdio ou o requisito da formação de uma população excedente destinada, em massa, ao trabalho sujo e mal pago [...]. Nessa população recrutam-se os malditos da terra, os que são ultraespoliados e têm por função desvalorizar o trabalho assalariado, deprimir os preços no mercado de trabalho para elevar os lucros, quebrar a solidariedade operária e enfraquecer as rebeliões sociais. (FERNANDES, 2017, p. 46-47).

Os fatos confirmam, assim, que no Estado capitalista que se desenvolveu no Brasil prevaleceu a tendência estrutural da extrema desigualdade racial. Neste cenário, tanto a estrutura ocupacional como a estrutura educacional deixam uma participação insignificante para o negro, levando-o a uma exclusão e marginalização sistemática.

O fato é que a divisão socioeconômica e o antagonismo entre as classes em nossa estrutura social nos permite adotar as formulações de Engels para definir a condição do estado brasileiro. Em uma de suas obras, o autor afirma que o Estado é, em regra:

[...] o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim, novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo era, sobretudo, o Estado dos donos dos escravos para manter os escravos subjugados, tal como o Estado feudal era o órgão de que se valeu a nobreza para manter a submissão dos servos e camponeses dependentes. E o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital. (ENGELS, 1987, p.183).

Em consonância ao que afirma o fiel companheiro de Marx, podemos dizer que o Estado escravista brasileiro e seu modelo pós-abolição (estado capitalista) apresentam todos os elementos para reconhecermos nele uma irremediável contradição entre as classes, em que interesses econômicos e políticos ganham ainda o aditivo do preconceito racial como ferramenta de opressão de uma parcela da sociedade sobre a outra. Nosso caso específico, aproxima-se ainda mais das palavras proferidas pelo autor, que afirma que uma sociedade em que “a diferença entre ricos e pobres veio e passou a se igualar à diferença entre homens livres e escravos. A nova divisão do trabalho acarretou uma nova divisão da sociedade da sociedade em classes” (ENGELS, 1987, p.175).

As classes antagônicas na sociedade brasileira ganham para além da posse do capital que as diferencia, o aditivo étnico de contradição, a classe hegemônica detentora do capital acumulado e dos meios de produção é branca, e “o proletário, ou seja, aquele que vive, sem capital ou renda, apenas do trabalho e de um trabalho unilateral, abstrato, como simples trabalhador” (MARX, 2006, p.72) é, em sua grande parte, a população negra. Sobre esta organização das relações de produção, Nico Poulantzas (2000) explica como ela ocorre no interior do estado em seu modelo capitalista:

No capitalismo, os produtores diretos estão totalmente despojados de seu objeto e meios de trabalho; e deles estão separados não somente na relação de propriedade econômica, como também na relação de posse. Vê-se o aparecimento dos ‘trabalhadores livres’, possuindo apenas sua força de trabalho e não podendo introduzir-se no processo de trabalho sem comprometimentos do proprietário, comprometimento representado juridicamente pelo contrato de compra e venda da força de trabalho. É esta estrutura precisa das relações de produção capitalista que transforma a força de trabalho em mercadoria e o excesso de trabalho em mais-valia, e que dá lugar igualmente nas relações do Estado e da economia a uma separação relativa (acumulação do capital e produção da mais-valia), base da ossatura institucional própria do estado capitalista, pois traça os novos espaços e campos relativos respectivamente ao Estado e à economia. (POULANTZAS, 2000, p.17).

Desse modo, podemos perceber a ligação do estado com as relações de produção, na maneira como ocorre esta relação fica nítida a posição organizacional do estado frente à luta entre as classes no sistema capitalista. No desenhar desta trama, a mão de obra do povo negro, ou seja, a sua força de trabalho assumiu o lugar de mercadoria que outrora era ocupado pelo próprio negro escravo. O estado, que segundo os liberais trabalharia para o equilíbrio entre as classes dominantes e dominadas, aqui é desvendado em seu papel de organismo constitutivo da existência e reprodução do

poder, como um mecanismo a serviço da classe no poder. Assim, onde existe divisão de classes, há, portanto, luta e o poder de classe, existe o estado e o poder político institucionalizado (POULANTZAS, 2000).

Para o sociólogo e pesquisador da educação Carlos Alberto Torres (2001), o estado é definido como a totalidade da autoridade política numa dada sociedade, um conjunto de instituições ocupadas pela burocracia, pela lei, pela ordem, política social e educação. O estado monopoliza as regras dentro de seu território e a educação empregada pelo mecanismo escolar estatal é, no fundo, um processo de conformismo social, a escola seria assim um instrumento a serviço da cultura hegemônica.

As relações entre educação, política e o estado não podem ser discutidas unicamente a partir da perspectiva da cultura política dominante. [...] a educação não é nem politicamente neutra nem tecnicamente objetiva. [...] existe um caráter político inerente à educação. [...] Este caráter político está relacionado antes de tudo com os vínculos explícitos, mas também com as ligações mais sutis entre a educação e o poder. (TORRES, 2001, p. 29).

Percebemos assim que, os sistemas de educação, enquanto aparelhos de estado estão encarregados de reproduzir culturalmente a ideologia do grupo detentor do poder de estado, que por consequência reproduz as relações de produção na estrutura social. Ao modo que ora a educação pode estar a serviço da dominação, ora a serviço da emancipação. Os caminhos seguidos pelo processo educativo estarão ligados, desse modo, aos interesses do grupo à frente do estado.

No momento em que este texto é escrito temos um sistema educativo no Brasil que representa um modelo de estado que, em sua forma atual, concentra cada vez mais várias formas de poder, interferindo sempre mais na realidade social, originando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esta realidade aponta a importância da educação enquanto delimitador das possibilidades de ascensão social ou não para a população negra e, como vimos nos quadros acima, a situação não é favorável.

A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual no bojo do estado capitalista tem a intenção de separar a posse do saber/poder das massas populares, isso implica no caso da nossa sociedade racista, na efetivação do domínio de um saber necessário em que a população negra é excluída e situada ao lado do trabalho manual. É a tentativa de monopolização do saber (que para o povo negro está ligado à ascensão

socioeconômica) pela elite branca e que vai determinar a organização entre as classes na ordem do estado.

Esse Estado não é um Estado qualquer: é um Estado que possui uma natureza de classe, um Estado burguês que constitui a burguesia como classe dominante. [...] é um Estado burguês, não simplesmente, nem somente, porque a burguesia usa-o a fim de instrumentalizar a nação a seu proveito, mas porque a nação moderna, o Estado nacional e a burguesia, têm o mesmo solo de constituição que determina suas relações. (POULANTZAS, 2000, p.118).

Ficam evidentes assim a natureza e os interesses de classe que permeiam a organização do estado capitalista. No caso específico brasileiro, temos uma particularidade que podemos chamar de ‘capitalismo racial brasileiro’ (um sistema político-econômico a serviço de uma elite branca, na qual o negro continua nos porões da sociedade, preso aos grilhões da miséria, da exclusão e da desigualdade racial) em que os interesses de classe são marcados por diferenças econômico-sociais de matriz étnico-raciais. O estado capitalista constitui, assim, a burguesia como classe politicamente dominante, esta é a função da materialidade institucional do estado, está na gênese de sua natureza. O estado está então atravessado pelas contradições entre as classes e tenta a todo custo ocultar sua submissão aos interesses da parcela detentora do capital.

Nesta perspectiva, podemos pensar o papel do estado diante das massas populares atualmente no Brasil, ao reorganizar e reproduzir a hegemonia de classe e raças, no sentido de demonstrar seu compromisso com a classe branco-burguesa, permitindo a sua contínua dominação ao longo dos tempos. Dessa forma, todas as disposições do estado são no sentido de uma estratégia a favor do capital ou compatível com sua reprodução.

É levando em conta a relação de forças com as classes dominadas e suas resistências, que o estado leva a cabo as medidas essenciais em favor da acumulação do capital e elabora-as de maneira política, ou seja, de maneira tal que elas possam, por meio de certas concessões às classes dominadas (as conquistas populares), garantir a reprodução da hegemonia de classe e da dominação do conjunto da burguesia sobre as massas populares. (POULANTZAS, 2000, p.189).

Sendo assim, todas as disposições tomadas no âmbito do estado estão ligadas à manutenção da ordem econômica vigente, o estado trabalha para a manutenção do *status quo* social, econômico e racial na sociedade brasileira do capital, portanto a distribuição do lugar de poder ocupado nessa ordem social é definida pela propriedade

econômica entre os detentores do capital. Nessa lógica, a população negra que não é detentora do capital fica excluída dos postos de poderes e fica sujeita à exploração enquanto classe operária e mercadoria humana (mão de obra para produção da mais-valia) para a reprodução do capitalismo.

Na busca pela superação de sua condição subalterna na sociedade brasileira, o povo negro (classe explorada) procura, por meio da participação política e das disputas de poder, romper com a estrutura de dominação imposta pela elite branca. Neste cenário, as relações de poder entre as classes se caracterizam como relações de poder no âmbito das relações sociais, em que o poder se manifesta através da capacidade de uma classe social em realizar seus interesses específicos perante o processo de luta de classes (SANTOS, 2013).

Nessa lógica, existe uma preocupação da classe no poder em demonstrar para a massa do proletariado a falsa ideia de que seus interesses são os interesses de toda a sociedade e que o estado é um ente neutro acima da sociedade, daí o caráter mediador e alienante do estado e seus aparelhos.

Para que as classes dominantes possam apresentar o estado como um organismo de todo o povo, é necessário que o Estado se encarregue de certos interesses dos grupos dominados, favorecendo no seio da estrutura econômica o crescimento das forças produtivas, mesmo que para isso tenha que sacrificar alguns interesses econômicos das classes dominantes de modo a garantir e preservar seus interesses a longo prazo e, ao mesmo tempo, impeça a tomada de consciência, por parte das classes dominadas, do caráter de classe do Estado, e espalhe entre elas a ilusão de que ele está fora e é o árbitro da luta de classes. (SANTOS, 2013, p.51).

Logo, o estado busca, por meio seus aparelhos ideológicos, a propagação cultural a serviço dos interesses da classe no poder, mantendo o conformismo social, mesmo com todas as evidências de exploração da massa pela classe no poder. Dentro desse cenário, Santos (2013) afirma só haver uma saída para a situação de opressão vivenciada pelo proletariado no Brasil.

A estratégia das classes dominadas deve se basear numa guerra de posições, na conquista do máximo de espaços no interior da sociedade civil, já que só com o consenso da maioria, ou seja, com a hegemonia é possível empreender transformações sociais em profundidade. Isso requer um direcionamento consciente das lutas de classes, implicando, necessariamente, a existência de um projeto político capaz de gerar esse consenso em torno das classes em situação de subalternidade. (SANTOS, 2013, p.61-62).

A partir das formulações feitas pela autora, analisamos que a emancipação do povo negro no Brasil passa pela tomada de posições estratégicas na sociedade de classes, porém, para tal movimento, primeiramente, é preciso a conscientização dessa massa quanto à sua situação de explorada no sistema capitalista e isto parece distante de acontecer com o modelo de escola atual e os rumos político e ideológico que o estado brasileiro vem tomando.

Ressalte-se que os caminhos seguidos pelo estado brasileiro não surgem desconectados da lógica mundial de dominação, exploração, opressão, desigualdades e discriminação, partes intrínsecas do capitalismo enquanto sistema econômico global, esse modelo é resultado da reestruturação econômica mundial e que acaba por redefinir as relações entre as nações.

3.2 A Fábrica Global e o Agravamento da situação Racial no Brasil

Com a intensificação e o avanço do capitalismo no século XX surge o fenômeno da globalização, ou seja, o modo de produção capitalista entra em uma época propriamente global. O mercado, as forças produtivas, a divisão internacional do trabalho e a reprodução do capital passam a ocorrer em escala mundial e sem considerações pelos limites de fronteiras, neste sentido, o mundo parece a cada dia se tornar uma imensa fábrica (IANNI, 1995).

Ao buscar a compreensão acerca do termo globalização, percebemos que ela envolve diversas formas de organização e dinamização das forças produtivas e das relações de produção que vieram a ocorrer após o fim da Guerra Fria. Com a adoção da economia de mercado por parte da maioria das nações, o capitalismo se torna além de modelo econômico hegemônico um processo civilizatório influenciando padrões, instituições e valores culturais.

A globalização, ao avançar pelos diferentes países, mais do que um simples disseminador dos valores e interesses econômicos do capital, surge como um processo civilizatório, ocorrendo uma intensificação das relações socioculturais em escala mundial entre povos outrora distantes culturalmente. Desse modo, não há somente uma absorção dos valores culturais dos países de economias desenvolvidas pelos países mais pobres, como também ocorre uma imposição dos valores culturais das potências econômicas ocidentais, considerados como padrões (branco, cristão, ocidental) a serem

seguidos e alcançados por todo o globo. Octavio Ianni escreve o seguinte sobre esse avanço modernizante da globalização:

Cabe reconhecer, portanto, que a teoria da modernização do mundo, com seus ingredientes evolucionistas, leva consigo a ideia de ocidentalização do mundo. Ao mesmo tempo que implica a generalização do capitalismo, implica a ocidentalização, como processo civilizatório. (IANNI, 1995, p.85).

Devemos frisar, então, que o desenvolvimento intenso e extenso do capitalismo se dá de forma desigual e contraditório, torna toda economia local uma província da economia global, rompe fronteiras e reestrutura todo e qualquer tipo de organização das forças produtivas das nações, reconfigurando sua produção material e cultural.

Cabe acrescentar que a expansão desse capitalismo globalizante carrega consigo todas as situações de antagonismos e contradições que o modelo de capitalismo nacional ou local experimentado antes da era da globalização já continha. Ianni (1995) faz o alerta para a importância de, durante a análise desse processo de globalização, não nos esquecermos de introduzir a luta de classes no processo de internacionalização.

É claro que a internacionalização do capital, compreendida como internacionalização do processo produtivo ou da reprodução ampliada do capital, envolve a internacionalização das classes sociais, em suas relações, reciprocidades e antagonismos. Como ocorre em toda formação social capitalista, também na global, desenvolve-se a questão social. Quando se mundializa o capital produtivo, mundializam-se as forças produtivas e as relações de produção. Esse é o contexto em que se dá a mundialização das classes sociais, compreendendo suas diversidades internas, suas distribuições pelos mais diversos e distantes lugares, suas múltiplas e distintas características culturais, étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e outras. (IANNI, 1995, p.53).

Assim, neste contexto de desterritorialização das nações em que se intensificou a globalização do capitalismo também se potencializou a desigualdade e a contradição entre as classes sociais em nível global, a lógica da razão instrumental e da modernização nos padrões ocidentais solaparam aqueles racialmente classificados na estrutura social global como menos aptos do ponto de vista racista/ocidental.

Com a intensificação global da lógica do capital e seu desejo de lucro a qualquer custo, impõem-se, à maior parte da humanidade, a lógica perversa da globalização, desenvolvendo entre os sujeitos a condição primitiva do cada um por si. Dessa forma, todos os benefícios dos avanços tecnológicos dos meios de produção e do conhecimento

vão se desumanizando e criando uma produção globalizada da pobreza (SANTOS, 2012).

Neste prisma, o processo de ocidentalização do mundo globalizado cria a falsa sensação de uma universalização das condições de cidadania, a cultura de massa cria a ilusão de que o acesso aos bens tecnológicos (a maior parte sucateados) possibilita a inserção no mundo globalizado. A mídia assume esse papel de influenciar o padrão de racionalidade e consumo das pessoas, ela passa a gerir como um intelectual de amplas proporções, coisas, gentes e ideias, determinando a existência local por padrões ocidentalizados ou norte/americanizados. Segundo Ianni, essa falsa ideia esconde que:

[...] as maravilhas da ciência e da técnica não se traduzem necessariamente na redução ou eliminação das desigualdades sociais entre grupos, classes, coletividades ou povos. Ao contrário, em geral preservam, recriam ou aprofundam as desigualdades. Tanto é assim que, nas últimas décadas do século XX, as ciências sociais estão elaborando conceitos como os de 'desemprego estrutural', 'subclasse' e 'quarto mundo', ou recuperando noções como as de 'marginalidade', 'periferia', 'pobreza', 'miséria' e 'exclusão', para caracterizar as condições sociais de vida não só de grupos e classes mas de amplas coletividades e, as vezes, povos inteiros. (IANNI, 1995, p.157).

