UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES

LÍVIA PIZAURO SANCHEZ

Educação Básica no Brasil e História e Cultura Africana e Afro-
brasileira - competências e habilidades para a transformação social?

São Paulo

2014

LÍVIA PIZAURO SANCHEZ

Educação Básica no Brasil e História e Cultura Africana e Afro-brasileira – competências e habilidades para a transformação social?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências

Área de concentração: Ações Coletivas, Movimentos e Mudanças Sociais

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 03 de julho de 2014. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH-USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Bettine de Almeida

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
Biblioteca
Escola de Artes, Ciências e Humanidades da
Universidade de São Paulo

Sanchez, Livia Pizauro

Educação básica no Brasil e história e cultura africana e afro-brasileira :
competências e habilidades para a transformação social? / Livia Pizauro
Sanchez ; orientador, Marco Antonio Bettine de Almeida. – São Paulo, 2014
166 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-
Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de
Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão corrigida.

1. Currículo de ensino fundamental – Brasil. 2. Ensino
fundamental - Brasil. 3. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 4.
Políticas públicas - Brasil. I. Almeida, Marco Antonio Bettine de,
orient. II. Título.

CDD 22.ed. – 372.190981

Nome: SANCHEZ, Livia Pizauro

Título: Educação Básica no Brasil e História e Cultura Africana e Afro-brasileira – competências e habilidades para a transformação social?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências
Área de concentração: Ações Coletivas, Movimentos e Mudanças Sociais

Aprovada em 3 de julho de 2014.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gustavo Luis Gutierrez

Instituição: UNICAMP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Prof. Dr. Dennis de Oliveira

Instituição: EACH-USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Prof. Dr. Marco Antonio Bettine de Almeida

Instituição: EACH-USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Marco Antonio Bettine de Almeida, pela gentileza em aceitar o convite para a orientação deste trabalho, e por toda a dedicação concedida durante o período de desenvolvimento do mesmo.

Ao professor Dennis de Oliveira, pela dedicação comprometida ao desenvolvimento do conhecimento relacionado à temática racial e pela atuação acadêmica e política que veio, a todo momento, enriquecer nosso trabalho. E, em nome dele, a toda a equipe docente do Programa de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política da EACH.

A Débora Cidro, por sua ativa atuação como representante discente e, em nome dela, a todos e todas as colegas do Programa de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política que se dedicaram à manutenção e aperfeiçoamento do mesmo, contribuindo com a qualidade de nossa formação acadêmica.

A Daniela Sznifer, Eugenia Sahd e Mariana Ramos Leandro, por se importarem, em um universo onde a maioria já não se importa mais. E, em seus nomes, aos funcionários e funcionárias, estagiárias, familiares de nossos alunos e alunas e, sobretudo, às crianças, do Serviço de Creche da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos familiares, amigos e amigas de todas as esferas, pela compreensão e apoio.

“Pensar a história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.”

Paulo Freire

RESUMO

SANCHEZ, Livia Pizauro. **Educação Básica no Brasil e História e Cultura Africana e Afro-brasileira – competências e habilidades par a transformação social?** 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A Lei 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil. Este estudo busca compreender de que maneira as dificuldades de sua implementação aparecem nas políticas educacionais, por meio de uma retomada dos percursos históricos trilhados para sua promulgação e da análise das Políticas Públicas federais e das produções acadêmicas a ela relacionadas, durante seus primeiros dez anos de vigência. A coesão entre as diversas políticas educacionais é fator, entre outros, que corrobora para a efetivação dessa legislação. Assim, delimitamos nosso objetivo específico - compreender em que intensidade e de que maneira a política de avaliação da Educação Básica - uma das políticas de destaque na atuação do Estado na área de Educação - pode contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003. Adotamos a técnica de análise de conteúdos para avaliar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esta avaliação ainda tem característica marcadamente branca, presente em imagens, referências e ideários; ela abordou, entre 2003 e 2012, os conteúdos instituídos pela Lei 10.639/2003, porém com pouca frequência, sem abarcar todas as temáticas pertinentes, colocando apenas cinquenta por cento delas como preocupações centrais das questões ou fundamentais à resolução destas, sem permear todas as áreas do conhecimento, e ainda reproduzindo estereótipos sobre a África e/ou o negro/a. A abordagem teve uma melhora qualitativa a partir do ano de 2009. As avaliações em larga escala da Educação Básica podem contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003 porque seus conteúdos têm o potencial de dar visibilidade aos temas que abrangem e de influenciar aquilo que efetivamente se ensina em sala de aula, diversificando e problematizando o currículo no tocante às temáticas instituídas por tal legislação. Essa capacidade é limitada, assim como a da própria escola, por sua inserção no aparato institucional do Estado, cuja estrutura está permeada e mantida como tal pelo racismo; mas pode contribuir para o tensionamento e a desconstrução dessas bases ideológicas a partir de suas próprias contradições internas, produzindo um contradiscurso.

Palavras-chave: Educação Básica no Brasil; História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Lei 10.639/2003; avaliação em larga escala; currículo; Exame Nacional do Ensino Médio

ABSTRACT

SANCHEZ, Livia Pizauro. **Basic Education in Brazil and African and AfroBrazilian History and Culture – abilities and proficiencies for social transformation?** 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Law 10.639/2003 has instituted the obligatory instruction of African and AfroBrazilian History and Culture in Basic Education curriculum on Brasil. This research tries to understand in which way its implementation difficulties appear in educational politics, by retaking the historical routes coursed to its promulgation and by analyzing the federal Public Politics and the academic productions related to it, during its first ten years of validity. Cohesion between various educacional politics is a factor, between others, which contributes to that Law effectiveness. Thus, we have delimited our specific object – to perceive in which intensity and way the evaluation politics of Basic Education – one of the spotlight politics on State operation in the area of Education – can contribute to the object of Law 10.639/2003 implementation. We have adopted the content analysis technique to evaluate the tests of Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). This exam still has a markedly white feature, being in images, mentions and ideas; it has approached, between 2003 and 2012, contents established by Law 10.639/2003, but with little frequency, without covering all relevant topics, putting only fifty per cent of them as central worries of the questions or as fundamental knowledge to the solution of them, without permeating all knowledge areas, and still reproducing stereotypes about neger people and/or about Africa. Approach has had a qualitative improvement since the year 2009. Large scale evaluations of Basic Education can contribute to implementation of Law 10.639/2003 because its contents have the potencial of providing visibility to the topics approached by it and of influencing what actually is been taught in classroom, diversifying and problematizing curriculum regarding to the topics established by such Law. This ability is limited, as the one of school itself, by its insertion on institucional State trappings, whose structure is permeated and maintained as such by racism; but it can contributes to tension and deconstruct such ideological bases from its own internal contradictions, by producing a counterdiscourse.

Keywords: Basic Education on Brasil; African and AfroBrazilian History and Culture; Law 10.639/2003; large scale evaluation; curriculum, Exame Nacional do Ensino Médio

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ocorrências relacionadas à temática racial negra nos documentos que estabelecem o referencial curricular da Educação Básica	43
Quadro 2 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação.....	57
Quadro 3 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Formação	64
Quadro 4 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material	71
Quadro 5 - Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Articulação	80
Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003	88
Quadro 7 - Critérios e categorias – questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra - ENEM 2003 a 2012	111
Quadro 8 – Categorização - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012	112
Quadro 9 – Dados quantitativos - questões relacionadas à temática Meio Ambiente/recursos hídricos – ENEM 2003 a 2012	115
Quadro 10 – Temáticas, segundo suas categorias - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012	126
Quadro 11 – Julgamento positivo - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012	136
Quadro 12 – Abordagem - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias - ENEM 2003 a 2012	139

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Pintura de Jean-Baptiste Debret (ENEM 2010 – questão 19)	117
Ilustração 2 – Negros libertos no Brasil em 1879 (ENEM 2011 – questão 27)	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012	120
Gráfico 2 – Relevância da frequência - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra, e à temática Meio Ambiente/recursos hídricos — ENEM 2003 a 2012 – Tema Principal	121
Gráfico 3 – Relevância da frequência - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra, e à temática Meio Ambiente/recursos hídricos — ENEM 2003 a 2012 – Tema Secundário	122
Gráfico 4 – Relevância da frequência - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra, e à temática Meio Ambiente/recursos hídricos — ENEM 2003 a 2012 – Total de questões	123
Gráfico 5 – Distribuição quantitativa das categorias temáticas, por centralidade - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012	128
Gráfico 6 – Distribuição, por Julgamentos - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012	129
Gráfico 7 – Estereótipos associados à África e/ou ao negro/a - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012	133
Gráfico 8 – Distribuição, por área do conhecimento - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012	138

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Negros e negras, legislação educacional e educação formal no Brasil	22
2. A Lei 10.639/2003 e sua primeira década de vigência	46
2.1. Levantamento das Políticas Públicas	49
2.1.1. Regulamentação	54
2.1.2. Formação	62
2.1.3. Material	70
2.1.4. Articulação	77
2.2. Levantamento Bibliográfico	84
3. O ENEM e a Lei 10.639/2003	103
3.1. Avaliação em larga escala da Educação Básica no Brasil	103
3.2. ENEM	106
3.3. Análise de conteúdo – técnicas para coleta e análise de dados	108
3.4. Apresentação e análise dos resultados	115
Considerações finais	142
Referências do texto	146
Referências de apoio	163

Introdução

Os embates históricos que tentaram explicitar as finalidades da educação formal, ou seja, aquela que é intencional, sistemática, e realizada no espaço escolar (SANTOS, 2001) giraram em torno de dois eixos principais: ora ela foi percebida como meio para a transformação social, ora como forma de reprodução e manutenção das estruturas de poder e desigualdade (NÓVOA, 1998). Conforme acentua Gadotti (2008), essas percepções surgem de forma descontínua: os movimentos da prática e do pensamento pedagógicos não se dão como um progresso linear, em que ideias antigas são superadas pelas novas e, assim, suprimidas.

Por ter sido sempre reconhecida, portanto, como uma forma estratégica de intervenção na realidade, a Educação é uma área que foi e continua sendo cenário de disputas políticas e ideológicas.

Um dos principais campos de luta pela Educação no Brasil tem sido o da elaboração de leis. Textos legais são frutos de processos de embates e disputas, por vezes realizadas ao correr de longos períodos, por diversos grupos organizados da sociedade em torno de múltiplos interesses (CELOS, 2008, CURY, 2002, DIAS, 2005, SILVA, 2007). Sua aprovação, portanto, significa ao mesmo tempo o ápice de um processo de luta pelo estabelecimento de determinadas ideias, já que declarar algo como direito é reconhecê-lo politicamente (CURY, 2000, 2002, GENTILI, 2009), e a indispensável continuidade do percurso de busca por sua plena realização no cotidiano das instituições e das relações humanas, incluindo sua problematização e revisão (PILETTI, 1996), já que

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça (CURY, 2002, p. 247).

Nesse contexto é que, em janeiro de 2003, foi promulgada no Brasil a Lei 10.639/2003, uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o território brasileiro.

A presente dissertação é o resultado da busca por investigar e compreender o processo de implementação dessa legislação. Após uma abordagem geral a seu respeito, analisamos sob a perspectiva da sua relação com as políticas federais de avaliação em larga escala do ensino no Brasil, entre as quais optamos por investigar, especificamente, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

O interesse por compreender melhor tal Lei surgiu no início da Graduação em Pedagogia realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tendo ingressado na mesma no ano de 2004, acompanhei, durante minha formação inicial, o auge das discussões em torno da regulamentação dessa legislação e das estratégias para sua implementação. Verifiquei, desde então, que ela não ocupava espaços centrais de debate e construção do conhecimento na própria Universidade, tampouco nas escolas e em outros espaços educativos – não formais – em que realizei meus estágios e atividades extracurriculares.

Essa percepção foi intensificada quando, já graduada, passei a atuar como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em diferentes escolas. Durante esse período, fiz a tentativa de levar o debate a respeito da implementação da Lei 10.639/2003 para os espaços coletivos de formação continuada e planejamento educacional das escolas em questão, em busca de atenuar minhas próprias deficiências profissionais nesse sentido e, dessa forma, melhorar minha atuação como professora. Nessas ocasiões, me deparei ora com o desconhecimento da legislação, ora com o desinteresse sistemático em colocá-la em pauta, e em prática¹.

A inquietação diante desse quadro, aliada à percepção empírica de que a devida implementação da Lei em questão poderia ser estratégica em termos de mudanças estruturais na própria organização escolar, bem como de transformações culturais e sociais mais amplas – percepção esta que será discutida ao longo desta dissertação -, me fez buscar outros âmbitos em que pudesse aperfeiçoar esse olhar. Encontrei a preocupação com a temática em espaços promovidos e mantidos pelos sindicatos ligados à área educacional, pelas Universidades e, de forma mais intensa, por movimentos sociais, sobretudo aqueles do Movimento Negro.

Ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, tinha, portanto, a expectativa de aprofundar o conhecimento a respeito da Lei 10.639/2003 para

¹ Considero importante apontar que iniciativas desse teor foram realizadas pela equipe de uma das escolas em que atuei, tendo uma parcela da mesma demonstrado possuir conhecimentos e experiências já construídos acerca da Lei 10.639/2003. Esse desenvolvimento coincidiu com o período de realização desta pesquisa, durante os anos de 2012 e 2013, no Setor de Creche da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

compreender porque existia tamanha dificuldade em sua aceitação e implementação e, portadora das respostas a essa inquietação, buscar na pesquisa acadêmica o estudo de possíveis soluções ao problema detectado:

Começa a aparecer a defasagem entre o apregoadado e o planejado e a realidade, entre o plano ideal e o plano real, entre o regimento, a legislação e a realidade, enfim entre as exigências do sistema e os seus resultados. E assim a escola entra em crise. Trata-se, porém, de uma crise benéfica na medida em que ela obriga a sociedade civil e o Estado a encontrarem soluções novas e uma revisão de modelos educacionais cristalizados (GADOTTI, 1995, p. 26).

Ao longo do percurso investigativo trilhado durante a realização do Mestrado, essa expectativa inicial foi sendo lapidada, sob orientação do Professor Dr. Marco Antonio Bettine de Almeida e por meio da participação no Grupo de Pesquisa em Psicologia Política, Políticas Públicas e Multiculturalismo, até que se chegasse a um foco mais bem delimitado e passível de ser explorado, com o aprofundamento necessário, no âmbito do programa de pesquisa em que se inseria.

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral do presente estudo compreender de que maneira as dificuldades de implementação da Lei 10.639/2003, constatadas não só em nossas experiências empíricas, mas também em inúmeras pesquisas a respeito da mesma, conforme apontado por Fernandes (2005), Santos (2005) e Silva (2007), aparecem nas Políticas Públicas de Educação.

A Lei 10.639/2003 é representativa como conquista democrática, por ser fruto de uma longa história de lutas das populações negras pela igualdade de direitos, e representar o reconhecimento – ao menos do ponto de vista legal - da contribuição da população africana e afro-descendente para a formação do Brasil. É este percurso histórico de lutas, não linear, permeado por avanços e recuos (NUNES, 1992), que expomos de forma mais detalhada no Capítulo 1, intitulado Negros e negras, legislação educacional e educação formal no Brasil.

Essa legislação questiona um dos campos de maior disputa político-ideológica na área educacional – o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que será ou não ensinado na escola, por isso houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade (CERRI, 2006, GONSALVES, 2008a). Vemos o currículo como âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas de mundo, de sociedade, de pessoas, conteúdos a respeito dos quais entende-se que todo cidadão e cidadã brasileiro deva apropriar-se, posto que a Educação Básica é de frequência obrigatória em nosso país. Dessa forma, entendemos que a legislação aqui estudada representa um movimento de

tensionamento rumo à democratização do currículo e da própria escola, pois possibilita que populações menos visíveis e valorizadas nessa instituição e em suas práticas sociais sejam reconhecidas em suas histórias, tomem voz, participem ativamente da constante construção e reconstrução do cotidiano escolar: “[...] permite [a educação escolar] intervenção corretiva durante a relação ou processo social, rearranjando assim a posição relativa de indivíduos ou grupos antes que o resultado final da interação seja produzido” (BARROZO, 2004, p. 126).

É assim que, no segundo capítulo desta dissertação, A Lei 10.639/2003 e sua primeira década de vigência, trazemos um levantamento de Políticas Públicas realizadas com o objetivo de subsidiar a implementação de tal Lei durante sua primeira década de existência e, ainda, um levantamento das produções acadêmicas do mesmo período que tratavam a respeito da legislação, que nos possibilitasse entrar em contato com questões, relacionadas às nossas indagações, já suscitadas e discutidas em outros estudos. Partimos do pressuposto de que

Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o preceito legal possa nos parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial. As leis surgem daí (GOMES, 2001, p. 89).

No decorrer dessa investigação pudemos notar que, dentre os aspectos que influenciam a implementação da Lei 10.639/2003, e que serão citados e analisados ao longo desta dissertação, encontra-se a forma como essa lei, suas regulamentações posteriores e as Políticas Públicas a ela relacionadas dialogam com as demais políticas educacionais. Adotamos o pressuposto de que a preocupação em estabelecer esse vínculo revela que há certo grau de coesão entre as políticas, o que favorece a implementação de todas elas.

A partir dessa constatação, integramos à presente pesquisa a análise das relações estabelecidas entre a Lei 10.639/2003 e uma das políticas educacionais que tem recebido maior atenção do Poder Público brasileiro nas últimas décadas: a de avaliação em larga escala da Educação Básica.

Assim, estabelecemos como objetivo específico da pesquisa compreender em que intensidade e de que maneira a política de avaliação da Educação Básica no Brasil pode contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003.

Com esta finalidade, adotamos a técnica de análise de conteúdos, por meio da qual analisamos as provas aplicadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio durante os dez primeiros anos de vigência da Lei 10.639/2003. Os temas delimitados para esta análise foram: presença, relevância e abrangência dos conteúdos, superação da ideia de democracia racial e

dos estereótipos sobre a população negra, discussão interdisciplinar dos conteúdos. A análise de tais temas foi realizada tanto nas questões objetivas quanto nas questões dissertativas das avaliações. Sua descrição é o que compõe o capítulo 3 deste trabalho.

Justifica-se lançar o olhar sobre as avaliações oficiais do ensino no Brasil porque estas revelam o que se considera, pela ótica da gestão pública no âmbito das questões educacionais, indispensável que um aluno ou aluna que passou pela escolarização básica no Brasil deva saber para ser considerado apto para o exercício da cidadania, progresso no trabalho e em estudos posteriores, conforme determina o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estipula as finalidades da Educação Básica no Brasil.

Consideramos importante assinalar, ainda, que o ENEM vem sendo adotado como instrumento principal ou subsidiário em diversos processos seletivos para ingresso no mercado de trabalho, em cursos profissionalizantes e, sobretudo, em instituições de Ensino Superior.

Por fim, torna-se necessário explicitar, ainda que brevemente, a abordagem que adotamos a respeito de alguns termos que aparecerão na presente dissertação, não com o intuito de aprofundar um debate conceitual, mas para subsidiar uma melhor compreensão do texto, já que eles possuem diversas concepções e/ou necessitam de uma breve retomada da trajetória histórica de sua composição para que sejam compreendidos de forma adequada. São eles:

- Democracia racial – ideia² que surgiu a partir do livro *Casa Grande e Senzala*, de 1933, de autoria de Gilberto Freyre (SOUZA, 2005).

A obra realizou um avanço em relação aos pensamentos higienista e eugenista, ao atribuir a inferioridade do negro e do indígena – que admite - não a características físicas, mas à forma de organização social econômica que a produzia (SAILLANT, 2010): “É absurdo responsabilizar-se o negro pelo que não foi obra sua nem do índio mas do sistema social e econômico em que funcionaram passiva e mecanicamente” (FREYRE, 1998, p. 316).

Também superou as antigas concepções ao admitir que, por vezes, houve maior contribuição e protagonismo do povo negro escravizado, do que dos portugueses, à cultura e progresso econômico brasileiros: “Os escravos vindos das áreas de cultura negra mais adiantada foram um elemento ativo, criador, e quase que se pode acrescentar nobre na

² Apesar da ideia de democracia racial ser atribuída a Gilberto Freyre, o termo de mesmo cunho foi usado pelas primeiras vezes por Arthur Ramos, em 1943, e Roger Bastide, em 1944, para sintetizar o pensamento vigente na época no campo das Ciências Sociais (GUIMARÃES, [200-]).

colonização do Brasil, degradados apenas pela sua condição de escravos [...] desempenharam uma função civilizatória” (FREYRE, 1998, p. 307).

Por outro lado, reconheceu na miscigenação “um feliz meio termo” (FREYRE, 1998, p. 448), traduzindo assim o espírito integracionista da época, que enxergava a existência da unificação da população brasileira por meio da mestiçagem, o que provaria a ausência de conflitos e a convivência pacífica entre brancos e negros no país (ASSIS, 2003, GOMES, 2005): “Talvez em parte alguma se esteja verificando com igual liberalidade o encontro, a intercomunicação e até a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes, antagônicas, de cultura, como no Brasil” (FREYRE, 1998, p. 52).

No entanto, conforme apontam Gomes (2005), Saillant (2010) e Siss (2003), essa concepção mascara a ideia de promoção do branqueamento progressivo da população por meio da miscigenação, a existência de conflitos entre as populações brancas e negras e a imensa desigualdade entre elas em termos econômicos, sociais e políticos, sob a justificativa de que depende apenas da capacidade e do esforço individuais atingir níveis mais altos nessas esferas (SANTOS, 2001), dado que no Brasil não existiria racismo:

O aspecto mais perverso do racismo assimilacionista é que ele dá de si uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido (RIBEIRO, 1995, p. 226).

Embora essa teoria já tenha sido desconstruída por diversos estudos posteriores³, ela ainda permeia o imaginário de boa parte da população, que acredita que no Brasil não há práticas racistas (GARCIA, 2007, GOMES, 2001, 2005, SISS, 2003).

- Raça – conforme explicado por Brandão (2004), Gomes (2005) e Krauss e Rosa (2010), é um termo que foi copiado das categorizações próprias da zoologia e da botânica, sendo usado na Modernidade para categorizar a diversidade humana através das descrições físicas e genotípicas de cada grupo, colocados em posições de inferioridade ou superioridade à medida em que suas características – que explicariam diferentes aptidões e capacidades - se distanciavam ou aproximavam das características consideradas ideais, as dos colonizadores europeus. Serviu, portanto, como afirma Cabecinhas (2010), como um dos pilares ideológicos que sustentou o colonialismo europeu.

³ Como os de Nogueira (1954), de Abdias do Nascimento, de 1977, citado por Guimarães ([200-]), de Florestan Fernandes, de 1964, citado por Peres (2008), Souza (2001), Gonsalves (2008b) e Cavalleiro (2000) e, ainda, de Moura (1988, 1994), utilizados como referencial teórico desta Dissertação.

Atualmente, o conceito de raça é adotado por ativistas do Movimento Negro e pesquisadores das questões raciais como forma de explicitar a ideia de dominação, exploração e relações de poder que o subjaz. É um uso, portanto, político-ideológico, uma categoria de análise social (BRANDÃO, 2004, GOMES, 2001, 2005). É nesse sentido que o adotamos no presente trabalho.

- Etnia – conforme esclarecido no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), o uso do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças físicas e genóticas também são influenciadas pelo preconceito em relação à matriz cultural africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. Assim, o conceito de etnia engloba os processos históricos e culturais em que se formam os grupos humanos, como suas línguas, tradições, territórios (BRANDÃO, 2004, GOMES, 2005), tendo ligação com o sentimento de pertencimento e de identidade em relação a um grupo, conforme sinalizado por Cabecinhas (2010) e Oliveira (2001).

- Racismo – entendido aqui como as ideias de superioridade intelectual e moral de um grupo em relação aos demais em decorrência de suas características físicas (BRANDÃO, 2004, GONSALVES, 2008a). Por ter tido o aval do discurso científico e religioso durante muito tempo, foi sendo naturalizado também no senso comum, como demonstrado por Fonseca (2008a) e Gonsalves (2008b).

- Discriminação racial – são, segundo Gomes (2005) os comportamentos e atitudes decorrentes do ideário racista, que atuam na manutenção de um sistema de privilégios que favorece uma raça em detrimento de outras: “cognições, acções e procedimentos que contribuem para o desenvolvimento e perpetuação de um sistema em que os Brancos dominam os Negros” (ESSED, 1991, p. 39).

- Negros – o termo negro foi usado, no contexto colonialista, para sinalizar a inferioridade que se considerava que os africanos escravizados tinham em relação aos povos brancos. Adotamos presentemente esse termo por ser, assim como o termo raça, uma opção de ativistas do Movimento Negro e pesquisadores das questões raciais para explicitar a historicidade de tais classificações e o conteúdo racista que opera por meio delas (DOMINGUES, 2007). Outra questão que nos leva a adotar o termo é que ele possibilita agrupar as classificações pretos e pardos. Esse agrupamento faz sentido no contexto do presente estudo porque, conforme aponta Santos (2002, p. 13),

[...] se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco.