Neste sentido, a globalização apresenta seu lado perverso, impõem a uma camada majoritária dos povos, que no caso brasileiro em sua grande maioria é negra, condições de existência e cidadania inferiores aos brancos. Enquanto uns poucos desfrutam das facilidades e confortos, resultado dos avanços tecnológicos e do aumento da produção de bens cabe à camada negra da população as mazelas da globalização, o trabalho compulsório, os baixos salários, a baixa escolarização e as condições sub-humanas (SANTOS, 2012).

A esperança de que as modernidades tecnológicas melhorassem as condições de existência das pessoas caiu por terra e a expansão da escassez atingiu a classe média e vem criando diuturnamente mais pobres. A globalização, neste cenário, segundo Santos (2012), acaba ofertando seus benefícios para uns poucos e impondo seus malefícios para muitos.

Para maior parte da humanidade, o processo de globalização acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade. Ele não se verifica de modo homogêneo, tanto em extensão quanto em profundidade, e o próprio fato de que seja criador de escassez é um dos motivos da impossibilidade da homogeneização. Os indivíduos não são igualmente atingidos por esse fenômeno, cuja difusão encontra obstáculos na diversidade das pessoas e na diversidade dos lugares. Na realidade, a globalização

agrava a heterogeneidade dando-lhe mesmo um caráter ainda mais estrutural. (SANTOS, 2012, p.143).

Esta realidade tem colocado, de maneira arbitrária, para todas as nações, uma baixa na qualidade de vida das populações, desarticulando as políticas sociais e ampliando o número de pobres, de tal modo que a tirania do capitalismo global polariza e agrava cada vez mais as contradições entre ricos e pobres, entre brancos e negros.

A questão racial se faz presente entre as muitas tensões que surgem com o fenômeno da globalização e sua análise é fundamental por tratar-se de uma realidade presente em todas as nações. São vários os problemas raciais que se espalham pelo mundo capitalista, como guerras, revoluções, genocídios em massa, crises econômicas, tensões religiosas, aumento nos índices de desempregos e, em vários outros cenários, a questão racial surge como importante parâmetro para se pensar a totalidade dos acontecimentos.

Nessas situações, colocam-se na maioria das vezes grupos que se encontram na situação de opressores e oprimidos e que em geral envolvem além das questões de classe, questões de cunho racial. Nas sociedades com histórico escravista como a brasileira, Ianni afirma que no ambiente tenso do chamado mundo globalizado, as situações de opressões raciais tendem a ocorrer com maior intensidade.

Esse é o cenário em que a questão racial adquire características surpreendentes, que pareciam impossíveis. Em pouco tempo, ocorre uma nova onda de racialização do mundo. Sociedades nacionais que pareciam integradas, de repente revelam-se desagregadas. Surgem etnicismos e racismos desconhecidos, além dos que estavam adormecidos. As tensões raciais atropelam, as tensões de classes, complicando ainda mais as tendências de integração e as manifestações de fragmentação. Em pouco tempo, muitos se mostram preocupados, quando não literalmente assustados, com as guerras de raças e o pandemônio étnico abalando fronteiras reais e imaginárias. (IANNI, 1995, 206-207).

Deste modo, na contemporaneidade temos visto surgir as intolerâncias raciais em relação aos imigrantes haitianos no Brasil e até mesmo a outros imigrantes dos vários países vizinhos na América Latina. Questões que, para além da preocupação com uma possível concorrência no mercado de trabalho, deixam transparecer aspectos do racismo da sociedade brasileira. Tudo isso demonstra como a globalização causa profundas modificações na divisão internacional do trabalho, que levam à necessidade de práticas coletivas e solidárias por parte das nações, práticas que não encontram vez nem voz onde o racismo impera.

Com estas considerações acerca da globalização, intencionamos apontar como este fenômeno limita a autonomia dos estados e desperta tensões raciais no interior das diferentes nações. A expansão dos laços transnacionais acaba criando novas situações de ordem política, econômica, social e cultural, afetando profundamente a constituição das identidades dentro de cada grupo de interesse. Assim, cria-se com a globalização um processo de internacionalização das relações de trabalho que são encaixadas de maneira arbitrária em nações que não são homogêneas (TORRES, 2001). Com isso, se agravam as manifestações de racismo e intensificam-se a exploração da mão de obra do povo negro, que já era explorada pela burguesia nacional, agora trabalha também em benefício do capital internacional.

Especificamente no caso brasileiro, distribuiu-se para o povo, por volta dos anos de 1990, a falsa ideia de que o país estaria entrando para o mundo globalizado e a população passaria, a partir daquele momento, por uma fase de prosperidade nunca antes vista pela nação. Uma extensa parcela da sociedade foi às compras, porém, como aponta Dennis Oliveira (2000), o Brasil tem uma peculiaridade que é o racismo, este foi um fator excludente de grande parte da população das possíveis benesses da globalização.

com o capitalismo na sua fase da globalização neoliberal, o racismo serve como um mecanismo de seleção daqueles que terão direito a integrar-se no restrito grupo dos que podem usufruir as benesses do neoliberalismo dos que terão como única perspectiva serem exterminados nas lixeiras humanas das periferias das grandes cidades e do campo. (OLIVEIRA, 2000, p.05).

Desta maneira, o racismo foi se constituindo como um fator determinante no surgimento do capitalismo à brasileira e também deu o ar de sua graça no processo de globalização. Atuando como um agente invisível, determina o futuro dos jovens e a perspectiva de ascensão social dos trabalhadores, de acordo com a origem étnica as pessoas têm diferentes oportunidades ou dificuldades na busca de suas realizações pessoais.

Assim, o projeto de branqueamento da nação elaborado pela elite no final do século XIX e início do XX, que levou à exclusão e à marginalização da população negra, agora é revigorado com o advento da globalização. A herança racista do período escravista deixou fortes marcas na gestação do capitalismo brasileiro e, em seu período globalizado, essas marcas surgem em sua elite conservadora, retrógrada e racista, que não acredita na capacidade de seu povo por conta de sua origem racial e por isso,

impõem ao país a eterna situação de dependência frente às nações estrangeiras (OLIVEIRA, 2000).

Percebemos então que com o formato estrutural que surgiu o capitalismo tupiniquim e em sua maioria globalizada, a parcela negra da população só esporadicamente vai encontrar alguma probabilidade de inclusão na estrutura social. Para eles, quase na sua totalidade a sociedade vai se manter não igualitária e fechada (FERNANDES, 1965). Florestan Fernandes afirma que sobraram ao povo negro na sociedade brasileira pós-escravista somente posições indignas e humilhantes no mercado de trabalho.

Para que o negro e o mulato pudessem evitar opções dessa natureza, seria preciso que, na transição para o novo regime jurídico-político e social, eles tivessem partido de uma situação de castas que lhes conferisse autonomia econômica, social e política, condição histórica para que fossem, em algum sentido e de alguma maneira, agentes do seu destino nas transformações em processo. (FERNANDES, 1965, p.66).

Sabemos bem que isto não aconteceu, pelo contrário, nem mesmo uma pequena parcela da população negra conseguiu desfrutar de qualquer vantagem ou condição favorável nos processos de acumulação do capital por qual passou o Brasil pós-abolição. Ao deixar a situação de escravo, ou seja, o principal agente da produção, o povo negro perdeu também a possibilidade de participar das relações de produção capitalista que se estabeleciam no país.

Essa situação, como aponta Fernandes (1965), levou o negro brasileiro a vagar pelos caminhos da exclusão social, pois com a chegada dos imigrantes trazidos da Europa para processo de branqueamento da nação, o negro havia perdido sua importância na dinâmica da produção e do crescimento econômico do país. No novo cenário de industrialização e globalização do Brasil não existia lugar para o ex-escravizado, este, segundo a visão racista da teoria do branqueamento, não possuía o perfil e a capacidade para ocupar os novos postos de trabalho que surgiam com o avanço industrial e tecnológico, ao branco europeu caberia essa missão.

perdidos uns para os outros, no estreito e sombrio mundo social que puderam recriar para si sob a escravidão, não compartilhavam dos laços de independência, de responsabilidade e de solidariedade que integram fortemente os homens, nos pequenos ou nos grandes agrupamentos sociais. Como se nascessem naquele momento para a vida, teriam de gravitar no lodo e nele construir o ponto de partida de sua penosa ascensão ao trabalho livre. A sociedade classes se torna uma miragem que não lhes abre de pronto nenhuma via de redenção coletiva. Não lhes facilita, sequer, a subsistência, o esquecimento das

supremas humilhações sofridas no passado remoto ou recente, e dignidade da pessoa humana. (FERNANDES, 1965, p. 76-77).

Desta forma, ficou o povo negro impedido de participar de maneira digna da nova sociedade de classes que surgia no Brasil, só sobraría para ele nessa nova ordem as ocupações humilhantes e indignas que o mantinha em situação de sofrimento pelas fortes lembranças de seu passado recente que tais ocupações lhe impunham.

3.3 Multiculturalismo e Racismo no capitalismo globalizante

Em um mundo cada vez mais globalizado, novas tecnologias e meios de comunicação vêm redesenhando as fronteiras e o cotidiano cultural dos indivíduos. Diferentes identidades, padrões e valores emergem, se cruzam e se reinventam por conta do resultado do impacto global na vida das pessoas. Nesse emaranhado de diferenças culturais, ou seja, neste universo multicultural do mundo globalizado, as identidades vão se construindo e reconstruindo socialmente.

Falar do multiculturalismo neste cenário é falar da diferença em nossa sociedade, pois o multiculturalismo é uma teoria que trata da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje. Essa forma de pensamento crítico se manifestou através de grupos e movimentos sociais (mulheres, negros, indígenas, gays, etc.), que passaram a questionar o etnocentrismo liberal vigente em favor de uma sociedade com maior pluralidade e liberdade cultural (BURITY, 2014). Esse movimento intelectual/militante marca a chamada resistência multicultural pela afirmação do direito a pluralidade daqueles historicamente excluídos social e culturalmente, e tem se expandido de maneira rápida com a globalização.

[...] ao mesmo tempo que a globalização representa uma certa forma de interconexão e interpenetração entre regiões, estados nacionais e comunidades locais que está marcada pela hegemonia do capital e do mercado, ela também se faz acompanhar por uma potencialização da demanda por singularidade e espaço para a diferença e o localismo. O discurso multiculturalista, neste sentido, tanto beneficia-se dela como impulsiona a globalização, embora em direções nem sempre favoráveis as falas dominantes sobre a mesma. (BURITY, 2014, p.02).

Dessa maneira, o multiculturalismo está envolvido em um processo que ultrapassa as questões de âmbito local, assim, é preciso pensar as questões raciais e multiculturalistas no bojo do avanço da globalização que produz o processo de

desterritorialização dos valores culturais locais e introduz os fluxos culturais de tendências globalizantes.

O que demonstra se o multiculturalismo existe ou não em determinada sociedade é a existência de diferentes culturas no interior dessa sociedade. Assim, na combinação de um dado território com a presença de uma pluralidade cultural entre os sujeitos deste território materializa-se o fenômeno do multiculturalismo. Já com o avanço da globalização, o multiculturalismo aprofundou seu complexo sistema de inter-relações culturais. Como afirma Furtado (2010):

No multiculturalismo, existe a convivência em um país, região ou local de diferentes culturas e tradições. Há mescla de culturas, de visões de vida e valores. O multiculturalismo é pluralista, como já se pode observar, pois aceita diversos pensamentos sobre um mesmo tema, abolindo o pensamento único. Há o diálogo entre culturas diversas para a convivência pacífica e com resultados positivos a ambas. A globalização [...] tem proporcionado aparecimento de um novo problema: a transculturação, que mistura e singulariza as culturas, num processo de justaposição e subordinação de umas às outras. (FURTADO, 2010, p. 39).

No caso brasileiro, esse fenômeno de justaposição cultural envolve os aspectos racistas que atravessam a construção da identidade cultural do país. Os padrões culturais tidos como de valor são sempre os do homem branco em detrimento dos valores culturais afro-brasileiros. Nossa história enquanto nação está marcada pela tentativa constante da eliminação cultural do outro, seja pela escravidão ou pela negação.

Pensar esse multiculturalismo no espaço escolar exige que direcionemos nosso olhar aos tratamentos dados as questões e conflitos que surgem na escola por conta das diferenças culturais, étnicas e de gênero. A problemática racial surge aí como vertente de análise das relações interétnicas que envolvem relações de poder, preconceito e sobreposição de formas culturais. O estudo do multiculturalismo é um caminho interessante para tratarmos as questões do preconceito no ambiente educacional e seria um aprendizado importante para os futuros educadores, porém, infelizmente, segundo Candau e Moreira (2011)

Sua penetração na universidade se deu num segundo momento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua presença é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais. Por outro lado, as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as. (CANDAU; MOREIRA, 2011, p. 19).

Assim, as teorias de multiculturalismo difundidas no campo educacional surgiram como resposta política/pedagógica para as questões que envolvem as múltiplas identidades no cenário educacional. O multiculturalismo ocupou-se também em certo momento, com as implicações de classe, raça e sexo na constituição das identidades e o papel do estado (TORRES, 2001). Ao pensar democracia e cidadania nos moldes do sistema capitalista, o multiculturalismo denuncia que tais concepções:

[...] foram construídas por pessoas brancas, heterossexuais e masculinas, que através de um processo de exclusão sistemáticas do sistema político, mais que de inclusão, identificaram uma cidadania homogênea. Isto é, mulheres, grupos sociais identificáveis, trabalhadores e pessoas que representam grupos étnicos e raciais específicos – em concreto as pessoas de cor – e indivíduos que não possuem determinados atributos ou habilidades, em princípio estão, em várias sociedades, excluídos da definição de cidadania, e consequentemente, das ideias de direitos individuais. (TORRES, 2001, p. 17).

Para o povo negro, essa imposição de valores e modelos culturais, leva-o a afastar-se de sua herança cultural, a negar sua história e até a tentar mudar sua cor. Tudo isso na tentativa desesperada de alcançar o padrão cultural que é colocado como modelo de valor na sociedade de classes, o branco. Quando falamos de multiculturalismo em uma sociedade marcada pela escravidão e pelo racismo como a nossa, não há como fugir das imposições de valores culturais brancos sobre os não-brancos em uma relação de antagonismo e contradição constantes. Nesta sociedade, o lugar de referência é ocupado pelo branco, assim, o negro precisa negar sua origem e sua cultura para ascender socialmente, ou seja, precisa tornar-se branco.

Temos aí um grande cruzamento entre multiculturalismo, racismo e luta de classes em que, na busca por espaços e ascensão social nesta realidade, o negro depara-se com graves barreiras que o impossibilitam de chegar a esse lugar de referência.

Numa sociedade de classes onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro. Essa identidade é contraditória: ao tempo em que serve de aval para o ingresso nos lugares de prestígio e poder, o coloca em conflito com sua historicidade, dado que se vê obrigado a negar o passado e o presente: o passado, no que concerne à tradição e culturas negras e o presente, no que tange à experiência da discriminação racial. (SOUZA, 1983, p.73).

É esse cenário de disputas e imposição de valores culturais que o aluno negro se depara todos os dias na escola, um universo cultural onde os padrões de valores brancos perpassam todas as instâncias, na relação entre os alunos, entre professores e no próprio conhecimento veiculado pela escola, sempre marcado pelo lugar de referência branco.

A escola, que poderia ser um lugar de reparação da situação de opressão e exclusão sofrida pelo povo negro, pois o acesso ao conhecimento poderia possibilitar a saída do negro das posições subalternas da sociedade de classes, não tem realizado esse papel pela dificuldade que apresenta entre tantas outras, em lidar com a pluralidade e a diferença entre os sujeitos. Quando tenta lidar com a questão da diversidade é no sentido de silenciá-las ou padronizá-las.

Mesmo nos cursos de formação de professores, só recentemente como foi apontando acima, o debate sobre o multiculturalismo se tornou uma realidade e, mesmo assim, com algumas lacunas em que se afirmam o caráter multicultural de nossa sociedade, porém não se discute o fato da desigualdade de oportunidades. Assim, Candau e Moreira (2011) apontam que:

[...] todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto as relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal como se configuram. (CANDAU; MOREIRA, 2011. p. 21),

Desse modo, a escola e seus atores não promovem uma educação voltada ao reconhecimento do outro, esse outro que não compõe o lugar de referência, que não possui os valores culturais de prestígio e que carrega sobre o corpo o passaporte da negação de acesso que é sua cor, sofre com os conflitos do cotidiano racial na escola e tem seu desempenho escolar marcado por essas situações. Os professores, talvez por falta de preparo para lidar com a questão, preferem não colocar em evidência os problemas raciais que surgem em sala de aula, assim, preferem naturalizar ou se silenciar em relação ao racismo cotidiano que acontece em suas salas de aula.

No contexto educacional, o multiculturalismo, como aponta Torres (2001), surge para uns como uma filosofia antirracista e para outros como metodologias para uma reforma educacional no sentido de respeito às pluralidades culturais. Nesta perspectiva de uma organização multicultural da educação, o autor chega a apontar uma lista com as

devidas críticas, de quais seriam os principais objetivos do multiculturalismo na educação:

1) ensinar as contribuições dos diferentes grupos culturais e indivíduos, enfoque este que pode ser chamado de multiculturalismo conservador corporativo; 2) um enfoque aditivo, incluindo como unidades de estudo as lições multiculturais – o enfoque multicultural liberal típico; 3) um enfoque transformador que tente mudar o currículo e a instrução básicos, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos sociais; 4) um enfoque de propor políticas baseadas na história das lutas sociais no país, que ensine aos estudantes que as relações intergrupais sempre constituem parte integrante dos conflitos sociais e históricos na sociedade, e que eles deveriam empregar seu capital cultural, seus hábitos e seu habitat para participar da ação política por mais igualdade, mais liberdade e mais justiça para todos. (TORRES, 2001, p.203).

Torres apresenta, assim, sua proposta de pedagogia multicultural baseada em uma abordagem do conhecimento dividido em três enfoques: conhecimento multicultural, conhecimento de conteúdo (matéria) e conhecimento pedagógico. Porém, o autor ao mesmo tempo em que chama a atenção para as intenções do multiculturalismo enquanto:

[...] movimento social que se fundamenta nos legítimos desejos das pessoas de cor de superar os perigos de assimilação a cultura dominante, ao mesmo tempo em que aborda os riscos que as pessoas de cor encontram para enfrentar as barreiras de discriminação, opressão e dominação. (TORRES, 2001, p.224).

Também alerta para o fato de que:

[...] os fundamentos liberais do multiculturalismo não representam nenhum desafio à ordem social existente, e por isso não trazem soluções radicais para os problemas sociais, econômicos, e políticos ligados à discriminação, desigualdade e exploração. (TORRES, 2001, p.225).

Deste modo, o multiculturalismo surge como uma vertente através da qual podemos pensar a questão que envolve o racismo na educação, porém não pode ser visto como solução final para os problemas que envolvem racismo e luta de classe na sociedade brasileira, pois essa passará por um olhar mais profundo em aspectos de cunho social, político e econômico. Aliás, a questão que envolve o multiculturalismo, racismo e educação não é uma novidade, ela vem sendo objeto de luta do movimento negro brasileiro há tempos e um dos resultados mais expressivos dessa luta foi a formulação da Lei Federal nº 10.639/03, e esse é o assunto do nosso próximo capítulo.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS COLOCADOS PELA LEI Nº 10.639/03

4.1 O papel do Movimento Negro na formulação das políticas públicas educacionais

A Lei 10.639/03, que institui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas redes de ensino no Brasil, não é obra de um governo que decidiu que era importante tratar a questão da participação do negro na educação de maneira diferente daquela que vinha acontecendo ao longo do tempo. A ideia e luta pela implantação da lei é fruto do trabalho do movimento negro brasileiro e sua batalha contra o racismo ao longo dos anos.

Deste modo, iniciamos agora a análise da referida Lei e da produção dos documentos que surgiram a partir dela por meio das categorias do método dialético, conscientes da totalidade e contradição, ou seja, da relação entre o todo e as partes que compõem os fenômenos econômico-sociais que permeiam o cenário nacional pós-abolição no que tange ao cotidiano do negro nos espaços escolares e fora dele. Como afirma Cury (1989), é na análise dialética entre totalidade e contradição que o real pode ser entendido.

No trabalho do historiador e professor Amílcar Araújo Pereira, ele demonstra alguns exemplos dessas articulações e reivindicações do movimento negro que ocorreu na década de 70 do século XX, uma delas foi a *Carta de Princípios* elaborada pelo Movimento Negro Unificado (MNU). O referido documento reivindicava a reavaliação do papel do negro na história do Brasil na construção do currículo escolar.

Porém, as lutas dos movimentos sociais de negros no Brasil não se reduzem à questão da educação, elas já ocorriam de forma organizada mesmo antes da abolição, buscando contemplar várias demandas da população negra na busca pela inclusão e na luta contra o preconceito. Um exemplo dos movimentos de resistência negra é a criação (já no pós-abolição) da Frente Negra Brasileira (FNB), que foi a maior organização do movimento negro na primeira metade do século XX e que em 1931 já debatia a questão da educação das pessoas negras (PEREIRA, 2011). A FNB chegou a se tornar um partido político amplo, porém foi colocada na ilegalidade e extinta durante o Estado Novo em 1937.

Outra importante organização na luta pelos direitos do povo negro foi o Centro Cívico Palmares criado em 1926, uma organização política de negros criada na cidade de São Paulo, sendo que alguns dos integrantes desta organização também participaram da criação da FNB, com especial destaque a figura de Arlindo Veiga dos Santos, que foi presidente das duas organizações em tempos distintos (PEREIRA, 2011). Os objetivos dessas organizações eram aglutinar negros em torno de assuntos de interesse raciais e vão ter sequência nos movimentos negros organizados até a contemporaneidade. A educação do povo negro já naquele momento ganhava papel de destaque entre as reivindicações dos movimentos quando propunham a realização de um congresso da mocidade negra para debater o tema.

Alguns anos depois, vários congressos de negros ocorreram sob a organização do Teatro Experimental Negro (TEN), que tinha como líder o intelectual Abdias do Nascimento, que já havia participado da FNB e participou também da criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Os historiadores classificam a história do movimento negro brasileiro em três fases e Abdias do Nascimento fez parte de todas elas:

[...] a primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe militar de 1964; e a terceira, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política, em 1974. (PEREIRA, 2011, p.31).

Algumas críticas de integrantes do movimento negro daquela época recaiam sobre a FNB, essa instituição era acusada de fascismo por conta do nacionalismo exacerbado da figura centralizadora de seu líder Arlindo Veiga dos Santos. Essa situação levou a dissidência de alguns de seus membros e a fundação de outros grupos militantes da causa negra, como o *Clube Negro de Cultura Social*, fundado por José Correia Leite, um ex-integrante da FNB e, também, a criação da Frente Negra Socialista.

No período que podemos chamar de segunda fase do movimento negro brasileiro, entre as décadas de 40 e 60 do século XX, duas organizações de negros vão se destacar, uma é União de Homens de Cor (UHC) situada no Rio Grande do Sul e com ramificações em outros estados, a outra é o Teatro Experimental Negro (TEN) de Abdias do Nascimento. Ambas as organizações tinham como marca registrada os propósitos de integração do negro na sociedade nacional e no resgate da sua autoestima

(PEREIRA, 2011). O TEN procurou não apenas denunciar o racismo do qual os negros eram vítimas, mas acima de tudo, oferecer uma via racional e política de integração e mobilidade social para os negros. Correia Leite fundaria, mais tarde, outra organização de luta pelos direitos do povo negro brasileiro que foi a Associação Cultural do Negro (ACN).

Podemos perceber que a luta do povo negro contra o racismo no Brasil contou com várias organizações durante o século XX, uma característica marcante entre esses grupos era a visão da educação como ferramenta capaz de rompimento com a hegemonia branco/burguesa e a lógica de reprodução econômico-social racista que recaía sobre o negro brasileiro. Essas organizações foram importantes na constituição do movimento negro contemporâneo, porém, é na década de 1970 que o movimento negro vai se estabelecer com as características que irá nortear a sua luta até hoje, a oposição ferrenha ao Mito da Democracia Racial.

É importante ressaltar que o surgimento do MNU, em 1978, é considerado, tanto pelos próprios militantes quanto por muitos pesquisadores, como o principal marco na formação do movimento negro contemporâneo no Brasil na década de 1970. Reconhecendo a criação do MNU como um marco fundamental na transformação do movimento negro brasileiro. (PEREIRA, 2011, p.37).

Diferente dos movimentos anteriores, que buscavam somente a integração do negro na sociedade de classes brasileira, o MNU (Movimento Negro Unificado) tinha como foco o combate ao mito da democracia racial e acredita que a libertação do negro da opressão na sociedade capitalista e racista brasileira, só se dará verdadeiramente por meio da educação e da conscientização política e racial. Aliás, a educação da população negra foi um fator de unidade entre todas as frentes formadas para lutarem pela causa do povo negro e se fez presente em toda constituição do movimento negro no Brasil.

O tema educação do povo negro foi a ideia chave do surgimento de mais uma frente do movimento negro já na década de 1970, o *Grupo Palmares* fundado por Oliveira Silva que propôs a mudança do dia da consciência negra do 13 de maio (abolição da escravatura) para o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares. Mudança esta que pode soar de pequena importância, mas se olhada por outro ângulo como nos apresenta Amilcar Pereira:

[...] fato que engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o

protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como um dia nacional de denúncia da existência de racismo e discriminação em nossa sociedade. (PEREIRA, 2001, p.39).

Outro importante movimento da luta contra o racismo surgido na década de 80 demonstra o envolvimento da mulher negra neste processo, o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), fundado por Maria Raimunda Araújo, foi um importante movimento de difusão dos conteúdos de história do negro no Brasil nas redes escolares. Fato importante de ser lembrado aqui é que todos os movimentos de luta contra o racismo aqui apresentados tiveram a educação do povo negro em suas pautas de reivindicações. Esse histórico de mobilização constante dos movimentos negros, tanto pelo direito à educação como no combate ao mito da democracia racial possibilitou resultados significativos para o povo negro nos anos que se seguiram, um dos resultados mais significativos foi a implantação da Lei 10.639/03.

Um outro marco contemporâneo importante na luta contra o racismo mundial foi a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que aconteceu em Durban na África do Sul em 2001. O resultado após esta conferência no Brasil foi significativo, uma vez que começaram a ocorrer com frequência debates públicos em vários locais do país envolvendo tanto órgãos governamentais quanto não governamentais interessados em perceber, refletir e elaborar propostas de superação dos problemas provenientes do racismo (CAVALLEIRO; HENRIQUES, 2005).

Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares. Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação da Lei Federal nº 10639 em 2003.

4.2 A Lei 10.639/03 e os caminhos das políticas de educação antirracista

Após a Conferência de Durban, a sociedade civil organizada e, em especial o Movimento Negro, passou a monitorar e exigir que as medidas reparatórias fossem implantadas. Estas ações levaram à criação de várias políticas de reparação por parte do governo brasileiro no que tange à educação da população negra entre elas a criação da

Lei Federal 10.639/03. A análise crítica da referida Lei e dos documentos que surgiram em consequência dela é o foco principal deste trabalho a partir deste ponto, deste modo, serão analisados aqui documentos e pareceres elaborados pelo MEC em parceria com a SECADI, Movimento Negro, CNE (Conselho Nacional de Educação), SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), Fundação Palmares, CADARA (Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros), entre outros órgãos que fazem parte do repertório de políticas públicas que buscam contribuir para implementação da Lei 10.639/03. Entre os documentos aqui analisados estarão:

1. Lei Nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003.
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
3. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
4. Contribuições Para Implementação da Lei 10639/2003 – Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
5. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A partir do estudo desses documentos, apresentamos nossas considerações acerca do conjunto de propostas trazidas pelos textos, bem como levantamos alguns questionamentos acerca da materialidade dos fatos que ainda dificultam a real implantação de uma educação antirracista no sistema de ensino brasileiro. Assim, nos propomos pensar a educação numa totalidade concreta em que os valores dominantes apresentam um caráter contraditório do real e algumas políticas públicas educacionais surgem como possibilidade de questionamento da ordem hegemônica, como aponta Cury:

Na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada a sua presença imanente nessa totalidade história e social. A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação. Assim, as relações de classe têm a ver com a reprodução das relações sociais e, no interior destas, o êxito da legitimação depende não só do poder coercitivo, mas também de um *quantum satis* de consenso obtido. (CURY, 1989, p. 53-54).

Neste contexto, a educação é pensada aqui dentro de uma totalidade social, como parte desse todo social que expressa as resoluções de uma determinada estrutura econômica, social e ideológica, apresentando suas intenções de hegemonia, reprodução e suas contradições. Buscaremos assim, ver como a educação se articula com a hegemonia racista/excludente, para repensar os caminhos que definem e orientam a educação e seu caráter contraditório.

A partir de 2003, já no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e em um novo quadro institucional, as políticas educacionais para a diversidade étnico-racial ganham força com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que representa uma vitória das reivindicações do movimento negro no campo das políticas públicas no país. A SEPPIR torna-se o órgão responsável pela formulação das políticas e normativas de promoção da igualdade racial e garantia dos direitos dos grupos étnico-raciais discriminados, com ênfase na situação do povo negro, deste modo, o planejamento do governo em relação às questões de inclusão social da população ganham a dimensão étnico-racial que passam a fazer parte dos objetivos de gestão do governo federal.

No ano seguinte, o Ministério da Educação, durante a gestão do ministro Tarso Genro, cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O objetivo desta secretaria consistiu em desenvolver e disseminar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurar o respeito e valorização de nossa diversidade étnico-racial e cultural. O Ministério da Educação, através da SECAD, buscou construir em parceria com o governo e os movimentos sociais condições para ampliar o acesso, garantir a permanência de práticas e valores democráticos nos sistemas de ensino. Nesse sentido, a Secretaria pretende:

No âmbito das desigualdades raciais, a Secad desenvolve ações com o objetivo de elaborar e implementar políticas públicas educacionais em prol do acesso e da permanência de negros e negras na educação escolar em todos os níveis – da educação infantil ao ensino superior –, considerando ainda as modalidades de educação de jovens e adultos e a educação em áreas remanescentes de Quilombos; e, paralelamente, de possibilitar a toda sociedade reflexão e conhecimento consistente para que sejam construídas relações baseadas no respeito e na valorização da diversidade brasileira. (CAVALLEIRO; HENRIQUES, 2005, p. 216).

Assim, tanto na formulação de pareceres em forma de documentos como através da criação de órgãos e secretarias, foi possível perceber que a problemática do racismo na escola brasileira foi tratada com maior importância no período aqui analisado tanto por parte do governo como do próprio MEC.

Trazer ao debate a questão racial, bem como estabelecer o diálogo com o Movimento Negro e outros movimentos sociais, ao mesmo tempo que reforça a esperança daqueles que sonham com a construção de uma educação antirracista, possibilita apontar as contradições ocultas pelo mito da democracia racial brasileira. A educação, nesta perspectiva de contradição, não está a serviço da transformação social, pelo contrário, contribui para a permanência da reprodução das relações de produção onde o negro sempre ocupa as posições subalternas. Neste sentido, Cury (1989) assinala a participação da educação nesta realidade dizendo que:

A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais. [...] A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. (CURY, 1989, p.59).

A SECAD foi criada pelo MEC na esperança de fundar uma arquitetura institucional capaz romper com este cenário de educação para a reprodução das relações de produção e encarar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional existentes no país. Essa Secretaria surgiu com o desafio de desenvolver e implementar as políticas de inclusão educacional, considerando as características das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização das múltiplas expressões de nossa diversidade cultural, social, regional, gênero e raça (BRASIL/MEC, 2008). Assim, o surgimento dessa Secretaria se enquadra na chamada “mediação crítica” que Cury (1989) define como “o conhecimento verdadeiro dos mecanismos de exploração”, no caso da sociedade brasileira trata-se de uma realidade que tem no racismo contra o negro uma ferramenta de manutenção da hegemonia étnico-racial de uma classe sobre a outra.

Criada em um contexto de crescente debate em torno de ações afirmativas para população negra, garantia de direitos a população carente, direito à educação pública e gratuita para todos (incluindo as pessoas jovens e adultas analfabetas), direitos expressos na Constituição Federal de 1988, que se mostravam ainda um grande desafio para serem efetivados. A SECAD, em 2011, se tornou SECADI por conta da introdução

em sua agenda do eixo “inclusão”, assim, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, ficou responsável por planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial. Neste sentido, independente da sigla, um os principais trabalhos a ser realizado pela secretaria:

[...] é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania na valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social, entre elas, a população negra. Deve ser considerado também que há situações de fragilidade social nesse universo, cujas determinações são mais estruturais e de difícil intervenção. (BRASIL/MEC, 2008, p. 15).