- Afro-brasileiros ou afrodescendentes – embora tenhamos optado pelo uso do termo negro/negra, os termos afro-brasileiros e/ou afro-descendentes são usados em estudos e legislações nas quais nos baseamos, portanto, também aperecerão no presente texto.

- Eurocentrismo – segundo Barbosa (2004), é uma concepção que surgiu nas filosofias ligadas ao colonialismo dos séculos XVIII e XIX, que veicula a superioridade europeia do ponto de vista econômico, social, cultural e religioso. Ela influenciou o pensamento historiográfico no sentido de não possibilitar a visão de progressos na história da África, dada a concepção de sua subalternidade em relação à Europa (BARBOSA, 2008).

Soto (2010) cita o pensamento do filósofo argentino Enrique Dussel para explicar o conceito de eurocentrismo como uma construção ideológica europeia, voltada a manter sua autoproclamada superioridade como civilização, imposta por meio das relações coloniais, técnica, militar e economicamente, mas também epistemologicamente, prejudicando assim as outras formas de enxergar o mundo, de produzir saberes, de transmitir o conhecimento, de pensar.

Essa noção começa a enfraquecer após o desenrolar de duas Guerras Mundiais que colocam em cheque a imagem positiva da Europa e de seus valores, conforme demonstrado por Cabecinhas (2010) e Soto (2010). É a partir daí que, em meados da década de 1950, nasce um movimento de renovação da historiografia, permitindo a investigação e divulgação da história da África pelos próprios povos africanos e gerando o crescimento do interesse por essa nova história, mais crítica e autônoma, em todo o mundo, alterando, por fim, o pensamento histórico baseado em modelos e ideários eurocêtricos (BARBOSA, 2008).

Segundo Fonseca (2008), essas novas interpretações historiográficas chegam ao Brasil a partir de 1987, com o livro Fluxo e refluxo: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin, a Bahia de Todos os Santos, de Pierre Verger, publicado pela primeira vez na França em 1968. No entanto, este pensamento renovado ainda não atinge de forma ampla a escola, seu currículo, seus materiais didáticos e suas práticas, ocorrendo, até hoje, a subestimação das contribuições africanas e indígenas no contexto escolar (BRANDÃO, 2004, FERNANDES, 2005):

Essas publicações e esses debates não se processaram na escola, mesmo porque não chegaram nela, nem influenciaram muitos de nossos intelectuais, nem afetaram os rumos, os currículos e os conteúdos programáticos dos cursos de história e de

ciências sociais na maioria das universidades brasileiras (FONSECA, 2008a, p. 161).

É por isso que muitas reivindicações e críticas à escola brasileira, no tocante às relações raciais, ainda se referem a um currículo eurocêntrico e à necessidade de sua revisão e da integração, a ele, de outras formas de pensar e produzir conhecimento.

- Etnocentrismo - outro termo usado nesse mesmo contexto, como uma crítica ao currículo oficial e às práticas escolares atuais, é o de etnocentrismo, entendido como uma perpetuação da ideia de determinadas culturas de um grupo dominante vistas como naturais, superiores, corretas (GOMES, 2005), baseado no “[...] pressuposto de que o ‘outro’ deva ser alguma coisa que não desfrute da palavra para dizer algo de si mesmo” (ROCHA, 1994, p.10).

- Eugenia – Ideário que surge na Inglaterra no final do século XIX. Baseada na teoria de seleção natural das espécies, de Darwin, a eugenia pretendia operar o que considerava um melhoramento da raça humana por meios biológicos (CABECINHAS, 2010), relacionando a ascensão e declínio das nações, como aponta Rocha (2011), a fatores hereditários. Essas ideias chegam ao Brasil nos primeiros anos do século XX, atraindo principalmente a atenção de médicos (que as associavam à possibilidade de controle das condições precárias de saúde, higiene e sanitárias da população pobre), mas também contagiavam outros setores da intelectualidade brasileira, como biólogos, jornalistas, escritores, deputados e professores.

Segundo Schneider e Meglhioratti (2012), a família e a escola foram as instâncias privilegiadas pelo movimento eugênico no Brasil. Na área da Educação, essa influência foi explicitada na Constituição Federal de 1934, quando, no artigo 138, em que são relacionadas as atribuições do Estado, é incluída a função de estimular a educação eugênica. Esta se traduziu no esforço, especialmente por meio de práticas de educação física e moral baseadas em determinados padrões estéticos, de criar uma consciência eugênica, que gerasse mudanças comportamentais que, por sua vez, melhorariam as boas habilidades e aptidões que se entendiam como inatas em determinados organismos, e impediriam que estes se misturassem aos assim chamados degenerados, ou seja, às pessoas provenientes de raças e classes sociais consideradas inferiores. Com o avanço do nazismo e todas as suas conhecidas consequências, o ideário eugênico foi aos poucos perdendo sua credibilidade.

Com base nas formulações e esclarecimentos acima expostos, seguem os capítulos em que descrevemos e analisamos o desenvolvimento da pesquisa, procurando discutir as questões colocadas pelos objetivos geral e específico ora estabelecidos.

1. Negros e negras, legislação educacional e educação formal no Brasil

Inicialmente, procuramos explicitar os percursos trilhados historicamente, no contexto brasileiro, para a inserção da população negra no sistema educacional formal. Esta narrativa nos auxiliará a contextualizar o surgimento da Lei 10.639/2003 como resultado de um processo em que a luta por igualdade de direitos no campo da Educação foi trazendo à tona reivindicações pela inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo oficial. Dessa forma, contribuirá para a compreensão de alguns fatores que influenciam, até os dias de hoje, a forma, os sucessos e os insucessos da implementação dessa norma.

Para isso é necessário, antes de tudo, definir um ponto de partida. Optamos por retomar essa trajetória educacional começando pelas últimas décadas do período escravista, embora mais usualmente o marco inicial para falar-se da escolarização dos negros no Brasil seja a partir de 1888, ano em que a escravidão foi oficialmente abolida no país. Esta escolha deve-se ao fato de que há evidências de algumas práticas de ensino voltadas aos escravizados e da inserção de negros libertos no sistema educacional formal nos tempos do Império (GARCIA, 2007).

Tais evidências explicariam a existência, já nos primeiros anos da República, implantada no Brasil em 1889, apenas um ano e meio após a abolição da escravidão, de intelectuais negros atuantes nos processos de reivindicação por mudanças sociais, sobretudo aquelas relacionadas ao acesso da população negra ao ensino (CRUZ, 2005, GONÇALVES, 2000, SANTANA; MORAES, 2009, SISS, 2003).

Elas são demonstradas em pesquisas realizadas a partir da década de 1970 até os dias atuais, e principalmente na segunda metade dos anos 1990. Estas produções científicas partem do reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de mais estudos sobre o tema das relações raciais, com vistas, entre outros objetivos, a superar a carência, apontada por diversos pesquisadores e pesquisadoras (ARAÚJO, 2007, CUNHA, 2005, CRUZ, 2005, FONSECA, 2002, VEIGA, 2008, SILVA; ARAÚJO, 2005), de fontes historiográficas mais amplas a respeito dos caminhos trilhados pela população negra no campo da Educação, principalmente durante o período escravista e nas primeiras décadas após a abolição da escravidão no Brasil.

A partir desses estudos, surgiram importantes hipóteses e constatações sobre o que ocorreu nessa aparente lacuna da historiografia brasileira, baseadas, entre outros fatores, em histórias orais, fotografias escolares, listas de frequência, relatórios de professores e inspetores, mapas e listas de registro do perfil da população, depoimentos de pessoas negras

que viveram nesses momentos históricos, e registros de jornais publicados pelas associações do Movimento Negro.

É importante destacar, ainda, que a maior parte das produções encontradas, e nas quais é baseado este texto, principalmente aquelas que dizem respeito a épocas anteriores à década de 1980, referem-se a acontecimentos e experiências das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, conforme alertado por Domingues (2007) e Siss (2003). Reconhecendo as dimensões e a diversidade brasileiras, não se pode automaticamente generalizar essa narrativa, portanto, a todo o país. Ela nos permite, apesar disso, explicitar alguns importantes caminhos trilhados no Brasil ao longo de sua história no que diz respeito à inserção da população negra no sistema educacional formal.

A Constituição Imperial de 1824 previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos (FERRARO, 2008). Essa determinação excluía os escravizados, já de partida, do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições (GARCIA, 2007, SILVA; ARAÚJO, 2005). Conforme apontam os estudos de Veiga (2008), a escola era, então, entendida como forma de civilizar os grupos vistos pelas elites como impeditivos da coesão social brasileira: “[...] a raça forte não destrói a fraca pelas armas, esmaga-a pela civilização.” (CUNHA, [1902], p. 47).

As intenções da educação escolar da época - homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados (SISS, 2003) – revelam a que público ela era destinada: pobres, mestiços e negros, “[...] ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir.” (NOGUEIRA, 2007, p. 14). As crianças das famílias ricas, brancas, eram educadas sobretudo com meios próprios, geralmente com professores particulares e aulas em suas residências. Sobre essa época, um historiador afirma, em livro publicado pela primeira vez em francês, no Rio de Janeiro, em 1889: “As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos [...]” (ALMEIDA, 2000, p. 90).

Em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira Lei nacional sobre instrução pública, que vigeria até 1946; no entanto, ela não fazia qualquer menção à educação escolar de negros e negras (SAVIANI, 1999). Portanto, por cerca de dez anos após a aprovação da Constituição de 1824, nenhuma nova legislação apresentou determinações relevantes para compreender a questão da escolarização da população negra.

Em agosto de 1834, por meio de um Ato Adicional que alterava a Carta Constitucional, designou-se a competência das Assembleias Provinciais em legislar a

instrução elementar (CURY, 2000, SAVIANI, 1999). Com isso, algumas províncias estipularam, a partir de 1835, formas de fiscalização do trabalho das escolas, dos alunos e dos professores, e também a obrigatoriedade de frequência escolar, acompanhada, inclusive, por mecanismos de punição às famílias que descumprissem essa determinação. Essas características legais da educação escolar, e os registros escolares da época, em que a pobreza das famílias é sempre aludida como motivo para a persistência das dificuldades de frequência e do fenômeno de evasão escolar, e em que muitos professores fazem a descrição da cor de seus alunos nos registros de seu trabalho, são fortes indicadores de qual parcela da população a escola pretendia atingir em sua missão civilizadora - a parcela pobre, composta por um significativo número de negros libertos.

Vidal (2003) aponta que, ao longo do século XIX, a educação escolar passou a ser progressivamente uma forma de fortalecer as estruturas do poder estatal, de rompimento com os espaços domésticos populares, vistos como propagadores de valores indesejáveis, desligados do patrimonialismo que regia as relações sociais: “[...] afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas baseadas nas quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver” (p. 51). Pode-se citar, ainda, mais uma evidência desse fenômeno: Fonseca (2005) demonstra o amplo predomínio de pretos e pardos na população mineira das primeiras décadas do século XIX e, ao estudar a documentação escolar da época, levanta a hipótese de que essa característica se estenderia também às escolas públicas, apontando para a existência de um grande número de crianças classificadas, à época, como pardas, nessas instituições, possivelmente superando a quantidade de crianças brancas.

A escola imperial, espaço de violência simbólica⁴ do Estado, voltada ao ensino de comportamentos adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população, estava centralizada em algumas localidades do imenso território brasileiro (ARAÚJO, 2007), enfrentava dificuldades de fiscalização e precárias condições para a atuação e formação de seus professores. Apesar disso, era ela que garantia o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição (VEIGA, 2008).

⁴ Conceito apresentado por Bourdieu-Passeron no livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de 1979. Significa a imposição, por meio da ação pedagógica, de uma determinada cultura como legítima, “dissimulando as relações de força que a subjazem” (ROSENDO, 2009, p. 4).

As dificuldades para a frequência e sucesso das crianças negras na instituição escolar eram de dois tipos: a pobreza e a discriminação social e racial.

No primeiro caso, Barros (2005) esclarece que compreendiam a falta de recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, a dispersão da população pelo vasto território brasileiro, associada às dificuldades de transporte e locomoção, a solicitação constante da presença das famílias na escola, que era impossibilitada pelas circunstâncias de trabalho destas, e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as impediam de ter uma constância nos estudos e, muitas vezes, uma frequência adequada às instituições escolares.