Sendo assim, a constituição da SECADI se traduz em uma inovação institucional ao reunir sobre o mesmo programa a problemática do preconceito racial, da exclusão social e do acesso à educação, sua criação é resultado da resistência histórica do negro brasileiro contra o racismo institucional (BRASIL/MEC, 2013). Portanto, a Secretaria busca articular competência e experiências tanto de órgãos governamentais como de movimentos sociais, canalizando-os para a solução dos problemas sociais/raciais.

A Lei 10.639 foi sancionada no dia 09 de janeiro do ano de 2003, seu texto trata-se de uma medida de ação afirmativa que obriga o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino do país (BRASIL/MEC, 2004). A Lei 10639/03 altera a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e muito desta conquista deve-se à luta constante do movimento negro no país. A partir da promulgação da Lei, a LDBEN passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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/MEC, 2003).

Após a criação da Lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 03 de 10 de março 2004, organizou e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento, enquanto *mediador educacional*³, é mais uma ferramenta de resistência do negro contra a hegemonia racista e classista historicamente existente no Brasil, o mesmo irá interferir no cenário educacional, no sentido de que as escolas tratem, aprofundem e elaborem suas práticas pedagógicas com o objetivo de atender a Lei 10.639/03. São nas diretrizes curriculares que estão estabelecidas as orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados nas escolas, como também as mudanças necessárias nos currículos de todos os níveis de ensino para que se cumpra o que determina a Lei 10.639/03.

Decorridos 14 anos da implantação da lei ainda existe muita aversão nas instituições de ensino em relação aos estudos sobre o tema e a materialização de ações pedagógicas que atendam aos conteúdos das Diretrizes. De acordo com a professora Nilma Lino Gomes, esta oposição por parte de gestores e professores em aplicar o que determina a lei:

[...] está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial. A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formadores de políticas educacionais, de forma particular. (GOMES, 2011, p.69).

A partir da exposição da autora, percebe-se que não é tarefa simples o trabalho a ser realizado para a consolidação da Lei nos espaços escolares, uma mentalidade de senso comum e racista ainda paira sobre o pensamento de muitos educadores, um pensamento alienado pela lógica da reprodução das relações racistas de produção, impedindo assim, que estes educadores reconheçam a educação antirracista como possibilidade de transformação social. É mais que isso, seria fundamental que esses educadores percebessem que a questão do racismo não se restringe aos negros, a superação das práticas racistas e da desigualdade faz parte da luta de todos por uma sociedade mais justa e democrática.

³ A educação, no seu sentido amplo, é mediação porque filtra uma maneira de ver as relações sociais [...] A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular. (CURY, 1989, p.65-66).

Neste sentido, a Lei 10.693 consiste na formulação de uma legislação que busca oferecer aos professores informações e conhecimentos estratégicos para a compreensão e o combate do preconceito e da discriminação racial nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras (BRASIL/MEC, 2005). O conhecimento acerca das relações raciais no âmbito da educação e a distribuição de materiais didáticos e paradidáticos sobre o tema é um passo importante e uma condição necessária para o enfrentamento do racismo brasileiro.

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. (BRASIL/MEC, 2005, p. 11).

Dá a importância da abrangência da lei, pois o melhor entendimento do racismo no cotidiano da educação é condição indispensável para se arquitetar um novo projeto de nação que possibilite a inserção social igualitária do povo negro, que vem sendo impedida historicamente pelo racismo impetrado pela hegemonia branco/burguesa. Levar isso para o cotidiano das escolas surge como uma ação contraideológica, pois contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o antirracismo, combatendo assim a ideia de inferioridade dos indivíduos negros em relação aos brancos.

O objetivo principal da Lei 10.639/03, além da intencionalidade de construir políticas públicas de combate ao racismo na sociedade brasileira, sem perder de vista a luta de classes, é produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, garantindo assim, respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana, como outras que direta ou indiretamente contribuíram para a formação da identidade cultural brasileira. Deste modo, a lei 10639/03 visa com sua abrangência, fazer um resgate histórico para que as pessoas negras afro-brasileiras conheçam um pouco mais o Brasil e melhor a sua própria história.

4.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

O documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” visa regulamentar a alteração feita na Lei 93.94/96 (LDBEN) pela Lei nº 10.639/03. Desta forma, procura garantir o direito à igualdade de condições, de existência e cidadania por meio do sistema de ensino, cumprindo o direito de ter veiculado no processo educativo os conteúdos de história e cultura de todos os segmentos que compõem a sociedade brasileira, rompendo com a ditadura do ensino da cultura e história na perspectiva eurocêntrica.

Diretrizes, como a própria etimologia da palavra sugere, são orientações, no caso aqui estudado, a palavra indica que o documento pretende recomendar os rumos a serem seguidos para a implementação didático/pedagógica do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino. Porém, como o próprio texto do Parecer do CNE/CP 003/2004 apresenta, seu objetivo e caráter de mediação vão além do debate e implantação das questões que envolvem as relações étnico-raciais nos ambientes escolares.

Destina-se o parecer aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito as relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito a educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL/MEC, 2004, p.10).

Percebe-se, nitidamente, nesse trecho do texto das diretrizes, seu caráter de totalidade ao abordar a educação como parte de um todo social, desmistificando suas contradições. Neste aspecto, o referido documento não se direciona somente à abordagem com objetivos de transformação ao ambiente de ensino escolar, seu objetivo é totalizante ao propor uma transformação da sociedade brasileira no que tange à situação de exclusão e opressão do povo negro. A noção de totalidade também acontece quando o documento aponta para a importância de diversos atores (escolas, movimentos

sociais e políticas públicas), na busca pela realização das ações para a reeducação das relações étnico-raciais, somente a ação realizada por cada parcela do todo social poderá contribuir para a superação do racismo na sua totalidade.

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais denunciam a contradição presente no discurso de democracia racial e oferecem uma resposta por meio da educação aos problemas enfrentados pelo povo negro através das políticas de reparações que buscam reconhecer e valorizar a história e cultura afrodescendente, atuando assim como mecanismo de contra-hegemonia⁴, ou seja, por meio da denúncia ao racismo presente na sociedade brasileira e da divulgação de conhecimento e formação de atitudes positivas, busca construir em conjunto com os sujeitos do processo histórico em curso o combate ao racismo e à discriminação por meio da valorização do pertencimento racial da população negra.

As diretrizes curriculares buscam também garantir o direito do povo negro a cursarem todos os níveis de ensino em escolas com educadores qualificados para lidar com as tensas relações produzidas e reproduzidas pela herança racista presente na sociedade brasileira, ou seja, professores capazes de reconhecer a pseudoconcreticidade das relações raciais brasileiras. Deste modo, o documento apresenta, por meio das categorias contradição e reprodução, a presença da falsa ideia de democracia racial ao trazer para o debate educacional a presença do racismo enfrentado pelo povo negro. E mais, propõe romper com a reprodução da lógica social racista/excludente ao exigir políticas de reparação para aqueles que são discriminados historicamente.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (BRASIL/MEC, 2004, p.11).

Ainda sobre a importância da intervenção do Estado continua o texto:

⁴ O conceito de contra-hegemonia utilizado aqui tem como referencial os pressupostos de “Gramsci quando este situa as ações contra-hegemônicas como instrumentos para criar uma nova forma ético-política, cujo alicerce programático é o de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia uníssono e estável. Gramsci nos faz ver que a hegemonia não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos de classes em dado contexto histórico. Pode ser reelaborada, revertida e modificada, em um longo processo de lutas, contestações e vitórias cumulativas” (MORAES, 2010).

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL/MEC, 2004, p.11).

Ao reconhecer o racismo existente na sociedade brasileira e o resultado punitivo deste sobre a situação do povo negro na sociedade de classes, as diretrizes já pontuam a necessidade da intervenção do Estado para a superação desta situação. Neste ponto, três categorias da dialética surgem para a análise dos fatos. A contradição, ao desvendar o caráter falso do mito da democracia racial, a reprodução ao denunciar a perpetuação do racismo nas imposições meritocráticas das relações sociais e a mediação como processo crítico de reconstrução social por meio de uma educação com outros pilares de relações sociais antirracistas.

Na configuração atual, ainda persiste em nossa sociedade um imaginário racial que privilegia os brancos e valoriza a cultura de matriz europeia, nesse cenário onde as culturas de matriz africanas são pouco valorizadas, o povo negro tem comprovado o quanto é árdua a “alienante experiência de ter que fingir ser o que não é para ser reconhecido” (BRASIL/MEC,2014). Neste sentido, a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de reeducar para as relações étnico-raciais manifesta a necessidade de romper com esse processo de alienação do povo negro em relação ao “lugar ideal” representado pelos valores branco-eurocêntricos, pois nessa lógica racista o prestígio de uns tem por consequência a marginalização de outros.

Sobre o ambiente escolar, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aponta que é preciso que os profissionais da educação tenham um preparo adequado para conseguir desfazer esta mentalidade racista e discriminatória, reestruturando assim as relações étnico-raciais entre os sujeitos e desalienando os processos pedagógicos. Um dos primeiros caminhos para a implantação dessas pedagogias antirracistas é a superação da situação de insegurança causada pelo desconhecimento teórico dos professores sobre como designar em relação aos seus alunos afrodescendentes, como pretos ou negros? Sobre esta problemática frequente colocada pelos educadores, a Lei 10.639/03 por meio das Diretrizes Curriculares apontam para o seguinte:

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – brancos, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (BRASIL/MEC, 2004, p.15).

A reflexão precisa ser feita sobre o significado do uso da expressão, deve surgir no sentido de como ela está sendo aplicada, em que contexto se a fala que acompanha o termo não está carregada de preconceito e racismo. Citamos aqui as famosas frases do cotidiano racista: “Preto quando não faz na entrada faz na saída”, “Boi da cara preta”, “Nem parece preto”, “Sou negra, mas sou limpa”, “Nego besta” (NASCIMENTO, 2010).

As pedagogias antirracistas têm por objetivo educar para as relações raciais no sentido de fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Assim, a educação deve oferecer saberes que assegurem o orgulho do pertencimento racial ao povo negro e o respeito e reconhecimento por parte do branco a contribuição do negro na formação social do povo brasileiro, por meio de sua cultura e suas práticas sociais. O texto das Diretrizes surge assim como mediação educacional para romper com a reprodução do racismo sistêmico que paira sobre as relações entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Essas pedagogias antirracistas precisam cuidar para que todos os professores estejam qualificados e sensíveis às relações étnico-raciais no sentido de buscar o respeito e correção das manifestações preconceituosas no ambiente escolar. Refletir sobre a formação docente para as relações étnico-raciais exige que repensemos a forma como as representações sobre o negro foram construídas em nossa sociedade, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial e, principalmente, como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas entre seus alunos. Porém, a materialização desta realidade educacional de combate ao racismo está na dependência do investimento de recursos para que a formação dos professores voltada para as relações étnico-raciais seja realizada, fato que, segundo Nascimento (2010), parece distante da nossa realidade:

Aparelhar as escolas para o combate sistemático, abrangente e contínuo ao Racismo envolve tempo, dinheiro, capacitação docente e técnico-administrativa, formação continuada e atualizada, nivelamento dos alunos, ampliação física das unidades escolares. E não parece haver vontade política para tanto, para o enfrentamento sistemático e profundo do eurocentrismo vigente; não parece ser uma prioridade nacional respeitar a sociedade multicêntrica existente no Brasil. (NASCIMENTO, 2010, p. 292).

As palavras do professor Flávio Nascimento se encaixam perfeitamente na atual conjuntura política pós-impeachment/golpe sofrido pela presidenta eleita democraticamente em 2014, Dilma Rousseff e na perseguição política/jurídica/midiática sofrida pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, o cenário para investimentos governamentais tem se tornado praticamente nulo, o desmantelamento da SECADI pelo atual governo federal e o avanço do conservadorismo racista bolsonariano apontam para tempos duros em relação às políticas públicas voltadas para a educação antirracista.

Na contracorrente destas ações, a Lei 10.639/03, por meio das Diretrizes Curriculares, busca valorizar uma perspectiva de ensino que tem por meta romper com a hegemonia do conhecimento de matriz europeia no currículo escolar.

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. (BRASIL/MEC, 2004, p. 17).

Para romper com a hegemonia do ensino eurocêntrico, as escolas precisam estar atentas para que no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer cotidianamente com as práticas racista de seus colegas e professores. Assim, é preciso romper com os costumes arcaicos e racistas que partem de conhecimentos que levam o aluno negro a negar o seu pertencimento racial. Buscando alcançar este objetivo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam três princípios norteadores para que os sistemas de ensino possam conduzir suas ações: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos; e, Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações.

O primeiro princípio se refere ao reconhecimento da igualdade de direito da pessoa humana, da diversidade de culturas e histórias dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, da importância de buscar entendimento sobre os diferentes

conceitos fundados na teoria do branqueamento e do mito da democracia racial, da busca por parte dos professores de conhecimentos sobre a História da África e de informações sobre as relações étnico-raciais (BRASIL/MEC, 2004).

Já o segundo princípio, trata da questão da valorização da identidade negra negada historicamente, da busca pela eliminação do hábito de reproduzir imagens negativas do povo negro, do fortalecimento da busca por direitos historicamente negados e da melhoria das formações sobre o tema nos diferentes espaços e níveis de ensino.

O terceiro princípio aborda a questão dos caminhos para a formação na perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais, os conteúdos a serem trabalhados, da metodologia positiva sobre a História da África, fugindo assim abordagem maléfica que somente aborda as mazelas do continente africano. Também contemplam o ensino da cultura africana e suas contribuições para mundo, as diferentes possibilidades de projetos e estratégias de ensino para tratar da história não contada do povo negro, além de todo o apoio necessário aos professores através das redes de ensino e das formações continuadas para que todas as metas propostas sejam alcançadas.

Desta forma, o documento assume um caráter que designamos mediação educacional contra-hegemônica ao deixar evidenciado o que deve ser feito pelos Conselhos de Educação da União, Estados e Municípios para que essas diretrizes sejam adequadas e implantadas aos seus sistemas de ensino, dando ênfase aos planejamentos no sentido de valorizar a participação dos afrodescendentes na formação social e cultural de nosso país. Lembrando por fim que, cumprir a Lei 10.639/03 é responsabilidade de todo o sistema de ensino e não somente do professor.

4.4 Educação Antirracista: orientações e ações sobre a Lei 10.639/03

Como incremento aos efeitos da Lei 10.639/03 nos ambientes de educação e buscando aperfeiçoar os caminhos para a efetivação das suas diretrizes no ambiente escolar, grupos de estudiosos das relações étnico-raciais se reuniram durante os anos de 2004 e 2005 nas cidades de Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília para debater e apresentar seus estudos sobre o tema através de reuniões em Grupos de Estudos (GTs). O resultado desses encontros foi uma coletânea de textos produzidos pelos GTs, um rico material intitulado “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” publicado no ano de 2006 pelo Ministério da Educação. Sobre

o objetivo de seu conteúdo, já na apresentação do documento, fica abertamente explicitado.

O texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores(as), trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectiva de ação. (BRASIL/MEC, 2006, p.09).

O conteúdo do material apresenta um detalhamento da abordagem na perspectiva étnico-racial para cada nível de ensino, bem como visa contribuir para a atuação de gestores e professores das redes de ensino no sentido de romper com a reprodução das relações racistas/excludentes no ambiente escolar. Seu conteúdo está organizado de forma a englobar a totalidade dos espaços de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola. No final do documento é apresentado um glossário de termos antirracistas e algumas sugestões de atividades para serem aplicadas de acordo com o nível de ensino.

A inserção do povo negro e de seus valores culturais no Brasil deixou marcas da matriz cultural africana em nossa sociedade, no entanto, no cotidiano escolar, essas marcas culturais não são reconhecidas devidamente e, quando vem à tona, é sob um olhar pautado pelo preconceito e estereótipos que visam inferiorizar tudo aquilo que é afrodescendente.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (BRASIL/MEC, 2006, p.21).

Deste modo, vem à tona a percepção de uma lógica contra-hegemônica presente no texto aqui analisado. Nesta lógica de uma abordagem antirracista da educação, faz-se necessário não só preparar os profissionais da educação para reconhecer o racismo no cotidiano escolar, como também identificar as contradições do mito da democracia racial e posicionarem-se de maneira eficaz contra tais manifestações. Nesta perspectiva é que foram os criados os grupos de trabalho para o debate e introdução da Lei

10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na realidade escolar.

Os textos que integram o documento apresentam orientações realizadas pelos GTs para os profissionais da educação no sentido da implementação da Lei 10.639/03 em todas as redes de ensino. No primeiro deles, voltado para a Educação Infantil, questiona-se a visão sobre educação que as professoras que trabalham neste nível de ensino trazem consigo, as perspectivas históricas da educação infantil no que tange às relações étnico-raciais e relações afetivas com as crianças negras no ambiente escolar (BRASIL/MEC, 2006).

Faz-se necessário questionar a imagem que a educadora traz de criança e de infância, pois tais imagens traduzem a relação adulto – criança, e se refletem na organização das atividades nas instituições e especialmente, nas variadas formas de avaliação utilizadas. Promover a reflexão sobre a imagem de crianças que dá suporte às práticas dos(as) educadores(as) possibilita a compreensão das singularidades e potencialidades de cada criança, podendo contribuir para promover condições de igualdade. (BRASIL/MEC, 2006, p.30).

Para a realização dessa meta, é preciso pensar na formação dessas educadoras para uma educação antirracista, de outro modo, se correrá o grande risco de que elas reproduzam em suas salas de aula aquilo que vivenciam no cotidiano social racista que permeia a realidade brasileira. Para isso, é preciso não só que professores e professoras tenham acesso e conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e os direitos das crianças, mais que isso, é preciso atitude e compromisso com a real aplicação da lei em suas aulas.

Neste sentido, Munanga (2005) afirma que estudar a formação do professor no que tange à sua visão sobre o aluno negro, é determinante para se entender em que medida a escola está preparada para lidar com a questão racial. O autor destaca assim a importância da formação de professores na perspectiva da educação antirracista, afirmando que:

Os professores precisariam se reconhecer no que ensinam, conscientizando-se da formação pluriétnica do povo brasileiro e aceitando suas próprias origens, para que pudessem ensinar um processo educativo na escola mais adaptado à realidade nacional, levando os alunos a também desenvolver uma atitude afirmativa com relação à sua própria identidade. (MUNANGA, 2005, p.80).

Deste modo, é preciso que os educadores sejam desafiados a desenvolverem, em conjunto com os alunos e com seus pares, uma consciência crítica em relação às

questões étnico-raciais no Brasil, rompendo assim com a mentalidade racista e discriminatória que predomina em nossa estrutura social.

A democratização do acesso à escola permitiu que um número cada vez maior de crianças tivessem condições de frequentar os ambientes escolares, a partir das décadas de 70 e 80 do século XX, as reivindicações por melhores condições para os filhos das classes trabalhadoras levaram o estado brasileiro à decisão de construir creches e criar redes públicas de educação infantil. Nestes movimentos de luta por direitos, sobressaem os movimentos das mulheres e o movimento negro, os quais lutaram respectivamente por creches e por um modelo de escola que valorizasse a contribuição histórico-cultural da população negra (BRASIL/MEC, 2006).

No que contempla a questão racial, os dados do UNICEF, na época em que o documento foi formulado, apontavam que o número de crianças fora da escola apresentava um agravante quando se tratava das crianças negras, destas, 41% estavam fora da escola enquanto esse número entre as crianças brancas era de 36,1% (BRASIL/MEC, 2006). Mesmo quando estão inseridas na educação infantil, em que o brincar, o cuidar e o educar se interconectam, o racismo ainda se põem como obstáculo para a permanência das crianças negras na escola.

[...] em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas. Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. [...] Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes poderá permitir às educadoras rever suas posturas e readequá-las em dimensões não racistas. É importante evitar as preferências e escolhas realizadas por professores (as) e outros profissionais, principalmente quando os critérios que permeiam tais preferências se pautam por posições preconceituosas. (BRASIL/MEC, 2006, p.37-38).

No momento dessa relação entre professora e criança, no ato de cuidar e educar, se as relações forem permeadas por aspectos preconceituosos, a identidade dessas crianças pode sofrer danos irreparáveis por toda a vida. A atual organização das relações de trabalho e as diferentes configurações de família impõe muitas vezes a situação de que as mães sustentem sozinhas seus filhos e o auxílio das creches em tal realidade é indispensável. Nesta relação entre escola e família dos alunos negros, alguns conflitos precisam ser superados, no sentido de que a escola não perpetue o olhar historicamente estereotipado que sempre direcionou sobre os pais dos alunos negros.

O que pode ser visto na escola como um problema ou um conflito de ordem racista, para a família do aluno pode ser apenas um comportamento aceito como natural.

Deste modo, quando nos deparamos na escola com esta contradição, Cavalleiro afirma que:

[...] nem sempre os conhecimentos valorizados pelo grupo familiar são os mesmos valorizados e reconhecidos pela escola e vice-versa. Logo, os valores, as normas e as crenças inculcadas na criança podem diferir nas instituições educativas. O mesmo equivale para atitudes e comportamentos que também podem ser vistos e analisados de diferentes formas. (CAVALLEIRO, 2011, p.18).

Assim, o melhor a ser feito é investir na formação dos educadores, para que possam interferir nas situações de conflito surgidas em sala de aula bem, como orientar as famílias sobre o assunto quando a oportunidade surgir.

A partir da maneira como a questão étnico-racial é abordada no ambiente escolar, os alunos podem aprender a valorizar sua cultura, sua cor de pele, seu cabelo, ou seja, sua identidade. Porém, o contrário também pode ocorrer quando os professores se silenciam diante das manifestações de preconceito com a cultura e os aspectos físicos dos alunos negros, podem contribuir para a desvalorização e baixa autoestima das crianças negras.

Na abordagem sobre o ensino fundamental, o documento, assumindo um caráter de mediação, busca oferecer subsídios ao trabalho dos professores para a construção de uma pedagogia antirracista para uma faixa etária de alunos de 07 a 14 anos, mas que pode estender-se até os 17 anos devido às condições educacionais e sociais do nosso país. A ideia central seria articular as questões de ordem didático/pedagógicas com referenciais teóricos sobre a diversidade, as diferenças e as questões étnico-raciais (BRASIL/MEC, 2006). O texto propõe reflexões sobre possíveis caminhos para a construção de uma educação que aborde e valorize a contribuição cultural do povo negro na sociedade brasileira e relacione essa contribuição às práticas educativas do ensino fundamental.

A partir de uma abordagem multiculturalista, são sugeridas possibilidades para se repensar os paradigmas eurocêntricos que pautam a educação brasileira, nesse sentido, buscar a implementação real da Lei 10.639/03 é o caminho para reagir contra as estruturas rígidas, excludentes e racistas da escola.

A sociedade democrática brasileira ainda tende de forma bastante sistemática a colocar/situar negros e negras num lugar desigual ante os demais grupos étnico-raciais e culturais construtores da nossa brasilidade. Quando o tema enfocado em discussão é a produção de bens culturais, por que a especificidade étnico-racial e cultural negra

adquire o lugar de subalternidade ou mesmo do exótico no outro extremo. (BRASIL/MEC, 2006, p.58).

Assim, cabe também ao professor, pensar sobre outras perspectivas pedagógicas que rompam com a abordagem da história somente pelo viés ocidental. Deste modo, é preciso encarar a construção do conhecimento histórico pelas relações comunitárias entre os seres humanos, rompendo com a lógica da história dos grandes feitos, dos grandes heróis. Para essa visão da história, é preciso ter uma concepção de educação enquanto emancipação, incluindo a diversidade no cotidiano escolar de maneira a efetivar o respeito às diferenças e o combate ao racismo. Neste sentido, o documento deixa manifesto seu caráter contra-hegemônico e que seu objetivo não é dizer o que o professor deve fazer em sua prática cotidiana, e sim:

[...] convidá-los (as) a assumir sua dimensão de produtores (as) deste conhecimento, aproveitando, contudo, toda uma reflexão/ação acumulada que existe em relação ao racismo no Brasil. Se o (a) educador (a) se constituir como produtor (a) consciente de conhecimento, pesquisador (a) de sua própria prática, sua própria ação educativa, de saberes a este respeito, isto pode se tornar altamente transformador. É de suma importância que o (a) professor(a) se veja como produtor(a) de história, de conhecimento de ações que podem transformar vidas, ou seja, que é potencialmente um indivíduo transformador, criativo. (BRASIL/MEC, 2006, p.64).

Somente desta forma será possível que a Lei 10.639/03 e suas orientações para a prática educativa antirracista direcione o cotidiano escolar no sentido de fundamentar a prática escolar, fortalecendo o propósito de construir uma metodologia pedagógica que considere a questão racial em suas abordagens. Essa é uma tarefa que para dar certo envolve não só os professores, mas toda a comunidade escolar e as partes que compõe o conjunto social em sua totalidade.

No tocante ao ensino médio, o documento aponta a necessidade de pensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na perspectiva de atender às propostas da Lei federal 10.639/03, assim apresenta possibilidades e sugestões para um currículo de ensino médio que do ponto de vista da educação antirracista seja transformador da realidade racista e excludente.

Considerando as diretrizes curriculares para o ensino médio e seus aspectos voltados para o cotidiano social dos alunos, os conhecimentos devem ser trabalhados nesta etapa na perspectiva de princípios estruturantes da identidade, da diversidade e da autonomia dos adolescentes. Assim, considerar as questões étnico-raciais que envolvem

nossa sociedade é fundamental, para isso uma boa formação dos professores e políticas educacionais que contemplem as questões raciais tornam-se indispensáveis.

Neste sentido, os autores do documento ponderam que:

[...] a escola deve ser vista como um vetor de oportunidades, o que somente é possível se for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social. Diante de dados e estatísticas que mostram a desvantagem da população pobre e negra na escola, essa modalidade de ensino também precisa contar com profissionais preparados e recursos para uma formação consistente para os (as) estudantes como sujeitos autônomos, sabedores das questões de seu tempo e de sua história, participativos e ainda comprometidos com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas das quais o país necessita. (BRASIL/MEC, 2006, p. 83-84).

Logo, é preciso agir no sentido de um projeto de escola/educação que pense em seus sujeitos a partir de um ponto de vista multicultural e que reflita sobre a escola no sentido de um espaço de socialização de diferentes grupos étnicos, rompendo com a hegemonia valorativa eurocêntrica que sempre pautou a realidade escolar no Brasil.

Os jovens que compõem o cenário do ensino médio, principalmente na rede pública de ensino, surgem de um mundo complexo e em uma fase da vida repleta de questionamentos e, refletir sobre a realidade desses jovens a partir de uma leitura étnico-racial, pode possibilitar o entendimento de diversas situações que compõe seu cotidiano, podendo a educação contribuir para a construção de sua identidade e dos caminhos que seguirem em suas vidas, estando conscientes sobre a falsa realidade presente na ideia de democracia racial brasileira.

Outro fator importante elencado pelo texto diz respeito ao conhecimento da trajetória de vida e a realidade social de nossos alunos do ensino médio, pois a partir dela poderemos saber as suas necessidades, o porquê de suas escolhas e como a abordagem de uma educação antirracista vai tocar esse adolescente. Isso implica considerar a singularidade de cada aluno, para isso é preciso saber ouvir esses jovens e entender que:

[...] a construção da equidade étnico-racial é um processo também sócio-histórico e cultural e não algo natural. Essa, sem dúvida, é uma tarefa complexa. Pensar a diversidade no sentido de promover a equalização das relações étnico-raciais exige disposição para mergulhar em um processo de estudo e de formação capaz de fazer compreender como e por que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e muitas vezes usadas como critérios de seleção, de exclusão de alguns e de inclusão de outros. (BRASIL/MEC, 2006, p. 83-84).

Desse modo, o documento sugere pensar o projeto político pedagógico na perspectiva antirracista a partir das realidades de cada escola, contemplando aquelas necessidades mais compatíveis com cada local, o importante é criar condições adequadas para enfrentar as manifestações e práticas racistas que possam existir. Nesta lógica, é preciso produzir rupturas com o antigo modelo de PPP construído somente como instrumento burocrático para atender as reivindicações de direitos da população afrodescendente. É preciso construir um PPP que propicie uma ruptura com a visão limitada sobre o racismo e o etnocentrismo, para isso, além de dialogar e problematizar sobre o racismo no cotidiano da comunidade escolar é preciso ir além, é preciso pensar soluções para interferir nesta realidade.

No espaço reservado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o documento inicia ressaltando as atuais transformações de ordem econômica, política e social que têm se apresentado para a sociedade, bem como as diferentes demandas educacionais exigidas por esse novo cenário. Refletir sobre a EJA envolve, além de pensar sobre uma educação para trabalhadores, perceber que esse público é composto em sua maioria por estudantes negros, fato que evidencia ainda mais a necessidade de abordagem sobre as questões étnico-raciais.

Esta modalidade de ensino contempla tanto o equivalente ao ensino fundamental, como também oferece a modalidade referente ao ensino médio, o que pressupõem organizar o currículo de cada nível de acordo com o perfil de seus estudantes, um currículo próprio e que respeite as características específicas do seu público, rompendo com a lógica de mera adaptação ao sistema escolar regular. Pensar esse currículo envolve considerar como aspecto fundante a questão étnico-racial.

No que se refere à educação do jovem negro a questão ganha ainda mais densidade, pois são eles que figuram como detentores dos mais baixos índices nas avaliações escolares sendo expulsos da escola. [...] Quando chegam a EJA, em sua maioria, jovens e adultos estão desmotivados, vêm de anos de afastamento da escola e, ainda, de muitos processos de exclusão vivenciados em diferentes momentos da vida e por motivos distintos: social, educacional, racial, geracional e de gênero. (BRASIL/MEC, 2006, p. 105).

Deste modo, todas as decisões políticas que envolvem a EJA devem levar em conta seu caráter de transformação e correção das injustiças raciais e sociais sofridas por grande parcela das pessoas, garantir oportunidades a quem não as teve e denunciar o caráter racista e excludente de nossa sociedade faz parte de uma educação que se julga comprometida com os princípios da EJA.

Outra questão importante ao se pensar o currículo da EJA é que seus conteúdos devem partir da realidade dos alunos, suas práticas sociais, profissionais, familiares e culturais. Essa proposta pedagógica precisa pensar a diversidade étnica e racial dos alunos e criar estratégias para garantir que esse público que retorna à escola, nela permaneça, este é um trabalho a ser realizado de forma coletiva, em que todos os envolvidos ensinam e aprendem respeitando a subjetividade e diferenças de cada sujeito (BRASIL/MEC, 2006).

Todo (a) jovem e/ ou adulto (a) que se dispõe a retomar os estudos necessita ser pensado/a como um ser produtor de cultura e saberes, um vencedor em sua luta cotidiana pela sobrevivência, por isso suas estratégias de leitura do mundo jamais devem ser deixadas de lado, antes necessitam ser consideradas como pressupostos para a leitura escolar. (BRASIL/MEC, 2006, p. 109).

De acordo com a perspectiva apontada no documento, alfabetizar na EJA está mais que nunca ligado à função social da escrita, ou seja, ao letramento, pois tão importante quanto o analfabetismo são as condições de vida em que esses sujeitos estão submetidos e que devem ser pensadas pela escola. Assim, as atividades desenvolvidas com os alunos da EJA, mais do que nunca, precisam estar relacionadas com aspectos do cotidiano desses estudantes.

Abordar a prática educativa antirracista na EJA envolve reflexão sobre a realidade dos sujeitos envolvidos no processo, as demandas sociais na qual eles estão envolvidos, reconhecer as trajetórias individuais de cada estudante e buscar contribuir para que possam realizar seus objetivos, seus projetos, enfim, seus sonhos. Todos os níveis de ensino até aqui abordados no documento (Fundamental, Médio e EJA) não podem ser pensados sem refletir sobre a formação dos professores que irão atuar nessas diversas realidades, ainda mais no que tange à educação antirracista. Assim, o documento também aborda em seu texto a formação acadêmica dos futuros profissionais da educação em uma perspectiva étnico-racial.

Pensar a educação antirracista no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) envolve considerar por completo o texto da Lei 10.639/03 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE – 2004), quando este aponta, em seu artigo 1º, que:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser observadas, em especial, por

instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL/MEC, 2006, p. 124).

Assim, as universidades de todo país devem contemplar, em suas estratégias educacionais, uma metodologia de formação com base na pedagogia antirracista em que os projetos educativos estejam articulados à temática étnico-racial. Neste sentido, é preciso pensar a capacitação dos futuros professores para a construção de novas relações étnicas que rompam com o mito da democracia racial, isso inclui pensar um currículo objetivo e crítico em relação às relações étnico-raciais que estão postas em nosso país. Porém, o que parece óbvio na realidade não é tão simples de ser realizado, como aponta Muller.