Essas ausências de crianças e famílias, bem como o fato de os alunos e alunas não realizarem em seus lares as tarefas escolares solicitadas pelos professores, e até mesmo o tipo de roupa usado pelas crianças, eram frequentemente interpretados por professores e inspetores como um desinteresse de pais e responsáveis pela escolarização de seus filhos e filhas. Eles não teriam consciência da importância da instrução para suas vidas (BARROS, 2005). Esse apontamento nos leva a uma segunda grande razão para as dificuldades de permanência da criança negra na escola: o preconceito, relacionado tanto ao pertencimento social quanto racial dessas crianças.

Esse preconceito aparece, por exemplo, nos relatórios de professores das escolas primárias da época do Império estudados por Barros (2005), em que são rejeitados os hábitos e comportamentos do alunado pobre e de origem africana. Tais hábitos e comportamentos são classificados como vadiagem, vícios, falta de asseio, devassidões, entre outros termos, e vistos como inadequados ao ambiente escolar, por terem o potencial de influenciar, de forma maléfica, as ações dos filhos e filhas das assim designadas boas famílias.

A desvalorização da forma de viver dessas crianças, aliada ao desconhecimento de como agir em relação a elas - a escola era uma instituição padronizada, a cujos métodos e práticas os alunos deveriam apenas adaptar-se, sendo considerados inaptos à aprendizagem caso não o fizessem (GOMES, 2001) -, além do poderoso racismo que informava todas as práticas sociais da época e que dava a crer na inferioridade dos povos vindos da África e de seus descendentes, gerava a descrença na capacidade de aprender das crianças pobres e negras. Seu insucesso escolar era interpretado como resultado da falta de vontade e esforço, e culminava em práticas discriminatórias dentro da escola, mecanismos de exclusão no cotidiano dessa instituição, como o isolamento, os apelidos depreciativos e xingamentos, a perseguição e até mesmo a violência física (VEIGA, 2008).

Já nesse período é possível notar que a população negra é culpabilizada (CAVALLEIRO, 2000, FONSECA, 2008a, PEREIRA, 2005) por não se encaixar nos “padrões cognitivos, afetivos, estéticos e comportamentais requeridos” (PEREIRA, 2005, p. 38). A esse respeito, Veiga (2008) cita a existência de conflitos entre as famílias e os professores por conta de seus métodos limitados de ensino, fundados, sobretudo, na memorização, pela demora na aprendizagem das crianças, e por práticas violentas como o castigo e a palmatória. Além disso, eram constatadas situações de violência sexual no ambiente escolar.

Além disso, como demonstra Veiga (2008), não havia grande preocupação com a formação dos professores, que recebiam baixos salários, tinham pagamentos irregulares e muitas vezes declaravam-se desinteressados da profissão.

Em alguns momentos do desenvolvimento da instrução pública, em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições escolares. A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos. Some-se ainda, a essa realidade, o fato de que a população pobre e negra era maioria apenas nas escolas primárias, sendo que em níveis mais elevados do ensino aponta-se, desde então, a predominância de pessoas brancas provenientes das elites da época (FONSECA, 2005, PILETTI, 1996, SILVA, 1980b, SISS, 2003).

No que diz respeito aos escravos, é possível citar algumas práticas de instrução ocorridas durante o Império. Embora a educação pública fosse negada a eles, não havia impedimentos para que frequentassem estabelecimentos de ensino particulares. Há, assim, alguns relatos, conforme apontado por Barros (2005), Garcia (2007), Silva e Araújo (2005) e Veiga (2008), de escolas que atendiam escravos e da contratação de mestres para a instrução dos mesmos no ambiente das fazendas, em que recebiam uma formação voltada para o desenvolvimento de trabalhos que dariam lucratividade aos senhores.

Além disso, Silva e Araújo (2005) levantam fatores que foram importantes na conquista de instrução pelos negros escravizados: a existência de organização da população escrava em grupos voltados a evitar o isolamento imposto pelos senhores, nos quais preservavam práticas culturais e religiosas, eram alfabetizados e aprendiam a calcular; a instrução dada por padres que, embora muitas vezes objetivasse a aculturação do africano para a formação de novos cristãos (GONÇALVES, 2000, PILETTI, 1996, SILVA; ARAÚJO, 2005, SOUZA, 2005), permitiu o letramento de alguns escravos; e a aprendizagem realizada

de maneira informal, por meio da observação das aulas recebidas pelas sinhás-moças nas fazendas (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Existe a interpretação, apontada por Fonseca (2002), de que as elites rurais e políticas da época impedissem o acesso dos escravos à escola em razão de um possível temor de que esse acesso ultrapassasse os limites da instrução voltada para o desempenho satisfatório das funções servis, e trouxesse a eles o desejo de libertação. Esse temor seria alimentado em função de uma série de revoltas e atos de resistência de pessoas escravizadas no Brasil, como a organização de grupos, nas senzalas, voltados à resistência cultural, à criação de uma língua comum e ao culto das religiões africanas, e a formação de quilombos, locais onde os escravos que conseguiam fugir das fazendas viviam em comunidade segundo as manifestações culturais e religiosas africanas (SAILLANT, 2010, SISS, 2003). Também decorreria de três fatos da conjuntura política internacional: a revolta dos escravos no Haiti (1791 a 1804), a guerra pela abolição do trabalho escravo nos Estados Unidos (1861 a 1865), e a campanha contra o tráfico de africanos, promovida pela Inglaterra a partir do ano de 1807.

Dado o *status* atribuído ao escravo nessa época, de “[...] mercadoria, idêntica àquela a qual ele próprio produzia [...] socialmente coisificado.” (MOURA, 1994, p. 25), que não levava a enxergá-lo como portador de cidadania, de direitos ou de capacidade organizativa (SISS, 2003), é possível relacionar o impedimento ao acesso da população escravizada à instituição escolar a outros fatores. Por exemplo, ao desinteresse dos proprietários de escravos em dispensá-los do trabalho produtivo para receberem instrução, visto que esta não era necessária, na maioria das vezes, para a manutenção das atividades rurais da época e, portanto, do lucro desses proprietários. Ou até mesmo ao temor de que a convivência dos escravos, no ambiente escolar, com as crianças brancas e livres, pudesse gerar, nestas últimas, vícios e comportamentos indesejáveis (BARROS, 2005). Um exemplo desse pensamento está presente na já citada reforma do ensino do Rio de Janeiro em 1837, em que se determinava que os negros fossem proibidos de frequentar a escola na mesma medida em que os portadores de moléstias contagiosas o eram.

Apenas na década de 1850, como relatam Garcia (2007), Santana e Moraes (2009) e Silva e Araújo (2005), surgiu uma nova legislação que tratava a respeito da educação dos negros: no dia 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1.331 aprovou as medidas de regulamentação do ensino primário e secundário, conhecidas, em referência ao então Ministro do Império, como Reforma Couto Ferraz. O Decreto tornou gratuitas, na Corte, as escolas primária e secundária, e a primeira delas obrigatória aos maiores de sete anos, mas

estabeleceu que os escravos não seriam admitidos nas escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino:

Art. 69. Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados

§ 3º Os escravos

Art. 85. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar o Collegio, os individuos nas condições do Art. 69.

Novamente alguns anos se passaram sem que ocorrências no campo legislativo influenciassem a educação de negros e negras, até que, em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre, que tornava livres os filhos e filhas de mulheres escravizadas nascidos a partir de então. Essa legislação determinava que as crianças permanecerssem com os genitores até os oito anos de idade. Depois disso, os proprietários de seus pais poderiam entregá-las às instituições estatais, onde seriam instruídas, em troca de uma indenização, ou mantê-las sob sua tutela até a idade de vinte e um anos, responsabilizando-se por sua criação – e não pela sua instrução, o que os liberava do ônus da escolarização dessas crianças - e podendo utilizar gratuitamente seus serviços (GONÇALVES, 2000, FONSECA, 2002).

As discussões e ações políticas relacionadas à Lei foram iniciadas no final da década de 1860 e prosseguiram até 1879, ano em que as primeiras crianças nascidas sob sua vigência completariam a idade de oito anos e no qual, portanto, os senhores deveriam tomar a decisão de entregá-las ou não ao Estado. Esses debates e iniciativas giraram em torno das estratégias que o Estado criaria para responsabilizar-se pela educação das crianças que a Ele fossem entregues. Os discursos da época enfatizavam a necessidade de uma educação moral e religiosa, além da formação profissional (BARROS, 2005, FONSECA, 2000, 2001, 2008a, GONÇALVES; SILVA, 2000).

Para tanto, foi estimulada a criação de associações de caráter filantrópico ou industrial, como colônias orfanológicas e asilos agrícolas, por meio, por exemplo, do repasse de verbas e de terras para algumas delas, que assumiriam a educação das crianças, com a explícita intenção de combater o atraso e as más inclinações que se considerava que a população escravizada possuía. Isso seria realizado retirando-as das formas de educação contidas no cotidiano e nos espaços privados e passando a educá-las em instituições, sob os padrões culturais da elite como modelo de sociedade. Essas ações permitiriam que as relações hierárquicas de poder se mantivessem, ao máximo possível, intocadas, com a permanência da

população negra nas posições subalternas, na dependência dos proprietários rurais (FONSECA, 2001, 2002, SANTANA; MORAES, 2009).

No entanto, segundo dados do Relatório do Ministro da Agricultura de 1885, citado por Fonseca (2002), das 403.827 crianças nessas condições, até o ano de 1885, apenas cento e treze haviam sido entregues ao Estado. Era mais vantajoso para os senhores manter as crianças sob sua tutela, usando o seu trabalho de forma gratuita, sob o pretexto de recompensa pelos gastos tidos com sua criação. Nesse âmbito doméstico, muitas vezes não se investia na educação das crianças, mantendo-se sua dependência em relação aos proprietários rurais, o que é considerado como fator que contribuiria, alguns anos depois, para a imobilidade social ou dificuldade de ascensão social em que se manteria grande parcela dos negros e negras, a partir da abolição da escravidão no Brasil (FONSECA, 2000, 2001, GONÇALVES; SILVA, 2000).

As instituições criadas com o objetivo de abrigar e criar essas crianças acabaram sendo destinadas ao acolhimento de órfãos e da infância desamparada, que, segundo os apontamentos de Fonseca (2002), é provável que tenha sido majoritariamente negra. Nessas instituições, os alunos recebiam instrução elementar, moral e religiosa, além de uma profissionalização, geralmente voltada para as atividades agrícolas, em troca do uso gratuito de seu trabalho. Além disso, permaneceu, durante esse período, a presença de alunos negros em escolas oficiais, embora sob fortes dificuldades, conforme já foi apontado anteriormente.

Em 1878, um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos (DOMINGUES, 2009, SANTANA; MORAES, 2009). No ano seguinte, com a reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho - nome dado em referência ao Ministro que defendia a adoção da educação de adultos, dos cursos noturnos, e da autorização de frequência à escola pelos escravos - instituiu-se a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas. Com isso, alguns escravizados passaram a frequentar escolas profissionais e, a partir daí, tornaram-se aptos para promover o letramento de outros negros em espaços informais, o que se configurou, segundo Gonçalves e Silva (2000), em mais uma das formas de acesso do negro/a ao conhecimento escolar primário antes que a escravidão fosse legalmente extinta.

Em 13 de maio de 1888, a escravidão foi abolida no Brasil. Já no ano seguinte, foi instituída a República. Não são poucos os estudiosos e estudiosas que apontam que a decisão de eliminar as práticas escravocratas não foi acompanhada por medidas que viabilizassem ao

ex-escravo uma participação satisfatória na sociedade política e produtiva da época⁵. Nas primeiras décadas republicanas, ocorreram limitações ao exercício da cidadania pela população negra. Como demonstram Araújo (2007), Domingues (2009), Guimarães (1998) e Siss (2003), estas se deram especialmente por meio da proibição do voto aos analfabetos e da substituição dessa população, no trabalho, por imigrantes europeus. Isso contribuiu para sua miséria e exclusão social, agravadas pelo ideário e pelas práticas racistas, eugenistas e de branqueamento que se seguiram, e reforçadas, mais tarde, pelo mito da democracia racial.

O Negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas (MOURA, 1994, p. 160).

Toda essa situação social se refletia nas práticas educativas, sobretudo as escolares, e era refletida por elas. Permanecia a discriminação ao negro dentro do espaço escolar, recusado o seu ingresso indiretamente, por meio do estímulo à desistência, pela estigmatização e pela violência, ou, ainda, através de medidas legislativas como a Reforma Rivadávia Correia – assim chamada em menção ao então Ministro da Justiça e Interior –, que, em 1911, implantou a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, impossibilitando o ingresso de grandes parcelas da população pobre e negra nas instituições oficiais de ensino (GARCIA, 2007). A escola era, então, com poucas exceções, um privilégio das elites para sua manutenção no poder (SILVA; ARAÚJO, 2005): “Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de ‘boa procedência’” (VEIGA, 2008, p. 514).