[...] faz-se necessário colocar em discussão as relações raciais na escola, o que não é, nem será, um trabalho fácil. Pelo fato de nós, professores brasileiros, historicamente termos uma formação, um ethos universalista, que nos faz acreditar que tratamos a todos os alunos da mesma maneira, temos dificuldade de aceitar discussões que promovam a diferença. Quando muito, aceitamos que existem diferenças de classe social. (MULLER et. al. 2009).

O fato é que a escola que formou a maioria dos professores que atua nas escolas públicas hoje era baseada numa perspectiva pedagógica eurocêntrica e preconceituosa, logo, por mais que algumas investidas busquem alterar esta realidade racista, no geral essas abordagens escolares são pautadas ainda pelo pouco conhecimento sobre tema, fruto do contato inexistente com o assunto durante o curso de formação. Em sala de aula, esses professores não conseguem perceber a ligação das questões étnico-raciais com as respectivas disciplinas que ministram, isso faz com que o tema só seja abordado quando conflitos surgem entre os alunos ou nas costumeiras datas comemorativas.

A introdução das exigências da Lei 10.639/03 nos currículos dos cursos superiores passa pelo momento de formulação dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), no sentido de que esse documento atue sobre questões que envolvam as relações étnico-raciais, contemplando assim ações educativas/formativas de combate ao racismo e as discriminações. Uma alternativa utilizada pelas IES tem sido a criação em alguns cursos de disciplinas específicas para lidar com o tema em pauta na Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Essas disciplinas podem surgir de acordo com a especificidade de cada curso, desde que aborde as relações étnico-raciais e busquem ofertar uma formação aos futuros educadores que os preparem para atuar nas questões que envolvem as relações raciais.

O último tópico abordado pelo documento trata da educação para as relações étnico-raciais nos territórios quilombola, um espaço rural e negro onde a educação deve ser pensada a partir das peculiaridades de uma região sócio-histórica e da reprodução de um modo de vida ali existente. Neste sentido, a educação quilombola não significa afastar do debate sobre a educação como um todo, porém exige que consideremos em nossas análises aquilo que é específico das comunidades quilombolas.

A proposta de educação para o contexto das comunidades quilombolas precisa estar de fato ligada às relações raciais e ter em mente uma prática pedagógica emancipatória.

O território quilombola se constitui enquanto um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultantes do caminhar da história, mas se mantêm, se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade. (BRASIL/MEC, 2006, p. 145).

Pensar a educação nessas comunidades negras deve ter como fundamento a ideia do lugar/território como parte dos componentes pedagógicos do currículo. O conteúdo trabalhado com os sujeitos desse local não virá somente dos livros, as experiências da comunidade quilombola, a oralidade, a cultura local, os gestos, tudo isso deve ser contemplado na prática educativa no interior dessas comunidades.

Refletir sobre o processo educativo nas comunidades quilombolas exige pensar as contradições entre o saber instituído e o saber vivido em parceria. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 surge como possibilidade de uma proposta político-pedagógica que considere a realidade social desses espaços e sua relação com a educação mediante a consciência crítica das questões étnico-raciais.

Após a abordagem da educação para as relações étnico-raciais em cada nível de ensino, o documento apresenta uma série de sugestões de atividades, filmes, bibliografias que contemplam as necessidades de cada modalidade de ensino (Fundamental, Médio, EJA, Licenciaturas, Quilombola) e sua relação com a História e cultura africana e afro-brasileira. Sugestões de diversas possibilidades a serem construídas pelos educadores nas mais diferentes realidades educativas e que irão oferecer ótimos subsídios para implantar na realidade escolar uma abordagem da educação para as relações étnico-raciais dentro de uma perspectiva que denuncia as contradições presentes na escola quando o assunto é preconceito e racismo, propõem a

superação da hegemonia pedagógica racista e aponta assim alguns caminhos para a mediação e transformação desta realidade.

Por fim, o documento traz um glossário de termos e expressões antirracistas, no sentido de contribuir para a superação das velhas práticas do cotidiano escolar de linguagens marcadas por expressões que às vezes inconscientemente reforçam as situações de preconceito e racismo na escola.

4.5 Contribuições para a Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação

Analizamos, a partir deste ponto, o documento “Contribuições Para Implementação da Lei 10.639/2003 – Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” este material é resultado do trabalho realizado pelo Grupo de Trabalho Interministerial instituído por meio da portaria interministerial MEC/MJ/SEPPPIR Nº 605 de 20 de maio de 2008. O documento dá ênfase a importância das responsabilidades das instâncias de poderes (executivo e legislativo), conselhos de educação (municipal, estadual, federal) e demais instituições educacionais para a implementação da lei 10.639/03. Seu texto:

[...] é destinado ao Ministério da Educação como formulador e executor de políticas no âmbito federal, indutor de políticas municipais e estaduais e ator chave no desenvolvimento de políticas e ações que tenham por base a efetiva colaboração entre os entes federados (municípios, estado, união). Em suas metas e estratégias, o documento prevê e enfatiza as diferentes responsabilidades dos poderes executivo, legislativo e dos conselhos de educação municipais, estaduais e nacional e demais instituições públicas no processo de implementação e institucionalização da lei n. 10.639/03 nos sistemas de ensino. (BRASIL/MEC, 2008, p. 05).

O documento é resultado de encontros de estudo realizados em Brasília, em novembro de 2007, entre representantes da UNESCO e da SECADI, que contou com a presença de estudiosos, militantes e instituições da sociedade civil ligados às relações étnico-raciais. Esse grupo de trabalho teve como meta elaborar estratégias de implementação e acompanhamento da Lei federal 10.639/03 por meio de encontros denominados Diálogos Regionais. Seu texto tem como significado latente a proposta de mediação entre as diferentes instancias responsáveis por gerenciar processos educativos dentro da perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

No início do texto, o documento salienta a importância de pensarmos os condicionantes históricos da literatura brasileira que criaram uma visão racista sobre o povo negro e que permanece até hoje, em que esses são vistos como mercadoria no período colonial, exóticos e politicamente incapazes no pós-abolição. Essa visão pautada na hegemonia branco/burguesa criou barreiras por meio de estereótipos e preconceitos que operam na hierarquia social entre brancos e negros.

No campo da educação, o documento enfatiza que as desvantagens nas quais a população negra estava inserida foram determinantes para a manutenção dos índices educacionais inferiores em relação aos brancos. Assim, tanto no campo educacional como na esfera econômica (mercado de trabalho), os afrodescendentes sempre encontraram a discriminação racial pelo caminho no momento de sua inserção na sociedade de classes e esses foram fatores determinantes para definir historicamente o local social ocupado pelo negro.

Para a mudança deste cenário por meio de políticas públicas foi de fundamental importância a atuação do movimento negro, ao apontar para a associação entre escravidão, preconceito e o legado histórico da situação do negro na sociedade capitalista brasileira. Neste sentido, a luta histórica do movimento negro pelo acesso à educação formal para a população negra resultou na lei 10.639/03 e no reconhecimento do povo negro e seu devido valor na participação da construção da sociedade brasileira.

Entre os principais objetivos apontados pelo documento estão a promoção da diversidade étnico-racial, através do enfrentamento das práticas discriminatórias presentes no ambiente escolar; promover a institucionalização da Lei 10.639/03 garantindo condições para seu desenvolvimento; o fortalecimento do papel do MEC como promotor e indutor da implantação da Lei 10.639/03; e a aceleração do ritmo da implementação da Lei 10.639/03 em todo território nacional (BRASIL/MEC, 2008). Assim, fica evidente que o foco é articular esforços junto ao MEC para que os sujeitos sejam mobilizados no sentido de que as políticas de diversidades realmente funcionem, pois:

As informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais revelam que, apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas restringe-se à ação isolada de profissionais comprometidos (as) com os princípios da igualdade racial que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. (BRASIL/MEC, 2008, p. 13).

O relato extraído da Proposta de Plano demonstra a reprodução sistemática na maioria dos sistemas de ensino do modelo excludente e racista de ensino, quando ocorre uma ruptura com essa realidade são em situações raras onde muitas das vezes o professor é também um militante das causas antirracistas.

A realização dos Diálogos Regionais entre representantes dos sistemas de ensino municipais, estaduais, membros do movimento negro, pesquisadores e representantes dos Gt's interministerial, buscou observar cada realidade e os obstáculos a serem superados para uma educação das relações étnico-racial. Duas questões lideraram entre as maiores carências apontadas pelos participantes para um real funcionamento da Lei 10.639/03: primeiro, uma liderança mais atuante por parte do MEC, a segunda refere-se à falta de domínio conceitual por parte dos gestores e educadores para lidar com as relações étnico-raciais.

Os participantes, na sua grande maioria, confirmam que convivem com práticas discriminatórias e racistas, mas não se julgam suficientemente capacitados para ministrarem conteúdos relativos à temática e nem para lidarem com as situações cotidianas decorrentes daquelas práticas. (BRASIL/MEC, 2008, p. 14).

A realização desses encontros regionais e, posteriormente de um encontro nacional, muito contribuiu com a formulação da Proposta de Plano Nacional aqui analisada. Embora o MEC e a SECADI realizem trabalhos no sentido de estimular a diversidade étnico-racial nos sistemas de ensino, observa-se que tais ações necessitam ganhar escala nacional e serem assumidas de forma sistêmica pelas redes de ensino.

Outro importante apontamento feito por este documento é no tocante às diferentes concepções de diversidade presentes nas políticas do MEC. A primeira trata da questão inclusão/exclusão em que o foco é na situação socioeconômica e desconsidera fatores específicos como o pertencimento étnico-racial dos sujeitos. A segunda abordagem são as chamadas ações afirmativas, em que determinados grupos selecionados por critérios de etnia e raça são considerados pelas políticas públicas. E o terceiro modelo é o que trata das políticas de diferenças, neste o foco é pela demanda de igual reconhecimento do direito das diversas culturas formadoras da sociedade brasileira serem reconhecidas como tal, sendo representadas na esfera pública. Esta última é a que mais busca combater o mito da democracia racial e a que menos tem recebido atenção do MEC (BRASIL/MEC, 2008).

Neste ponto, o documento enfatiza a postura do governo que ocupava o poder político em âmbito federal naquele momento (PT), que mesmo enfrentando fortes

críticas e conflitos com parte da opinião pública e da oposição política, foi assumido um compromisso com o desafio de adotar uma opção política/educacional que atendesse às reivindicações históricas do movimento negro. Essa necessidade é referenciada através dos números que o documento faz questão de trazer à cena nos seguintes índices:

- Acesso à educação: as pessoas negras constituem a maioria das que estão fora da escola em todas as faixas etárias. Na faixa etária dos sete aos 14 anos, representam 2,39%, e os brancos, 1%. Entre 15 e 17 anos, o percentual de pessoas negras (6,02%) fora da escola é o dobro dos brancos (3,7%). Na faixa etária dos 18 aos 24 anos, os negros representam 46% e os brancos 39% (IBGE/PNAD, 2006 apud. Ipea/Disoc/Ninsoc – Núcleo de Gestão de Informações Sociais, s.d.).
- Anos de estudo: os negros com 15 anos ou mais tinham em 2006, em média, 1,7 anos de estudo a menos que os brancos, 6,4 anos e 8,1 anos, respectivamente (Observatório da Equidade, 2006).
- Frequência escolar: em 2005, a taxa líquida de matrícula entre jovens negros de 11 a 14 anos era de 68%. Os outros 32% já haviam desistido ou encontravam-se ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental enfrentando a repetência (Ipea, 2006).
- Taxa de escolarização em idade correta: a desigualdade é ainda acentuada no ensino médio e ensino superior. Em 2006, no ensino médio a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) da alcançada pelos negros (37,94%) é de quase 21 pontos percentuais. No ensino superior, a distância entre negros e brancos é de 12,7 pontos percentuais, sendo 18,5% a taxa de escolarização na idade correta de brancos para 6,1% da população negra (IBGE/PNAD apud UNESCO, 2008).
- Taxa de Analfabetismo: entre os jovens e adultos pretos e pardos de 15 anos ou mais idade, 14,6% não sabem ler e escrever, para 6,5% entre brancos (Observatório da Equidade, 2006). (BRASIL/MEC, 2008, p.25).

Pensando nas possíveis estratégias para a superação de tal situação, a Proposta de Plano Nacional de Implementação apontou seis campos fundamentais para que um conjunto de metas sejam adotadas pelo MEC para estimular a implementação da Lei 10.639 como parte de um sistema de formação no magistério. Os eixos apontados no plano são:

- 1) Fortalecimento do marco legal para uma política de estado;
- 2) Política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores (a);
- 3) Política de material didático e paradidático;
- 4) Gestão democrática e mecanismos de participação e controle social;
- 5) Avaliação e Monitoramento; e
- 6) Condições institucionais (financiamento, sensibilização e comunicação, pesquisa, equipes e regime de colaboração;); (BRASIL/MEC, 2008).

A ideia é que as propostas apresentadas neste documento sejam pontos de partida para uma mediação transformadora da estrutura de política educacional no que tange às questões étnico-raciais. As metas e ações do “Eixo 1” do plano propõem uma

revisão dos planos nacional, estadual e municipal de educação visando incluir os debates sobre a educação das relações étnico-raciais, realizando estudos sobre a Lei 10.639 e a efetividade das suas diretrizes curriculares, além de colaborar para acelerar sua materialização nos sistemas de ensino de cada região.

As metas de ações do “Eixo 2” tratam da necessidade de mudança nas políticas de formação inicial e continuada de professores para atender as orientações que contemplam as relações étnico-raciais. Isso significa habilitar os educadores para uma abordagem não hierarquizante dos grupos humanos, em que sejam construídas representações positivas dos diferentes grupos culturais formadores da sociedade brasileira. O objetivo é buscar resolver o problema apontado de que as Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais:

não foram devidamente incorporadas nas políticas de formação até o momento, restringindo-se a projetos e programas isolados e de baixa efetividade no que se refere ao fortalecimento da capacidade de profissionais e gestores de educação de incorporá-los ao currículo e de enfrentarem as desigualdades étnico-raciais existentes na escola e nos sistemas de ensino (BRASIL/MEC, 2008, p.30).

Tendo em vista tal situação, o documento apresenta uma série de metas a serem cumpridas para alcançar a real materialização dos objetivos das DCN’s para a educação das relações étnico-raciais sejam de fato implantadas nos sistemas de ensino. Entre essas metas estão: a criação pelo MEC e os sistemas de ensino de um Programa de Formação de Professores com base na educação para as relações étnico-raciais, a inclusão das DCN’s das relações étnico-raciais no Sistema Nacional de Formação de Professores sob coordenação da CAPES, exigência da inclusão e cumprimento da Lei 10.639 nos currículos dos cursos superiores como critério de renovação e reconhecimento do curso pelo MEC, introdução no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) de critérios que avaliem a real implantação da lei 10.639/03 nos cursos e a inclusão de disciplinas nos cursos superiores que tratem da educação para as relações étnico-raciais (BRASIL/MEC, 2008).

No “Eixo 3” sobre os materiais didáticos, o plano aponta o fato de ainda haver em circulação nos sistemas de ensino livros que continuam associando o povo negro com percepções negativas e em contrapartida o branco como padrão de referência e condição humana natural. O documento ainda lembra que livros para professores e alunos devem ter em seus conteúdos o compromisso com as temáticas étnico-raciais visando combater o preconceito, a discriminação e ambicionando a construção de uma

sociedade com mais equidade e justiça. Neste sentido, Kabengele Munanga alerta para o fato de que:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação. (MUNANGA, 2005, p. 23).

Dentre as metas apresentadas para a superação dos problemas deste campo, o plano sugere: melhor avaliação dos conteúdos dos livros didáticos, promoção de recursos para produção de materiais didáticos que atendam aos requisitos de conteúdos das DCN's das relações étnico-raciais e a produção e distribuição de materiais nas redes de ensino visando a educação das relações étnico-raciais (BRASIL/MEC, 2008).

Na escrita do “Eixo 4”, o documento ressalta o papel do MEC na coordenação e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais e destaca a importância da avaliação, monitoramento e influência do Ministério da Educação diante da complexidade que são as questões que envolvem a educação das relações étnico-raciais. Diante deste desafio, o documento aponta algumas metas comprometidas com os objetivos da Lei 10.639 e suas diretrizes: criação de um Fórum Nacional de Educação e Diversidade Étnico-racial, criação da Comissão de Acompanhamento da implementação das DCN's para a educação das relações étnico-raciais, institucionalização de fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, articulação dos conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação para acompanhar as DCN's da educação para as relações étnico-raciais, incentivo à construção de planos estaduais de educação que contemplem as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e aprimoramento da transparência e fiscalização dos recursos públicos destinados a implantação da Lei 10.639 (BRASIL/MEC, 2008).

Observamos que o “Eixo 5” da Proposta de Plano aborda a questão da avaliação e monitoramento do processo de implantação da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal. As metas para a realização destes objetivos sugerem a construção de uma rede articulada entre as diversas instituições de ensino públicas do país. Percebe-se aqui a noção de totalidade ao enfatizar que a relação e mediação entre as partes que compõem toda a estrutura educacional podem colaborar

para a superação dos conflitos e contradições do sistema ensino no que tange à educação antirracista.

Entre as metas apontadas pelo plano para avaliação e monitoramento estão: monitoramento da implantação da lei 10.639 nos sistemas de ensino, acompanhamento dos impactos e desenvolvimento da diversidade étnico-racial nas políticas de formação continuada de professores, avaliação diagnóstica sobre a abrangência da Lei 10.639 na educação básica e contextualização dos resultados das avaliações de desempenho dos indicadores sobre implementação das diretrizes da educação para as relações étnico-racial (BRASIL/MEC, 2008).

No “Eixo 6”, último eixo do documento, são abordadas as “baixas condições institucionais e de falta de condições para se consolidar de forma sistêmica as políticas educacionais”. Entre as metas para suprir as lacunas apontadas estão: garantia de recursos para execução do Plano Nacional com financiamento por parte da união, estados e municípios; intervenção do MEC para que estados e municípios adequem seus planos de educação para o cumprimento da Lei 10.639; criação de um guia de orientação para dirigentes da educação sobre o orçamento para a educação das relações étnico-raciais; realização de seminários estaduais e municipais de educação étnico-racial e diversidade para acompanhamento dos orçamentos destinados a implementação da Lei 10.639; investimentos em comunicação para divulgação da Lei 10.639 e seu significado no combate ao racismo; criar um programa de combate ao racismo institucional; criar uma ouvidoria das relações étnico-raciais; mobilizar as escolas para executarem a Lei 10.639 e suas diretrizes; criar equipes técnicas para acompanhamento da Lei 10.639 e sua implantação nos sistemas de ensino; incentivo a pesquisas na área da educação para as relações étnico-raciais com aumento de orçamentos para garantir essas atividades (BRASIL/MEC, 2008).

Com essas ações, o documento Contribuições Para Implementação da Lei 10639/2003 – Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aponta as contradições presentes no processo de implementação das políticas de educação para as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e propõe, por meio de uma abordagem mediadora entre MEC e diferentes instancias educativas, uma série de articulações e ações para que a proposta da Lei 10.639 realmente se materialize nos estabelecimentos de ensino.

Um documento tão bem elaborado, com a presença de intelectuais, instituições estatais e sociedade civil deixou no ar a ideia de que alterar a situação de racismo que paira sobre a escola pública seria questão de tempo. Porém, mesmo após a Formulação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no ano de 2013, os resultados apresentados apontam para o fato de que o racismo-capitalista brasileiro foi muito bem elaborado e está arraigado de tal forma em nossa sociedade que será preciso muito esforço e um tempo maior que o previsto para sua erradicação das relações sociais na escola e na sociedade.

O advento da Lei nº 10.639/03, assim como da Lei nº 11.645/08, exige a imediata capacitação de pessoal para aplicação de seus conteúdos, o que implica dizer que o fomento para formação e qualificação de professores é condição imprescindível no sentido de garantir o êxito do processo. Este investimento poderá melhorar significativamente a compreensão de nossos docentes, até porque entendimentos sobre a história e cultura negra existem vários, muitos de qualidade duvidosa.

4.6 Plano Nacional contra o racismo na educação: diretrizes para implantação da Lei nº 10.639/03

Estabelecer uma educação plural e inclusiva nos sistemas de ensino exige que educadores e gestores repensem suas práticas pedagógicas e rotinas educacionais, estas precisam estar voltadas para relações sociais igualitárias que demandam o reconhecimento da população negra na formação da sociedade brasileira.

Em sintonia com essa proposição, o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, por meio da Resolução CNE/CP nº 03/2004, busca garantir, através das políticas de ações afirmativas no campo educacional, os direitos da população negra ao acesso nos ambientes educacionais com uma infraestrutura onde os profissionais estejam qualificados para identificar e superar as manifestações de racismo, preconceito racial e discriminação. Nessa perspectiva, o parecer propõe:

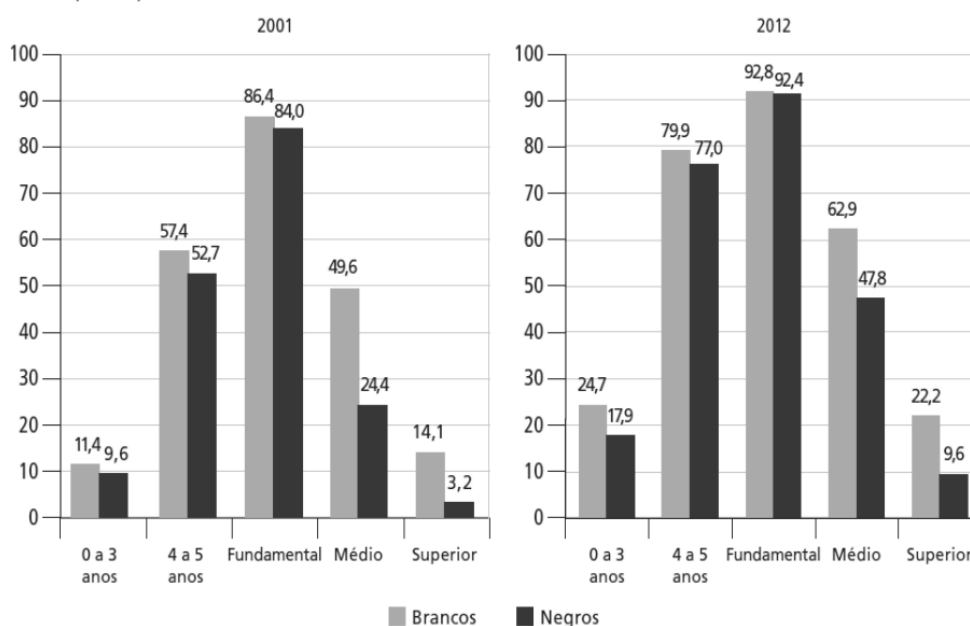
[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Assim, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos terão a oportunidade

de interagirem na construção de uma sociedade democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL/MEC, 2013, p. 11).

Deste modo, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais pretende transformar as ações e programas de combate ao racismo e discriminação em políticas de Estado. Para isso, como já apresentado no capítulo anterior, que expôs a proposta de plano nacional, o Plano Nacional se fundamenta em seis eixos norteadores para a implementação da Lei nº 10.639: Fortalecimento do marco legal; Política de formação para gestores e profissionais da educação; Política de material didático e paradidático; Gestão democrática e participação social; Avaliação e monitoramento; Condições institucionais (BRASIL/MEC, 2013).

Apesar da negação do racismo pelo mito da democracia racial, as estatísticas das pesquisas demonstram que a raça no sentido adotado pelo movimento negro é fator determinante na definição dos processos de exclusão. No que se refere ao campo da educação, as desigualdades nos níveis de escolarização entre brancos e negros, como podemos perceber no gráfico a seguir, que analisa a porcentagem de aluno na faixa etária prevista para o ciclo de ensino é uma prova da contradição entre o discurso de democracia racial e o cenário racista presente na sociedade brasileira:

Cobertura da escolarização segundo cor ou raça em 2001-2012 (IPEA-2014)
(Em %)



Fonte: IPEA – 2014

Os dados demonstram que as taxas de escolarização na idade certa dos alunos negros são marcadamente inferiores aos brancos, principalmente no ensino médio e superior. Por mais que no período analisado (gestão do governo do Partido dos Trabalhadores) os números em relação à população negra tenham melhorado, a diferença de escolarização na faixa etária prevista para o ciclo de ensino entre brancos e negros ainda reflete significativamente no panorama racial do mercado de trabalho.

Essa desigualdade é fruto da reprodução sistemática da velha estrutura racista que cria e perpetua um abismo racial entre brancos e negros. Neste cenário, “[...] a educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação”, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes e grupos étnicos (CURY, 1989, p. 59).

Os dados do gráfico também podem ser observados na perspectiva do racismo, fenômeno que exige um olhar cuidadoso por conta de sua complexidade. O racismo se materializa por meio da categoria reprodução ao afirmar, por meio das práticas sociais de grupos e sujeitos, a pressuposição da superioridade de um grupo racial sobre o outro. Na verdade, a reprodução dessa ideia está ligada aos interesses do capital em criar uma reserva de capital humano como mão de obra barata para exploração e reprodução das relações de produção no sistema capitalista.

Mas como dito em outros momentos deste trabalho, o discurso racista brasileiro não se dá à luz da exposição, ele é maquiado, velado e disfarçado por meio do efeito alienante do MDR (mito da democracia racial). Neste sentido, Gomes (2005) faz a seguinte explanação:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p. 57).

O MDR atua na perpetuação dos estereótipos sobre o povo negro, nega o racismo ao mesmo tempo em que reforça os preconceitos e discriminações contra o negro brasileiro, deste modo garante, sem questionamento, a reprodução das relações de produção entre as classes/raças.

A mentalidade hegemônica de paraíso racial foi aceita pela população brasileira e está impregnada no imaginário social. Na contramão desta realidade, o movimento

negro vem atuando incansavelmente para desconstruir esse cenário comprovando a existência do racismo e assim exigindo a formulação de políticas públicas antirracistas. Neste processo, a escola tem um papel fundamental a cumprir, que é a luta antirracista no sentido de desmistificar as contradições do sistema capitalista/racista e contribuir para que se forje uma educação inclusiva, livre de preconceitos, democrática e não etnocêntrica.

Sabendo de todas essas dificuldades no caminho do sucesso da Lei Federal nº 10.639/03, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais tem como um de seus principais objetivos, aplicar uma contraideologia racial com a finalidade de colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais no sentido de enfrentar todas as formas possíveis de preconceito racial, discriminação e racismo, buscando assim garantir o direito de aprendizagem dos alunos negros e brancos para a construção de uma sociedade com maior justiça social.

Neste sentido, destacamos que alguns dos principais objetivos do Plano Nacional são:

- a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08;
- b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores (as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais dos municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo, condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. (BRASIL/MEC, 2013, p. 20) .

Com tais indicações, o Plano pode ser compreendido como uma proposta estruturante da temática das relações étnico-raciais em educação, adquirindo um sentido de “ação libertadora” como proposta por Paulo Freire, que busca romper com a lógica da reprodução das relações de raça e classe presentes na educação, quando ela reforça os mecanismos de dependência do oprimido em relação ao seu opressor. Essa ação libertadora, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência (FREIRE, 2005).

A dinâmica das relações sociais presentes na sociedade brasileira materializa uma lógica de segregação pautada em preconceitos raciais que são disseminados e fortalecidos no interior da escola (CAVALLEIRO, 2005). Ao reproduzir essas práticas preconceituosas, a escola contribui para a desvalorização das características étnico-culturais do aluno negro, dificultando o sucesso e até permanência no ambiente educativo desses alunos. Não é por acaso que vimos os índices de desigualdade em relação aos níveis de escolaridade entre alunos negros e brancos nos gráficos acima.

Pontos específicos do cotidiano escolar construídos sem a observância das questões étnico-raciais como o currículo, os materiais didáticos e as relações pessoais, acabam se tornando limitadores do avanço dos alunos negros, produzindo uma sensação de inadequação ao ambiente escolar e inferioridade racial (CAVALLEIRO, 2005). Isso contribui para os piores índices educacionais da população negra no sistema de ensino brasileiro e, conseqüentemente, para a reprodução da posição social ocupadas pelo negro nas relações de trabalho e na hierarquia social.

Em decorrência dessa educação discriminatória e, conseqüentemente, desigual, o baixo nível de escolaridade da população negra contribui para manter a sua exclusão do mercado de trabalho, agravada pelas constantes e intensas reatualizações do mundo contemporâneo. Acrescente-se a isso o fato de que os processos de seleção operam, por vezes, com a inadequação, são atribuídos a pessoas negras, desqualificando-as para obter os pontos de trabalhos mais elevados. Essa seleção pautada pela orientação fenotípica tem ponderado sobre quaisquer outros critérios para a escolha de candidatos para uma vaga ou uma promoção profissional. (CAVALLEIRO, 2005, p. 70).

Assim, os atos discriminatórios do dia a dia da escola, mesmo aqueles mais brandos e velados pelo “tom de brincadeira” reforçam a percepção negativa sobre o aluno negro e contribuem para a manutenção das hierarquias entre os distintos grupos raciais. Algumas dessas situações passam por uma má formação que não prepara os

professores para trabalharem com um público multirracial e, neste aspecto, Cavalleiro (2005) aponta para a seguinte contradição ao questionar se os educadores estão preparados para lidar com a questão étnico-racial, se “[...] por um lado os professores afirmam que sim, estariam preparados, porém, quando questionados se já receberam alguma formação para isso os mesmos afirmam que não” (CAVALLEIRO, 2005, p.76).

Observamos neste ponto que a problemática da formação de professores voltada para a educação antirracista ainda é um fator determinante na reprodução do racismo no ambiente escolar, pois a maioria dos profissionais da educação não teve formação específica sobre este assunto ou sequer realizou por conta própria alguma leitura sobre o tema. O posicionamento dos docentes sobre o assunto ainda é pautado em práticas e afirmações balizadas no senso comum, sem nenhuma base teórica sobre o assunto.

Os professores se dizem preocupados com a discriminação racial e os preconceitos presentes no cotidiano escolar, mas se mostram desconhecedores de práticas pedagógicas anti-racistas, de leituras que amparem o trabalho profissional em sala de aula e desconhecedores das consequências/efeitos do racismo e seus derivados para os alunados brancos e negros e para a sociedade brasileira, em sentido amplo. (CAVALLEIRO, 2005, p. 82-83).

Logo, tal situação leva ao silenciamento sobre o racismo na escola, a falta de segurança gerada pela ignorância teórica sobre o assunto leva os educadores ao não enfrentamento dos acontecimentos racistas. Do mesmo modo, ocorre nas famílias dos alunos, segundo a autora, o assunto racismo surge na maior parte das vezes somente em famílias nas quais há a presença de negros, por seus filhos serem as vítimas das manifestações racistas na escola. Os relatos apresentados por Cavalleiro (2005) apontam para a influência do mito da democracia racial entre as famílias dos alunos que os levam a acreditar que racismo não existe no Brasil e que tudo é uma questão de mérito individual de cada sujeito.

Neste ponto, o Plano Nacional indica quais as atribuições caberão às instituições de ensino para incluírem no seu contexto de estudos as contribuições histórico-culturais da população de raiz africana e dos povos indígenas. O Plano Nacional para a educação para as Relações Étnico-Raciais está direcionado para que os sistemas e as instituições de ensino cumpram o que está estabelecido nas Leis nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08. Assim, o documento indica que são atribuições das instituições de ensino:

[...] realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para

ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira. (BRASIL/MEC, 2013, p. 38).

Deste modo, cabe às instituições e sistemas de ensino que atuam nas mais diferentes modalidades da educação nacional, reformular seus projetos político-pedagógicos, planejar a formação continuada de seus professores, estimular estudos sobre a temática, solicitar junto aos órgãos responsáveis formação continuada e materiais didáticos sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e detectar e combater os casos de discriminação, preconceito e racismo no ambiente escolar.

O documento ainda realiza considerações sobre a organização da educação brasileira quanto aos níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior) e quais as principais ações para a implementação da educação das relações étnico-raciais nestes cenários. Os apontamentos para implementação da Lei 10.639/03 feito pelo Plano também contemplam a Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Quilombola. Por fim, são apresentadas dez metas norteadoras para divulgar, incentivar e encaminhar a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos sistemas e instituições de ensino.

Após a análise do documento, fica visível seu caráter contra-hegemônico, ao buscar atender os propósitos expressos na Lei nº 10.639/03, bem como orientar os caminhos para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais busca assegurar o direito à igualdade de condições de vida e cidadania a uma parcela da população brasileira que historicamente foi excluída socialmente.

Caminhando na contramão do sistema excludente e racista imposto pela lógica do capital, o Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais propõe, por meio de políticas de reparação, reconhecimento e valorização, oferecer uma resposta às demandas da população negra brasileira. O Plano é uma política curricular fundada nas dimensões históricas, sociais e antropológicas da realidade brasileira, assim, visa combater o racismo e as discriminações que atingem negros e negras na sociedade brasileira, por meio da divulgação e produção de conhecimentos, atitudes e valores que eduquem os cidadãos no sentido de serem orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e construam uma nação mais democrática, onde todos tenham suas identidades respeitadas.