Foi nesse contexto histórico que intelectuais negros iniciaram, a partir de 1889, sua militância pelos direitos da população negra, em que a educação apareceria sempre como uma reivindicação prioritária, central. Surgiam os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro que, ainda sem um projeto ideológico e político mais amplo, eram conhecidos, à época, como movimento associativo dos homens de cor (DOMINGUES, 2008).

Estes precursores do Movimento Negro no Brasil reuniam-se em associações como clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais, organizações políticas. Mesclavam iniciativas educacionais com aquelas de assistência social, jurídica, médica, além de campanhas eleitorais, publicação de jornais e outras atividades.

⁵ Entre eles, estão alguns dos autores utilizados como referência teórica neste trabalho: ARAÚJO, 2008, BARROZO, 2004, CAVALLEIRO, 2000, CELOS, 2008, FONSECA, 2008b, GONÇALVES, 2000, PERES, 2008, SAILLANT, 2010, SANTOS, 2005, SILVA, 1996, SILVA; ARAÚJO, 2005, SISS, 2003.

Atuavam, no campo educativo, por meio de tentativas de conscientização da população negra sobre a necessidade de educação e de mobilização social (GONÇALVES, 2000). Desenvolviavam ações culturais, e procuravam preencher as lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público criando suas próprias escolas, focadas no Ensino Básico, essencialmente na alfabetização, que era vista como uma marca distintiva e como uma forma de deciframento do mundo e, portanto, com um significado político de ascensão social e mudança de *status* (SANTOS, 2005). Essas instituições escolares não oficiais ficavam abertas por alguns poucos anos e depois fechavam suas portas por falta de recursos. Em decorrência dessa dinâmica de abertura e fechamento constantes das escolas mantidas pelas associações, a escolarização de muitos negros e negras era interrompida e retomada várias vezes e, portanto, somente foi possível de forma fragmentada (DOMINGUES, 2009).

Nos registros das atividades das entidades negras do período aparecia, principalmente a partir dos anos 1920, o entusiasmo pela educação dos negros, vista como forma de superação de sua suposta inferioridade. Essa abordagem coincidiu com um período de diminuição da migração europeia para o Brasil e a consequente entrada de trabalhadores negros na indústria (SISS, 2003).

Também foi contemporânea à retomada do otimismo pedagógico no pensamento educacional brasileiro, pela crença na educação como forma de alcançar o progresso e de superar o atraso econômico (SISS, 2003). Esse olhar se deu sob a influência do ideário da Escola Nova, um movimento de renovação das práticas pedagógicas surgido nos Estados Unidos e Europa, e que adquiriu bastante representatividade no Brasil. Trouxe para o país o impulso à profissionalização de professores e outros especialistas do campo educacional, bem como importantes inovações metodológicas (NUNES, 1992), propondo o reconhecimento da criança como ser não fragmentado e a vivência democrática nas relações humanas no interior da instituição escolar, embora em poucos casos essas práticas tenham se alinhado a um questionamento das desigualdades sociais (HILSDORF, 2006, SISS, 2003).

Esse novo olhar dos intelectuais da área de Educação, no entanto, não recaía sobre o tema da escolarização de negros e negras em sua especificidade. As análises da época a respeito do cenário educacional nacional, a exemplo daquelas realizadas durante as três grandes Conferências Nacionais de Educação ocorridas em Curitiba, Belo Horizonte e São

Paulo pela Associação Brasileira de Educação⁶, não se debruçavam sobre nenhuma questão ligada à população negra (SISS, 2003).

O ensino profissionalizante paulista, cujas escolas foram criadas a partir do Decreto 7.556, de 1909, tinha o objetivo de formação de um mercado interno de mão de obra qualificada por meio da instrução dos filhos de trabalhadores. Por isso, possibilitou a escolarização de alguns negros, em número pequeno, mas cujo sucesso no caminho intelectual foi importante bandeira de resistência e base para que as reivindicações sociais dos grupos negros fossem reorganizadas e para que os movimentos negros se fortalecessem (GARCIA, 2007), tornando-se capazes de difundir suas ideias e de visibilizar-se politicamente por meio de demonstrações públicas de conscientização, protesto, união e integração social (SILVA; ARAÚJO, 2005). Silva e Araújo (2005, p. 74) fazem alusão ao pensamento de Cunha Júnior para explicitar que “[...] estas práticas educacionais não só contemplaram e valorizaram a diversidade étnica e cultural do alunado negro como transformaram esta diversidade em mobilização e ação política de resistência e intervenção.”.

É daí que, na década de 1930, surgiram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas (DOMINGUES, 2007). Dentre as associações negras dessa época, destaca-se a Frente Negra Brasileira (1931-1937), que foi a que teve maior grau de estruturação e atingiu maior número de adeptos (MUNANGA, 1996) - em torno de cem mil militantes - expandindo sua atuação da cidade de São Paulo para o interior e também para diversos Estados da Federação (DOMINGUES, 2007, 2009, SISS, 2003), tendo inclusive se tornado um Partido Político⁷ durante um curto período antes da instituição do Estado Novo.

Essa entidade tinha por objetivo promover uma educação política, compreendendo-a como formação cultural e moral, e englobando também a instrução, ou seja, a alfabetização ou escolarização, com vistas a superar o atraso socioeconômico do negro (RODRIGUES, 2003) e promover a participação dessa população no cenário político e o debate em torno dos temas de seu interesse. Conforme explicitado por Araújo (2007) e Domingues (2009), jornais publicados pela militância negra cobravam, dos pais e mães, a matrícula das crianças nas escolas, associando o problema da baixa escolarização da população negra também à desmobilização da própria população.

⁶ Insituição fundada em 1924 por educadores e intelectuais influentes no cenário político e educacional nacional, como Lourenço Filho, Pascoal Leme, e Anísio Teixeira. Segundo Dávila (2006) e Schneider e Meglhioratti (2012), este último sofreu forte influência do pensamento eugênico em suas propostas educacionais.

⁷ Partido Patronovista, existente por três meses, até ser dissolvido pela ditadura varguista.

Essa postura política foi informada pela prática, vigente à época, de desresponsabilização do Estado diante dos problemas sociais (SILVA; ARAÚJO, 2005, SISS, 2003), ligada à crença na meritocracia, pela qual a mobilidade social dependeria exclusivamente do esforço de cada um, numa sociedade aberta, a qual todos poderiam desfrutar com chances iguais. Assim, não seriam necessárias ações específicas para atender às demandas da população negra (GONÇALVES; SILVA, 2000, SISS, 2003). Essa ideia foi reforçada pelas concepções políticas decorrentes do movimento de redefinição da identidade nacional ocorrido na década de 1930, sobretudo por meio da crença na existência da democracia racial no Brasil.

Foi nesse ideário que a Constituição de 1934 tornou a educação escolar obrigatória (SILVA, 1980b) sem determinar que ela fosse realizada em instituições escolares oficiais (CURY, 2000, FERRARO, 2008), e não contendo nenhum conteúdo especificamente relacionado à escolarização de negros e negras.

A Frente Negra Brasileira ofereceu turmas de alfabetização e curso primário, além da assim chamada Formação Social - algumas conferências não regulares sobre questões históricas e sociais, atualidades e moral e cívica. Manteve uma escola de 1934 a 1937, que cumpriu o programa oficial de ensino da época, arcando com despesas de materiais, equipamentos e espaço físico. Também se responsabilizou pela remuneração das professoras normalistas que eram nomeadas pela Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública no Estado de São Paulo para atuarem nas escolas isoladas⁸ como um incentivo dado pelo governo para suprir a demanda por educação (DOMINGUES, 2009), visto que os Grupos Escolares oficiais do Estado atingiam menos da metade da população em idade escolar (ARAÚJO, 2007).

Assim, o Movimento Negro se posicionava politicamente⁹ e se mobilizava em torno de questões que eram de interesse nacional, reivindicações de outros grupos organizados na luta por direitos no campo educacional (CURY, 2000, DIAS, 2005). Assumia, em seu campo de atuação, como apontam Gonçalves e Silva (2000) e Krauss e Rosa (2010), o papel do Estado, procurando suprir a sua deficiência na promoção da educação escolar da população:

⁸ Escolas criadas a partir das reivindicações da população e com aprovação das autoridades locais (ARAÚJO, 2007).

⁹ É importante pontuar que esse posicionamento político não tinha um caráter antirracista; ao contrário, inspirava-se em ideais fascistas (DOMINGUES, 2007). Segundo MOURA (1994, p. 193), o próprio lema do Partido Político fundado pela Frente – Deus, Pátria, Família e Raça - inspirava-se no *slogan* da Ação Integralista Brasileira – Deus, Pátria e Família.

[...] as formas como os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional (GONÇALVES; SILVA, 2001, p. 145).

A Frente Negra Brasileira acreditava na integração do negro à sociedade por meio de uma formação escolar que o vinculava à cultura das elites brancas do país, tida como superior (MUNANGA, 1996):

[...] procuram em grande parte [os não-brancos em geral e o negro em particular] fugir simbolicamente do seu *ser* étnico e social, e da sua concretude étnica para uma realidade simbólica, objetivando reconstituir o seu *ser* através do outro, ou seja da concretude do dominador (MOURA, 1994, p. 155, grifos do autor).

As críticas da Frente ao sistema de ensino oficial condiziam com aquelas que eram feitas por intelectuais e políticos da época, que denunciavam a elitização da educação e o desprezo em relação à educação dos pobres, intensificando as demandas por democratização do ensino (GONÇALVES; SILVA, 2000). Foi a partir delas que se iniciou uma expansão da rede de ensino, com uma nova política de construção de prédios, mais simples e econômicos, numa visão funcionalista da escola. Ainda assim, o acesso de negros e negras à escolarização permanecia pequeno em relação ao contingente populacional que o demandava.

No início da fase republicana, portanto, a instrução de negros e negras foi realizada, sobretudo, por meio das escolas criadas pelas próprias associações negras. Aulas públicas oferecidas por instituições religiosas e pelos asilos de órfãos, escolas particulares e escolas de quilombos também contribuíram para esse acesso aos conteúdos escolares. Houve, ainda, a frequência de alunos e alunas negros à rede pública de ensino, embora, pela ausência de estatísticas relacionadas a esse pertencimento, não seja possível afirmar a quantidade deles (ARAÚJO, 2007).

A partir da instituição do Estado Novo, em 1937, um órgão passou a centralizar as decisões e ações do setor educacional. O Ministério da Educação e Saúde, junto a um aparelho burocrático-administrativo do setor educacional formado por diversos Conselhos, Comissões e Institutos (HILSDORF, 2006, SILVA, 1980b), buscou “homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares” (VIDAL, 2003, p. 60), no intuito de promover, por meio da educação escolar, valores relativos à família, religião, trabalho e pátria, que dariam sustentação ao regime político então implantado (HILSDORF, 2006).

A escola era vista, segundo Duarte (2000), Silva (1980a, 1980c), como espaço onde se faria a modelagem de um cidadão padronizado, ordeiro, disciplinado, que colaboraria para a

regeneração e higienização das famílias e de seus hábitos, considerados inadequados à coesão social, à obediência a um órgão central, à segurança nacional, e ao fortalecimento da pátria. Nesse ideário não havia espaço para ações especificamente direcionadas a qualquer grupo racial, que eram consideradas separatistas e antinacionalistas.

Outra ação da ditadura varguista influenciaria o acesso de negros e negras ao ensino oficial: o Decreto-lei n. 37, de 2 de dezembro de 1937, ao dissolver os partidos políticos existentes e proibir a criação de novos, acabou por inibir boa parte das atividades associativas com algum caráter político, como o eram aquelas do Movimento Negro. Alguns grupos negros sobreviveram e outros até nasceram no período, mas com uma atuação sem caráter questionador ou reivindicatório (DOMINGUES, 2007, 2009). Assim, as iniciativas educacionais realizadas pelas associações negras foram suspensas, e o acesso à escolarização por esse meio ficou impedido.

Foi somente no final do Estado Novo que os movimentos sociais negros começaram a retomar sua atuação. Mantendo a educação como prioridade de suas reivindicações, voltaram a oferecer escolas de Educação Básica, que continuaram sendo o principal foco de atuação, mas também passaram a preocupar-se, embora de forma embrionária, com a cobrança de provisão de educação escolar gratuita pelo Estado, bem como com o acesso de negros ao Ensino Superior e com a permanência destes nos estabelecimentos de ensino, em todos os níveis educacionais. Foram pensadas, no âmbito desses movimentos sociais, as primeiras Universidades Afro-Brasileiras. Os diversos grupos existentes mantiveram bibliotecas, atividades artísticas e desportivas. Viam a escolarização como meio de acesso ao mercado de trabalho e ao mundo da cidadania, principalmente pela possibilidade de votar, e também de candidatar-se a qualquer cargo provido por eleições populares.

Dezenas de instituições negras surgiram nesse contexto de retomada de direitos políticos e de construção de uma nova Carta Constitucional, sendo que duas delas se destacaram.

A primeira delas foi a União dos Homens de Cor, fundada em 1943, em Porto Alegre, tendo aberto pelo menos dez sucursais no interior e em diversos Estados brasileiros, e tendo atingido um alto número de associados, em torno dos duzentos e oitenta mil (DOMINGUES, 2007). A entidade atuava, entre outras atividades, no campo educacional, com iniciativas de alfabetização e a criação de uma escola, mas principalmente por meio de reivindicações de que, enquanto o ensino público não fosse gratuito, os estudantes negros fossem admitidos nos estabelecimentos de ensino superior, inclusive militares, como pensionistas do Estado (DOMINGUES, 2009).

Outro grupo representativo do período foi o Teatro Experimental do Negro¹⁰. Este coletivo mantinha um grupo teatral, um centro de pesquisa e um museu, e realizava publicações, conferências e congressos (DOMINGUES, 2007, 2009). Suas ações tinham como objetivo a promoção pública dos valores da cultura negra e o combate ao preconceito racial escondido sob as máscaras de democracia racial (SISS, 2003), e foi nessa perspectiva, como demonstra Domingues (2009), que o grupo propôs uma legislação antidiscriminatória para o país, denunciou instituições escolares que não aceitavam alunos e alunas negras, inaugurou as denúncias aos preconceitos raciais em livros infantis e didáticos, e enfatizou a crítica ao currículo de orientação eurocêntrica. Essa crítica tinha o sentido de combater, entre outros fatores relacionados à exclusão de negros e negras no sistema educacional, a distorção da história oficial pela ausência do segmento negro e de suas formas de resistência. Além disso, o grupo foi o primeiro a propor a ideia de que a luta do Movimento Negro deveria ser feita no sentido de exigir o provimento do ensino para a população negra pelo Estado, como dever deste e direito do cidadão.

Em 1945, a partir de uma Convenção realizada pelos movimentos negros com a participação de quinhentos militantes e representantes dessas organizações em todo o país, foi lançado o Manifesto de Defesa da Democracia, um texto que continha as reivindicações dos movimentos negros para a nova Constituição que estava sendo elaborada e que viria a ser promulgada já no ano seguinte, no sentido de explicitação do caráter multirracial da sociedade brasileira, embora ainda não sugerisse que essa explicitação fosse feita no ensino (GONÇALVES; SILVA, 2000, SISS, 2003). No entanto, a proposta não teve apoio parlamentar, e não foi contemplada na Carta Constitucional de 1946, por entender-se que essas reivindicações feriam o sentido mais amplo da democracia ao reivindicar direitos especificamente voltados à população negra (GONÇALVES; SILVA, 2000). Essas propostas já continham o teor político de defesa do direito à especificidade em relação aos interesses hegemônicos, que surgira como decorrência do reconhecimento das violências cometidas contra grupos étnicos na Segunda Guerra Mundial, e também aquele de compensação das desigualdades sociais geradas historicamente entre as parcelas negra e branca da população brasileira, que, mais a frente, ainda sob polêmicas, informaria as políticas de ações afirmativas para negros e negras na Educação e em outras áreas, mas que, na época, contrariava as crenças na democracia racial supostamente existente no Brasil.

¹⁰ Criado no Rio de Janeiro em 1944 pelo militante e intelectual negro Abdias do Nascimento.

Apesar, portanto, da confiança nas possibilidades de libertação e ascensão social por meio da educação, militantes e intelectuais negros logo compreenderam que a escola também servia como meio para perpetuar as desigualdades sociais, inclusive aquela de cunho racial, efetivada no cotidiano escolar pelas práticas discriminatórias e pelos currículos que ignoravam ou estigmatizavam a parcela negra da população, e que inferiorizavam os negros e a África.

Foi a partir dessas constatações que os grupos negros organizados passaram a reivindicar, junto ao Poder Público, a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileira nos programas escolares. Essas propostas aparecem já em 1950, na declaração resultante dos debates do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental Negro, no Rio de Janeiro (SANTOS, 2005, SISS, 2003).

Também a partir do ano de 1950, uma pesquisa¹¹ financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO -, que tinha por objetivo desconstruir ideologias e teorias racistas em que o nazifascismo se baseara, voltou-se para o Brasil com a intenção de mostrar um exemplo de convivência pacífica entre os diferentes. Obteve, no entanto, um resultado inesperado, que começou a contradizer e desconstruir a teoria da democracia racial, ao evidenciar a gigantesca desigualdade econômica e social entre brancos e negros no país e demonstrar que essa ideia de convivência pacífica minava as condições de luta política da população negra (XAVIER, 2003).

No entanto, até o final dos anos sessenta, todo esse ideário, proveniente tanto dos movimentos sociais quanto das pesquisas científicas, não influenciou as ações governamentais (SISS, 2003). No contexto de desenvolvimentismo então vigente, havia a expectativa de que a escola formasse uma mão de obra qualificada, técnica, para o desenvolvimento da indústria e dos serviços, o que geraria uma transição de um país rural para um país urbano e industrial. Acreditava-se, como evidenciado por Hilsdorf (2006), Siss (2003) e Xavier (2003), que a desigualdade social diminuiria na medida em que aumentasse o desenvolvimento econômico. As ações que reivindicavam um tratamento específico para a população negra não eram consideradas necessárias, eram vistas como separatistas. Foi possível identificar mais tarde,

¹¹ Os estudos mais divulgados nesse contexto foram os de Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Oracy Nogueira (CAVALLEIRO, 2000). Julgamos importante citar, ainda, que foi no âmbito dessas pesquisas que se realizaram os trabalhos de Clóvis Moura, que adotamos como referencial teórico nesta dissertação. Único intelectual negro do grupo, o estudioso trabalhou exclusivamente com a questão do racismo e trouxe contribuições ao desenvolvimento da temática por buscar compreendê-la como fenômeno inserido em determinado contexto social, político e econômico.

porém, que as políticas desenvolvimentistas voltadas para o cenário educacional e econômico não alteraram os níveis de desigualdade entre populações brancas e negras no país.

Um pequeno avanço ocorreu em 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referiu-se ao preconceito racial, condenando “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a seguiram, nos anos de 1968 e 1971, essa redação foi mantida e não surgiram outras referências à questão racial (DIAS, 2005, KRAUSS; ROSA, 2010).

Com o início da Ditadura Militar em 1964, houve um grande refluxo e desarticulação dos movimentos sociais e da temática racial nos debates públicos, que podiam ser interpretados como incitação ao ódio e à discriminação racial. Eles não desapareceram, mas passaram a conduzir iniciativas fragmentadas, sem a perspectiva de enfrentamento ao regime político vigente (DOMINGUES, 2007, 2009, HILSDORF, 2006, SANTOS, 2005). Somente no final da década de 1970 realizaram um salto político, ressurgindo de forma unificada, no mesmo período da ascensão de lutas populares, estudantis, sindicais, identitárias e das minorias, como os grupos feministas e *gays*, e ampliando-se com a redemocratização política (DOMINGUES, 2007, 2009, GARCIA, 2007).

O marco que deu início a essa nova fase do Movimento Negro no Brasil foi a instituição¹², em 1978, de uma organização que, após algumas alterações em sua denominação, ficou nomeada como Movimento Negro Unificado¹³. Essa organização passou a buscar a solução para o racismo pela via da participação política, do acesso ao poder, atuando dentro dos marcos de uma concepção diferencialista, ou seja, pela promoção da igualdade de direitos aliada ao respeito e valorização das diferenças. Procurou combinar a luta do negro com as de todos os demais grupos oprimidos da sociedade, no sentido de contestação da ordem social vigente (DOMINGUES, 2009, RODRIGUES, 2003). Uma de suas bandeiras de luta, desde seus primeiros atos, foi a inclusão da temática negra nos currículos escolares, bem como o combate à forma estereotipada e preconceituosa com que a História da população negra era ensinada nas escolas e nos livros didáticos (DOMINGUES, 2007, 2009, RODRIGUES, 2003).

Assim, já nos anos 80, surgiram algumas propostas de reformas curriculares por iniciativa do Movimento Negro. Um exemplo delas é a que foi elaborada por intelectuais

¹² A partir de uma manifestação pelo combate ao racismo, em praça pública, em frente ao Teatro Municipal de São Paulo.

¹³ Inicialmente, Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (DOMINGUES, 2009).

ligados ao Departamento de Sociologia do Núcleo Cultural Afro-brasileiro, da Universidade Federal da Bahia. Ela propunha, como demonstra Domingues (2009), que o ensino de 1º, 2º e 3º graus contemplasse a disciplina de Pedagogia Interétnica, incluindo estudos a respeito da cultura, literatura, poesia, dança, música e dramaturgia africana e afro-brasileira, e a História do negro sob três enfoques: o africano escravizado no Brasil, o negro liberto e os africanos e afrodescendentes contemporâneos.

Em 1986, na Convenção Nacional O negro e a Constituinte, foi elaborada uma proposta para a nova Constituição Federal, sintetizando as discussões já realizadas em diversos Encontros Regionais em um anteprojeto em que se sugere, conforme apontam Santos e Machado (2008), que a Carta afirmasse a educação como meio de combate ao racismo e à discriminação e de estabelecer o respeito e a valorização da diversidade, bem como que fosse instituída a obrigatoriedade do ensino de História das populações negras no Brasil, como forma de resgate da identidade etnicorracial e construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural (SANTOS, 2005, SANTOS; MACHADO, 2008).

No entanto, a proposta elaborada pelo Movimento Negro não foi incorporada à Constituição Federal, sob a justificativa de que questões particulares deveriam ser tratadas em legislação complementar específica (SANTOS; MACHADO, 2008). Em seu texto, no entanto, a Carta trouxe três inovações que seriam importantes para a ampliação das lutas do Movimento Negro no âmbito educacional: reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como direito para quem não teve acesso à escolarização na idade considerada apropriada (CURY, 2000), classificou o racismo como crime inafiançável e imprescritível, e reconheceu a diversidade da composição da população brasileira, indicando a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira (RODRIGUES, 2003).

Estudos empíricos e acadêmicos da época contribuíram para explicitar a situação de desigualdade racial brasileira, permitindo, assim, que se desenvolvesse o “amadurecimento, revisão ou consolidação de posições, ideias e propostas geradas conjuntamente” (SISS, 2003, p. 164).

Um dos marcos desse novo olhar foi a divulgação dos resultados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1987, ano em que essa pesquisa passou a incluir a classificação racial em seus critérios (IBGE, 2007, SISS, 2003). Esses resultados explicitavam diversas desigualdades entre grupos negros e grupos brancos da população brasileira, entre as quais aquelas relacionadas a questões educacionais: constatou-se um índice maior de analfabetismo,

exclusão, evasão e reprovação escolar entre alunos e alunas negros do que entre os brancos (CAVALLEIRO, 2000, HASENBALG, 2003).

O Movimento Negro Unificado teve uma atuação mais marcante até o princípio dos anos 1990. Nesse ínterim, surgiram muitas outras organizações do Movimento Negro, entre elas, entidades de caráter especificamente educacional, que prosseguiram demandando Políticas Públicas voltadas à questão racial na educação. A principal bandeira de luta nesse âmbito foi o questionamento dos currículos escolares e a exigência de mudanças nestes, com a introdução de disciplinas baseadas na valorização da história e da cultura do negro, na perspectiva de um projeto educacional multiculturalista e pluriétnico (DOMINGUES, 2007). Também foram buscadas: a qualificação dos professores, a revisão dos livros didáticos, a ampliação das referências bibliográficas e didático-pedagógicas relacionadas ao negro, para apoio na formação e atuação dos profissionais de ensino, a melhoria das condições de acesso e permanência da população negra em todos os níveis educacionais e o combate à discriminação no interior das escolas (SANTOS, 2005). Reivindicaram-se mais vagas nas escolas públicas, ampliação do número de bolsas de estudo, ensino gratuito. Outro salto dessa fase do Movimento Negro no Brasil é que as questões educacionais da população negra passaram a ser tratadas nos debates públicos em geral, como tema de interesse nacional (DOMINGUES, 2009).