Buscar a materialização dos objetivos propostos no Plano, nas Diretrizes e na própria Lei 10.693/03 é questão crucial para que a educação assuma um caráter verdadeiramente emancipador. Romper com a lógica do capital que predomina sobre a educação escolar pressupõem um confronto entre as atuais formas de internalização do saber e uma nova perspectiva educacional, para que o professorado assuma uma postura revolucionária perante a aprendizagem. Tomando as ideias de Mészáros (2008) como suporte, entendemos que, conscientes das contradições da ordem social alienante e racista que predomina na sociedade atual, os professores poderão atuar na contramão dessa perpetuação da lógica do capital por meio de uma instrumentalização do conhecimento a serviço da transformação social e da emancipação humana.

Deste modo, a educação na perspectiva antirracista surge como uma proposta de ensino com um forte caráter contra-hegemônico, para além dos conhecimentos historicamente produzidos e socializados pela humanidade, sejam trabalhadas e desmistificadas no contexto da sala de aula, as diferentes formas de racismo, preconceitos e exploração entre as classes. Assim, a reflexão estabelecida na escola pelos professores deverá trazer à tona as contradições presentes na sociedade no que tange aos seus aspectos raciais, seus significados de luta de classe e qual o significado de tudo isso para futuro dos alunos.

[...] a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também a doutrinação permanente, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente consensualmente internalizada como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela sociedade “livre” estabelecida e totalmente não objetável. Ademais, o que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa. (MÉSZÁROS, 2008, p.82).

O sistema capitalista não se perpetuaria sem seus mecanismos de mediação (entre eles o aparelho escolar), os aparelhos de mediação é que colocam as coisas de forma fetichizadas (pseudoconcreticidade), subordinando a visão de mundo da sociedade aos interesses de uma determinada classe. Nesse sentido, a tarefa do educador é desmistificar as contradições desse sistema e transformar a realidade opressora no sentido de auxiliar na emancipação dos oprimidos.

Neste contexto, surge a importância da educação e seu papel de mecanismo de conscientização das massas sobre seu estado de opressão, apontando as contradições do

sistema capitalista a educação contribuirá para que a população deixe de aceitar fatalistamente a sua exploração e compreendam a necessidade da luta pela conquista da liberdade. Neste sentido, o diálogo crítico e libertador supõe a ação docente e discente nos espaços de ensino, com isso o processo de ensino e aprendizagem escancara a realidade opressora e possibilita a reflexão-ação no sentido transformador. Porém, esse trabalho educacional no sentido libertar os oprimidos de sua condição de exploração racial/econômica não um mero depositar de ideias. Como aponta Paulo Freire, nesse processo de libertação, um fator é fundamental:

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação dos homens e não de coisas. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2005, p.60).

Assim, uma prática educativa calcada nos pressupostos da educação antirracista não pode ser construída nos moldes da educação que está posta até o momento pelo capitalismo brasileiro, esta é educação para a opressão. Deste modo a educação para as relações étnico raciais jamais pode ser opressora pois, oprimidos já estão aqueles para qual ela se destina, de tal modo que uma educação antirracista nunca deverá recair em tal erro.

Dá ser fundamental a leitura do fenômeno educativo pelas lentes das categorias da dialética, no sentido de tomar consciência das condições racistas, excludentes e opressoras que pairam sobre a educação. Identificar seu caráter de hegemonia, contradição e reprodução é condição sem a qual educadores e educadoras não poderão transformar este cenário.

O papel mediador da educação não vem se materializando de modo a superar as relações raciais excludente e opressoras que recaem sobre o povo negro no Brasil, neste sentido, é fundamental repensar a educação no conjunto das relações raciais/sociais buscando superar as ideias pedagógicas que estão a serviço das classes dirigentes. Estas ideias pedagógicas são difusoras de uma concepção de mundo onde o negro sempre ocupa uma posição subserviente em relação as classes dominantes.

Nesse ponto de vista, a educação na perspectiva da Lei Federal 10.639 e seus decorrentes (planos e diretrizes) adota um caráter de resistência contra a lógica racista e

opressora do capitalismo ao propor uma política de ação visando favorecer a elevação da consciência de raça e classe. Neste ponto a educação assume o sentido de uma pedagogia para o oprimido, formulando políticas e ideias pedagógicas a partir do vivido pela parcela negra/pobre, seus problemas são tomados como ponto de partida para a tarefa educativa. Essa função transformadora da realidade opressora que possui a educação só é possível segundo Cury (1989):

a partir das possibilidades dessas classes (ao mesmo tempo oprimidas e portadoras de novos valores) tomarem seus problemas como objeto de estudos e de reflexão. O enfrentamento de tais problemas e seu respectivo aprofundamento termina por ampliar-lhes a compreensão com abertura para o futuro e recuperação dos elementos mais válidos do passado [...] Por isso, as forças sociais que carregam consigo a possibilidade de superação do *status quo* devem recuperar o que de mais substantivo existe no processo, que é o movimento. (CURY, 1989, p.98)

Com isso, ponderamos sobre a educação no sentido de que esta possa assumir seu papel conscientizador em relação ao racismo, apresentando este enquanto mecanismo ideológico a serviço das classes hegemônicas, somente assim a educação na sua tarefa mediadora poderá contribuir para uma ação popular organizada que consiga romper com as amarras do sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma atitude dialética para se perceber o real e superar as limitações do pensamento formal levou-nos a adotar os elementos teóricos e metodológicos presentes neste texto no sentido de abranger a educação antirracista em consonância com a perspectiva da luta de classes, neste ponto, as categorias marxianas possibilitaram a percepção sobre como a educação se desenvolve de maneira contraditória em relação a totalidade social e qual o papel de transformação exercido pela Lei 10.639/03 neste cenário.

Os dados apresentados nesta análise foram coletados por meio de pesquisa documental, momento onde foram mapeados e reunidos os documentos (Leis, Diretrizes, Orientativos, Pareceres, Planos de educação, etc.) que tratam da Educação para as Relações Étnico-Raciais, deste modo, buscamos identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesses. A análise documental considerou o universo sociopolítico, ou seja, a conjuntura socioeconômica-cultural e política que propiciou a produção da lei 10.639/03 durante o período em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente do governo federal.

A análise dos documentos se deu por meio das lentes da dialética marxista onde as categorias do método (totalidade, contradição, mediação, hegemonia e reprodução) permitiram uma melhor compreensão da estrutura social brasileira no que tange aos seus aspectos educacionais, econômicos e raciais. Deste modo, por meio do materialismo dialético, buscamos apresentar uma leitura crítica das condições de existência da população afrodescendente no Brasil bem como elucidar os caminhos enfrentados pelo movimento negro brasileiro em busca da real implantação da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino.

Para compreender o fenômeno racial e sua relação com a educação buscamos entender o racismo por meio de uma série de conceitos fundantes para o entendimento do significado da educação antirracista e da Lei federal 10.639. Conceitos como os de: Raça, Racismo, Mito da democracia racial, Ideal de Ethos Branco, Branqueamento, Estado, Globalização, Multiculturalismo entre outros, foram determinantes para pensarmos o racismo contra o negro brasileiro como um fenômeno amplo e determinado pela luta de classes.

Ao analisar os dados e buscar respostas para a questão de pesquisa, percebemos que as políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais são

resultado de um processo conflituoso entre os movimentos sociais negros e o modelo de estado capitalista vigente em nosso país, além disso, sua materialização enquanto política pública se tornou possível graças à atuação insistente do movimento negro e à ascensão do PT ao governo com o então presidente Lula e sua sucessora Dilma Rousseff.

Outro fator percebido foi a lacuna existente entre a formulação e aprovação da Lei Federal 10.639/03 nas instâncias de poder, ou seja, a materialização do texto de lei em papel e a sua real implantação no cotidiano dos sistemas de ensino. Este fator ocorre por conta da forte herança racista que paira sobre a mentalidade educacional brasileira, bem como é reforçada e mantida sobre o véu protetor do mito da democracia racial.

Desse modo, percebemos que a garantia legal dos direitos não promoveu, até o presente momento, a sua concretização e que serão necessárias atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Infelizmente, tais políticas não desembocaram ainda no cotidiano escolar como deveriam, percebemos que existe ainda um abismo entre as políticas institucionais e as práticas escolares, os currículos (oficial e oculto) não incorporam uma sistemática de combate ao racismo, tampouco conhecimentos diferenciados sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Os entraves decorrentes de nossa própria formação cultural acabam por permitir uma espécie de dissimulação por parte dos educadores na aplicação dos conteúdos, conforme estipulados atualmente pela Lei 10.639/03. Sem compreender as distorções contidas em sua formação e sua visão de mundo, os professores não se dão conta que sua prática pode estar contribuindo para a efetivação de um modelo de sociedade racista e excludente. Isso ocorre, muitas vezes, porque também eles não se veem como pertencentes à classe trabalhadora. Assim, as questões que envolvem a educação antirracista e que ainda são vistas como algo menor precisam ser reconhecidas como parte do processo ideológico racista que serve de ferramenta de poder para os projetos da elite brasileira.

O que fica evidente é que a efetivação de políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais depende da melhoria da educação como um todo, pois envolve os processos de formação inicial e continuada dos professores. Somente com uma formação comprometida com as questões étnico-raciais, os professores deixarão de lado a mentalidade forjada pelo mito da democracia racial e passarão a

entender que sua prática docente realmente pode e deve contribuir para a mudança do cenário racial excludente que recai sobre seus alunos.

O balanço que fazemos da implementação da Lei federal 10.639/03, a partir das leituras realizadas nesta pesquisa, nos leva a afirmar que, apesar do grande número de trabalho e experiências pedagógicas no sentido de atender aos ditames da legislação antirracista, na maioria dos casos trata-se de tentativas isoladas de professores/militantes que, atuando na educação básica ou desenvolvendo pesquisas acadêmicas, se identificam com o tema. De maneira geral, os projetos são descontínuos e possuem pouca ligação com as políticas educacionais de implementação da lei na realidade escolar.

Assim, percebe-se a necessidade de transformar a Lei 10.639/03 em um instrumento eficaz de nossas abordagens a fim de que a contra-hegemonia se instaure nesse terreno por meio de relações educacionais antirracistas e currículos verdadeiramente democráticos, estes terão que ser repensados, redefinindo valores, conceitos e princípios engessados historicamente pelo vigor do pensamento racista brasileiro, que resiste maquiavelicamente a abrir mão de sua centralidade.

É certo que as conquistas trazidas pela lei 10.639/03 apresentam alguns avanços, ao evidenciar o debate sobre a questão racial para a escola e possibilitar, mesmo que de maneira ainda incipiente, a valorização da cultura e da história do povo negro como elemento constituidor da nação, elevando assim o orgulho identitário por seu pertencimento étnico. Porém, é notório que o racismo estrutural ainda predomina nas relações sociais brasileiras, a discrepância apresentada pelos dados do IPEA e IBGE aponta para isso, principalmente quando analisamos o lugar social ocupado pelo povo negro na pirâmide social, sua ascensão econômica e os índices de escolaridade.

Ao olharmos para os números demográficos, percebermos que mais de 54% da população é negra e que nas posições e profissões de prestígio a presença negra ainda é mínima. Nota-se, assim, a evidência da perpetuação/reprodução do racismo estrutural e que os efeitos da Lei 10.639, bem como da Lei 12.711 (lei de cotas), ainda são sobrepostos pela mentalidade racista e pelo sistema de exclusão que foram construídos em nossa sociedade e nela permaneceram mesmo após a abolição.

Por fim, pensamos que este estudo apontou as dificuldades e as perspectivas de mudanças que a educação antirracista tem que enfrentar na luta por condições melhores para o povo negro deste país. A implementação de políticas educacionais, que tem como proposta uma educação antirracista, é de difícil realização, considerando-se nosso

histórico nacional racista e o cotidiano da escola. Sua real implementação envolverá um caminhar ainda longo, mas que vai valer a pena se realmente acreditamos no papel de transformar o mundo e emancipar os sujeitos que tem a educação. A luta por uma educação antirracista faz parte do conjunto da luta de classes pela superação da barbárie capitalista.

Sabemos que as leis por si só nada garantem, mas se as conquistamos precisamos fazê-las valer, tornando-as de fato um instrumento de combate ao racismo e conquista da igualdade e cidadania do negro brasileiro. É este o nosso grande desafio, construir caminhos e alternativas para arquitetar uma nova história, de modo que o povo negro deixe ser objeto de exploração e enriquecimento na lógica do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANJOS R. S. A. **A África, a educação brasileira e a geografia**. In: BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005. p. 167-184.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 93/94/1996 – Apresentação Esther Grossi. 2. Ed. Rio de Janeiro: DPEA, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação/SECADI. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECADI, 2006.

_____. Ministério da Educação/SECADI. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

BURITY, Joanildo A. **Globalização e Identidade: desafios do multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Fundação Joaquim Nabuco, 2014. Disponível em <<http://www.fundaj.gov.br>> Acesso em: 15 de março de 2017.

CAVALLEIRO E. S. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005. p. 65-104.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas**: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. Disponível em <etnicoracial.mec.gov.br> Acesso em: 06 de ago. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais**: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

EVANGELISTA, Ely G. dos santos. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Brasília, DF: UNESCO; Goiânia UFG, 2003.

FAORO, Raimundo. **Os Donos do Poder**: formação do patronato político brasileiro. 5ª Ed. São Paulo: Globo, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **Significado do protesto negro**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 34ª. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. UFMG: 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>> Acesso em: 22 de março de 2017.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2016.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel**: as concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre, RS: L&PM, 1983.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. São Paulo, USP: 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>> Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IPEA. **Situação Social da População Negra por Estado**. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada; Secretaria de Políticas de promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LEITE, Valderlei Furtado. **Diversidade Cultural e Racial**: desdobramentos da Lei 10.639/03 nas práticas escolares do Estado de São Paulo. São Paulo: PUC, 2010. Tese de Doutorado.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs). **Os Negros e a Escola Brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX Karl; ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Cadernos de Estudos Sociais: Recife, 2003. Disponível em: <<http://psicologiadevencedores.yolasite.com>> Acesso em: 22 de março de 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Dênis de. **Comunicação, Hegemonia e Contra-hegemonia**: a contribuição teórica de Gramsci. Porto Alegre: Revista Debates-UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br>> Acesso em: 09/09/2017.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 2 ed. São Paulo: Fundação Mauricio Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (et al). **Educação e diferenças: os desafios da Lei 10.639/03**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição. Ministério da Educação/SECAD: Brasília, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Flávio A. da Silva. **O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro: Subsídio Didático para Estudantes Universitários, Educadores, Professores, Formadores de Opinião e Militantes**. Cuiabá/MT: Print Editora, 2010.

OLIVEIRA, Dennis de. **Globalização e Racismo no Brasil: estratégias políticas de combate ao racismo na sociedade contemporânea**. UNEGRO: São Paulo, 2000.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2011.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças Étnico-Raciais e Formação do Professor**. São Paulo: FAPESP. Cadernos de Pesquisa nº 108, 1999.

POULANTZAS, Nico. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). **Percepções da Diferença: negros e brancos na escola**. 1ª ed. São Paulo: MEC, 2007. Disponível em <www.usp.br/neinb/wp-content> Acesso em: 02 de jun. de 2017.

SANTOS, Ivanete Rodrigues. **A questão da participação nos conselhos de educação no Brasil e em Portugal**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SANTOS, M. F. **Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku**. In: BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005. p. 205-229.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, Rosimeire. **A Escolarização da População Negra entre o Final do Séc. XIX e o Início do Séc XX.** Salvador: UFBA, 2003. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br>>. Acesso em: 18 de ago. 2017.

SANTOS, S. A. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In: BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005. p. 21-37.

SEGATO, Rita Laura. **Cotas: por que reagimos?** São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <www.usp.br/revistausp>. Acesso em: 11 de abr. de 2017.

SILVA, N. F.I. **Africanidade e religiosidade:** uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005. p. 121-130.

SOUZA F. M. N. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito.** In: BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005. p. 105-120.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA. A. L. **A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infante-Juvenil Brasileira.** In: BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005. p. 185-204.

TEIXEIRA, Moema De Polli. **Relações Raciais Na Sociedade Brasileira.** 2ª Ed. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo:** dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

WEDDERBURN, C. M. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil.** In: BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005. p. 133-166.