Nas discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, novamente não foi aceito que se desse nenhum tratamento específico à questão racial. As propostas da então Senadora Benedita da Silva¹⁴, voltadas à reformulação do ensino de História do Brasil, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História das populações negras, foram negadas sob a justificativa de que, com a criação de uma base nacional comum para a Educação, não seria necessária a instituição de um espaço exclusivo para a temática (RODRIGUES, 2003). O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apenas reproduziu a redação constitucional: “A ideia do texto é ao mesmo tempo dar uma resposta para a sociedade organizada em torno dessa questão e manter o pacto de não explicitá-la” (DIAS, 2005, p. 56).

Essa reivindicação de direitos específicos à população negra como forma de compensação a uma desvantagem social historicamente produzida por meio dos mecanismos da dominação passou a ser uma constante nas lutas desse período, principalmente a partir dos

¹⁴ Benedita da Silva foi a primeira mulher negra a ocupar o cargo de vereadora na cidade do Rio de Janeiro, em 1982. Em outros momentos de sua história ela voltaria a ser a primeira mulher negra eleita para determinados cargos políticos: em 1994, como Senadora, e em 2002, ao assumir o governo do Estado do Rio de Janeiro, após a renúncia de Anthony Garotinho.

anos 1990, e foi reforçada nos debates sobre ações afirmativas. De forma crescente, o Movimento Negro voltou-se para as reivindicações e ações de acesso do negro e da negra ao Ensino Superior, através dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PEREIRA, 2005), da criação de Universidades negras e do estabelecimento das cotas raciais nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior.

Em 20 de novembro de 1995, o Movimento Negro realizou a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida¹⁵, com a presença de cerca de dez mil participantes, em Brasília. Nessa oportunidade, por meio de um documento entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, reivindicou-se o combate à discriminação racial no ensino, a revisão de livros didáticos e programas de ensino, voltada para as questões raciais, e a formação permanente de professores no mesmo sentido (DIAS, 2005, MORAES, 2008, SANTOS, 2005, SANTOS; MACHADO, 2008).

Ainda nesse mesmo ano, mais uma vez foram reveladas as desigualdades entre brancos e negros no território brasileiro por meio da divulgação do Relatório do Desenvolvimento Humano do Brasil, sendo que, na Educação, mostrou-se que estes lideravam os índices de evasão, repetência, analfabetismo, e tinham grandes desvantagens em relação ao branco quanto ao ingresso nas instituições escolares e à progressão e conclusão de seus estudos (DOMINGUES, 2009).

Como frutos dessa explicitação das desigualdades entre brancos e negros na Educação e das lutas do Movimento Negro, ocorreram algumas importantes conquistas.

Foi realizada a revisão dos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático, a partir do ano de 1993, visando à garantia, entre outros critérios, de que seus conteúdos não reproduzissem ideias discriminatórias a respeito da população negra (SANTOS, 2005, XAVIER; DORNELLES, 2009). Essa ação foi importante por contribuir para legitimar, formalmente, a valorização social do negro, dado que o uso dos livros didáticos no contexto escolar é sistemático e a eles é atribuído um valor de verdade (CAVALLEIRO, 2000, ROCHA, 1994).

Outra realização significativa é que muitos Estados e Municípios brasileiros passaram a prever a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura negras em suas Constituições¹⁶. Além disso, algumas delas estipularam, para esse fim, a qualificação de professores e professoras, a revisão dos currículos, e a responsabilização do Poder Executivo na execução

¹⁵ Em memória ao aniversário de 300 anos do assassinato do líder quilombola Zumbi dos Palmares.

¹⁶ Entre eles, o Estado da Bahia, em 1989, os municípios de Belo Horizonte, em 1990, Porto Alegre, em 1991, Belém e Aracaju, em 1994, São Paulo, em 1996, Teresina, em 1998, e o Distrito Federal, em 1996 (SANTOS, 2005).

da Lei, embora essas previsões, em grande medida, não tenham sido executadas (SANTOS, 2005).

Em 20 de novembro de 1995 foi criado, por meio de Decreto Presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra ¹⁷, que representou o reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo no país. Seus objetivos eram a discussão, elaboração e implementação de projetos políticos para valorização dos afro-brasileiros. O Grupo era dividido em dezesseis áreas temáticas, uma das quais era a Educação. Entre as propostas especificamente voltadas para essa área temática, estavam as intencionalidades de impulsionar a produção de material didático-pedagógico voltado para a abordagem das relações raciais no âmbito da Educação Infantil e de estimular a produção de materiais didático-pedagógicos que enfatizassem a história, cultura e tradição dos afro-brasileiros, bem como a de capacitar professores e professoras para trabalhar com o tema das relações raciais, incluindo-as no currículo da Educação Básica (BRASIL, 1995, MORAES, 2008, SISS, 2003).

Em 1997 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª séries) e, em 1998, aqueles relativos ao Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª séries).

As críticas aos Parâmetros, no tocante às questões de igualdade racial, apontam que eles as diluem, em sua maior parte, em um Tema Transversal – não integrado aos conteúdos obrigatórios das áreas do saber - a Pluralidade Cultural, e que não se encontra neles uma crítica sistemática ao currículo dominante e à sua incompatibilidade com a ideia de um ensino voltado à educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, reafirmaria concepções de saber e cultura dominantes, não colocando em pauta a valorização isonômica das diversas manifestações culturais (PEREIRA, 2005, SILVA JR., 1998).

Ao analisar os documentos é possível encontrar aspectos positivos no que se refere ao tratamento dado às questões raciais (DIAS, 2005, FERNANDES, 2005, OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Procuramos anotá-los no Quadro que segue, de modo a facilitar sua visualização. Nesse Quadro também estão representados os documentos que determinaram referenciais relacionados ao currículo escolar para os outros níveis de ensino: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais

¹⁷ Formado por oito representantes do Movimento Negro nacional e nove representantes governamentais (Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República e Ministérios da Justiça, da Cultura, da Educação e do Desporto, Extraordinário dos Esportes, do Planejamento e Orçamento, das Relações Exteriores, da Saúde, do Trabalho).

para o Ensino Médio (2000). Nestes dois, as alusões às questões raciais são escassas e pouco abrangentes.

Quadro 1 – Ocorrências relacionadas à temática racial negra nos documentos que estabelecem o referencial curricular da Educação Básica

Documento	Volume	Ocorrências
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – 1998	Formação pessoal	Um parágrafo do Volume 2 trata de forma generalizada a respeito da necessidade de respeito à diversidade no ambiente escolar, citando, entre outras tantas características do ser humano, o pertencimento étnico.
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I – 1997 e para o Ensino Fundamental II – 1998	Pluralidade Cultural	Permeiam todo o texto, com foco na desconstrução da ideia de democracia racial no Brasil, admitindo a existência, no país, do preconceito e da discriminação relacionados a pertencimentos raciais e étnicos, na sociedade e na escola, e colocando a sua superação como um dos objetivos da educação.
	História	Questiona-se o discurso da democracia racial.
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I - 1997	História – 3ª e 4ª séries	Estipula como conteúdos de ensino obrigatório: - formas de deslocamento de populações africanas para a América; - origens dos povos africanos e seu modo de vida; - condições de vida estabelecidas para os africanos no Brasil, locais de fixação, deslocamentos posteriores, em diferentes épocas, no território nacional; - organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, que inclui, entre outros, os movimentos negros.
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2000	Ciências Humanas e suas Tecnologias (abrange as áreas de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia)	Um parágrafo cita a obrigatoriedade do ensino de conteúdo relacionado à escravidão e ao racismo.

continua

continuação

Quadro 1 – Ocorrências relacionadas à temática racial negra nos documentos que estabelecem o referencial curricular da Educação Básica

Documento	Volume	Ocorrências
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II – 1998	História – 5ª e 6ª séries	<p>Estipula como conteúdos de ensino obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> - origem do homem na África, povos coletores e caçadores; - os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente; - exploração e comercialização das riquezas naturais da África; - desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola; - a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus; - a natureza nas manifestações artísticas africanas e europeias; - natureza e economia do turismo na África; - escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, na produção de alimentos e nos espaços urbanos; - lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; - o trabalhador negro no mercado de trabalho livre; - comerciantes e mercadores de escravos; - escravidão indígena e africana na América colonial; - caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; - agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; - artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente; - escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa; - agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia.
	História – 7ª e 8ª séries	<p>Estipula como conteúdos de ensino obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> - processos de constituição dos Estados Nacionais; - confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente; - guerras na África e Ásia na expansão imperialista europeia; - culturas tradicionais dos povos africanos; - colonialismo e imperialismo na África; - descolonização das nações africanas; - Estados africanos; - experiências socialistas na África (Angola, Moçambique, etc.); - <i>apartheid</i> e África do Sul; - fome e guerras civis na África; - guerras entre as nações africanas; - povos, culturas e nações africanas hoje; - concepções que as culturas constroem para o tempo, como nas culturas baseadas na tradição dos antepassados (cultura popular medieval, culturas africanas, culturas indígenas brasileiras, etc.).

conclusão

Em agosto e setembro de 2001, o Brasil participou da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban, África do Sul¹⁸. Ao final do evento foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, nas quais se afirmava a crença na vinculação entre o direito à educação e a luta contra a discriminação racial (DOMINGUES, 2005, MORAES, 2008, MUNANGA, 2001).

Por fim, em 2003 é feita uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/2003, foco do presente estudo, que implanta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio do ensino brasileiro, e que será abordada de forma mais detalhada no capítulo que segue.

¹⁸ Com o apoio do governo brasileiro à delegação dos movimentos sociais, por meio da Fundação Cultural Palmares e do Itamaraty.

2. A Lei 10.639/2003 e sua primeira década de vigência

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (BOAVENTURA, 2003, p. 56)

No dia 9 de janeiro de 2013, a Lei 10.639/2003 completou seus dez anos de vigência. O que ela determina? A quem se destina? O que foi feito durante essa década? Que olhares, avaliações e críticas tem recebido? É o que exploraremos neste capítulo.

Em 1995, o então Deputado Federal Humberto Costa (PT-PE) apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 859/95, que propunha o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Educação Básica, entre outras determinações (RODRIGUES, 2003), que serão comentadas adiante. O projeto chegou a tramitar na Comissão de Educação e Desporto, onde foi aprovado por mérito, ou seja, foi considerado oportuno, necessário e útil para o país, julgando-se que atenderia ao bem comum e ao interesse público. No entanto, acabou sendo arquivado em 1999, pois o deputado não foi reeleito para a legislatura seguinte (XAVIER; DORNELLES, 2009).

Em 11 de março de 1999, a deputada Esther Grossi (PT-RS) e o deputado Ben-Hur Ferreira¹⁹ (PT-MS) reapresentaram o projeto, então com o número 259/99 (DIAS, 2005), que tramitou pelas Comissões de Educação e Desporto e de Constituição, Justiça e Redação sem debates e sem apresentação de emendas (XAVIER; DORNELLES, 2009). Em 25 de agosto do mesmo ano recebeu o parecer favorável do relator, deputado Evandro Milhomen (PSD-AP), que destacou a importância do projeto para difundir o conhecimento sobre a contribuição da população negra para a formação histórica do país, em todas as áreas, e para a efetivação da integração dessa população à vida social, política e cultural do Brasil (BRASIL, 1999). O projeto foi então encaminhado ao Senado e, ali, aprovado por unanimidade (XAVIER; DORNELLES, 2009).

No Poder Executivo, sofreu dois vetos: o primeiro deles, ao parágrafo 3º do artigo 26-A, que exigia que ao menos dez por cento do conteúdo das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, fossem dedicados à História e Cultura Afro-brasileiras; o segundo, ao artigo 79-A, que determinava a participação de entidades do movimento negro,

¹⁹ Militante do Movimento Negro Unificado.

Universidades e outras instituições de pesquisa relacionadas à temática na oferta de cursos de capacitação para os professores (XAVIER; DORNELLES, 2009).

No primeiro caso, conforme demonstram Xavier e Dornelles (2009), a mensagem de veto afirma que o conteúdo do parágrafo sugerido no projeto de Lei estaria ferindo duas determinações constitucionais, aquela que determina que a base nacional comum dos currículos de Ensino Fundamental e Médio deve ser complementada por uma parte diversificada, definida pelos valores socioculturais regionais e locais, e aquela que determina que deve haver participação dos Estados e Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais.

Já o veto à proposição do artigo 79-A afirma que ele tratava de matéria estranha ao objeto da Lei que viria a alterar, caso fosse aprovado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois esta em nenhum momento regulamenta ou menciona cursos de capacitação de professores (MORAES, 2008, XAVIER; DORNELLES, 2009).

Aprovada em 9 de janeiro de 2003²⁰, a Lei 10.639/2003 faz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para implantar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, incluindo em seu conteúdo programático o estudo da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira, do negro na formação da sociedade nacional, com o resgate da sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Estabelece, ainda, que os conteúdos serão ministrados em todas as disciplinas, mas em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. E, por fim, inclui o dia 20 de novembro no calendário escolar, como o dia da Consciência Negra (BRASIL, 2003a).

Como visto, a aprovação da legislação é fruto de uma longa história de lutas e embates pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil, reconhecida por muitos ativistas do movimento negro e também por estudiosos da área como um marco do avanço positivo no tratamento dado à questão do ponto de vista governamental e legal, já que “declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país” (CURY, 2000, p. 567). Por outro lado, a Lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas

²⁰ Alterada em 10 de março de 2008 pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

as contradições e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e valores em torno de seu conteúdo.

Entendemos a Lei 10.639/2003, primeiramente, como uma política de ação afirmativa, dentro dos parâmetros apontados por Gomes (2001):

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial *versus* subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores [...] (p. 6-7).

A Lei 10.639/2003, ao prever que os conteúdos relativos à contribuição africana para a construção do Brasil sejam contemplados pelo currículo oficial, tem o potencial de permitir ao aluno e aluna negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, ela pode ter um caráter compensatório, por possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas no Brasil pela prática continuada e de longa duração da escravização, visto que “As desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. [...] São socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos.” (SISS, 2003, p. 130).

De forma mais ampla, ela representa um questionamento ao currículo escolar e coloca em pauta temáticas e pontos de vista antes ignorados ou pouco contemplados por esse rol de conhecimentos selecionados e formalmente reconhecidos como fundamentais à formação de todo e qualquer cidadão brasileiro. É sinal, assim, de um movimento de democratização do currículo: “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos” (SANTOS, 2001, p. 107).

Acreditamos ainda que a escola seja um espaço privilegiado para esta tarefa, já que é “sistemática, constante e obrigatória” (FIGUEIRA, 1999, p. 34).

Não defendemos que haja uma relação direta e imediata entre o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais entre brancos e negros na sociedade, nem mesmo no âmbito da própria instituição escolar, mas cremos que esse ensino seja um dos instrumentos de tensionamento das desigualdades raciais, um caminho para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias, por meio da vivência, nas próprias relações escolares, com todos os seus conflitos e contradições, da

tentativa de estabelecer diálogos entre visões, concepções e experiências múltiplas, diferentes entre si, sem que se preestabeleça a superioridade e a dominação de umas sobre as demais (CERRI, 2006), e da construção coletiva de uma realidade que contemple a diversidade, garantindo que alguns grupos não mais sejam responsabilizados por não se adequarem a espaços que os discriminam, garantindo que saiam do seu local de invisibilidade, silenciamento, exclusão:

[...] de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e os grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005, p. 95).

Partimos do pressuposto, portanto, de que uma educação direcionada por estes preceitos poderá produzir reflexos nas relações sociais vivenciadas por indivíduos formados a partir de um novo olhar e de uma nova postura diante do conhecimento e da apropriação de valores e atitudes pautados na igualdade de direitos e no respeito às diferenças, capacitados para intervir no mundo e transformá-lo, porque politicamente conscientes de si mesmos e de suas relações com outros seres humanos na dinâmica social.

É assim que trazemos a seguir um levantamento de Políticas Públicas e um levantamento bibliográfico que nos permitiram uma visão geral do que foi feito e pensado a respeito da Lei 10.639/2003 durante sua primeira década de vigência.

2.1. Levantamento das Políticas Públicas

Apresentamos um levantamento de Políticas Públicas Federais voltadas à implementação da Lei 10.639/2003 em todo o território nacional, durante o período de dez anos de sua vigência (9 de janeiro de 2003 a 9 de janeiro de 2013).

É importante destacar que muitas ações nesse sentido têm sido encabeçadas por entidades internacionais ligadas ao combate ao racismo, organizações não governamentais, grupos do Movimento Negro, associações culturais e pela atuação, nas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e nas escolas, de gestores e gestoras, professores e professoras interessados no assunto, individualmente ou em pequenos grupos, muitas vezes

sem apoio institucional e com recursos pessoais (CELANI, 2013, GONÇALVES, SILVA, 2000). São iniciativas que têm se demonstrado importantes para a garantia da efetivação, na prática cotidiana das escolas brasileiras, da legislação em questão, e algumas pesquisas e premiações já têm se dedicado a conhecê-las e compartilhá-las²¹.

O foco da presente pesquisa, sem ignorar tais ações, encontra-se, no entanto, nas iniciativas especificamente governamentais para a implementação da Lei 10.639/2003. Algumas das ações promovidas por outros atores aparecerão neste levantamento, por estarem vinculadas às iniciativas do Estado por meio de parcerias.

Dessa forma, adotamos o conceito de Política Pública apontado por Secchi (2012), de uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Nessa definição, uma política é pública quando o problema que a motiva é público - relevante para a coletividade - e, portanto, é enfrentado por uma pluralidade de atores públicos, embora, entre esses diversos atores, o Estado Moderno tenha um papel central, porque ele existe, entre outras razões, com a finalidade de elaborar Políticas Públicas, por deter o monopólio do uso da força legítima, e por controlar boa parte dos recursos nacionais, o que lhe permite executar iniciativas mais estruturais, mais estratégicas e de maior alcance.

Há outros esclarecimentos necessários a respeito dos recortes adotados para tornar esse levantamento possível dentro dos limites e objetivos dessa pesquisa, que descrevemos a seguir.

Optamos pela apresentação de ações do Estado emanadas pelos órgãos dos Poderes Legislativo e Executivo²², em âmbito federal.

Sobre as atividades postas em prática por iniciativa dos Estados e Municípios, não há dúvida de que ações fundamentais para a efetivação dos preceitos da Lei aqui abordada foram realizadas nesses âmbitos; porém, dada a extensão do território brasileiro, para estudá-las seria necessário optar pela pesquisa em um ou alguns Estados pré-determinados e/ou selecionar um município ou um pequeno grupo deles. Dada a escolha por obter uma visão

²¹ Um exemplo dessas iniciativas é o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido desde 2002 pelo Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades (CELANI, 2013), que busca selecionar e premiar práticas educacionais que contribuem para a construção da igualdade racial em todo o Brasil. O Prêmio teve, desde então, seis edições. A última, ocorrida em 2012, se propôs a identificar e divulgar boas práticas educacionais motivadas especificamente pela Lei 10.639/2003.

²² Quanto ao Poder Judiciário, as principais iniciativas dessa década relacionadas à Lei 10.639/2003 giraram em torno de ações de fiscalização da execução da Lei e de exigências judiciais de que ela fosse posta em ação, em situações específicas em que ocorreram denúncias do seu descumprimento (CELANI, 2013), tais como a retirada, de algumas escolas, de livros que reproduziam preconceitos raciais que ainda estavam em uso (OLIVEIRA, 2013). Não nos debruçaremos no estudo destes casos, mas julgamos importante citar a sua existência para pontuá-los como situações simbolicamente significativas na luta pela efetiva vivência dos preceitos legais na prática cotidiana de escolas.

mais geral das ações realizadas, que permitissem olhar para todo o território nacional, as perspectivas de enfoque regional ou local foram descartadas.

As fontes de informações sobre as políticas aqui abordadas foram as publicações realizadas por acadêmicos, jornalistas, instituições do Terceiro Setor atuantes no campo das relações raciais na Educação e pelos próprios órgãos oficiais envolvidos na implementação da Lei 10.639/2003. A partir delas, houve a intenção de evidenciar quais foram as principais políticas federais pensadas e realizadas, por meio de um levantamento que permitisse traçar um quadro geral das ações efetivadas ao longo dos dez anos de vigência da Lei, possibilitando a observação e a discussão de ênfases e lacunas.

Assim, os dados obtidos foram organizados em quatro eixos temáticos: Regulamentação, Formação, Material e Articulação.

Antes de detalhar o conteúdo de cada um deles, é importante fazer algumas observações. Algumas políticas citadas, como a criação do Estatuto da Igualdade Racial ou o Programa Nacional Biblioteca na Escola, não são voltadas exclusivamente à implementação da Lei 10.639/2003, mas a englobam; portanto, em sua descrição, destacamos apenas as características destas políticas que estão especificamente relacionadas ao nosso tema de estudo.

Algumas políticas englobam atividades relacionadas a mais de um eixo; optamos, nesses casos, por situá-las no eixo em que mais se destacam.

No entanto, no que diz respeito à política de fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, consideramos importante localizá-la em mais de um eixo, pois a mesma nos pareceu um instrumento estratégico de articulação e transversalidade em relação às diversas Políticas Públicas voltadas à implementação da Lei 10.639/2003. Foi principalmente por meio do incentivo e pressão gerado pela atuação desses Núcleos dentro das Instituições de Ensino Superior que, a partir do ano 2004, muitas delas começaram a incluir a disciplina História da África nos cursos de Graduação em História, e outras disciplinas relacionadas às temáticas da Lei 10.639/2003 em seus demais cursos de Graduação. A partir de 2009, iniciaram-se também os concursos específicos para contratação de professores de História da África e, em 2012, a Lei 10.639/2003 tornou-se um dos itens de avaliação dos Cursos Superiores. Todas essas ações geraram impacto positivo no crescimento do número das pesquisas e atividades de ensino e extensão relacionadas à temática (PRADO; GRAF, 2010).

Além disso, há duas atividades que consideramos como Políticas Públicas, dado nosso referencial teórico, e que não estão contidas em nenhum dos quatro eixos. A primeira delas é a realização, durante o ano de 2009, por meio do Programa de Ações Afirmativas da

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, de uma pesquisa denominada Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Etnicorraciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639. Ela englobou escolas e Secretarias de Educação de todo o país, com o objetivo de mapear e analisar as práticas pedagógicas existentes nas escolas das redes estaduais e municipais do Brasil que visavam à educação das relações etnicorraciais.

Os resultados foram publicados no ano seguinte, revelando, entre outros dados, que a atuação mais recorrente nesse sentido é de docentes que, por ter interesse no tema, tomam iniciativas de forma individual; que os materiais didáticos e de orientação distribuídos pelos órgãos públicos e outras instituições estavam, na maioria das escolas, disponíveis, mas não eram utilizados de forma adequada pelos profissionais; que em várias situações a questão da intolerância religiosa relacionada a religiões de matriz africana apareceu como impeditivo para realizar-se um trabalho nesse campo; que havia demanda dos profissionais de ensino por formação inicial e continuada, mas que era necessário problematizar-se esse dado, pois essa medida nem sempre era suficiente para combater práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas; e que a gestão democrática e participativa nas escolas favorecia o desenvolvimento de trabalhos de maior qualidade na perspectiva das relações etnicorraciais (BRASIL, 2009e).

Essa pesquisa sinaliza aspectos importantes das dificuldades encontradas na implementação da Lei 10.639/2003, que vão além da constatação mais comum, em estudos nesse âmbito, de que é necessário promover a formação de professores e lhes fornecer materiais didáticos adequados, enfatizando esses aspectos em detrimento de outros que também influenciam a prática social dos preceitos legais nas instituições escolares, ligados a questões situadas nos âmbitos da Política Nacional de Educação e das relações sociais das quais a escola faz parte; relacionados, portanto, ao posicionamento que o Poder Público e a instituição escolar assumem em relação às suas funções sociais. Um dos exemplos dessa constatação é a identificação, nas pesquisas citadas, de que gestões mais democráticas e participativas favorecem o questionamento em torno do currículo e a sua consequente renovação.

O segundo caso de uma Política Pública que não se encaixa nos eixos que estabelecemos para nossa análise, e que gostaríamos de descrever aqui, é o lançamento, em 2010, do Selo da Educação para a Igualdade Racial, um certificado criado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que premiou dezesseis instituições brasileiras²³

²³ Três escolas públicas localizadas em áreas quilombolas, uma escola de Fundação ligada a uma instituição privada, quatro escolas públicas localizadas em regiões não quilombolas, sete Secretarias Municipais de

que se destacaram nas práticas de implementação da Lei 10.639/2003 e do Estatuto da Igualdade Racial. Acreditamos que iniciativas como essa devam ser intensificadas, com apoio do Poder Público, para que ocorra maior divulgação e multiplicação de boas práticas relacionadas à lei em questão. Consideramos a troca de saberes e experiências no campo educacional como fundamental para o aperfeiçoamento das ações pedagógicas e políticas.

Outra questão que permeia as discussões e políticas em torno da Lei 10.639/2003 são as propostas educacionais das regiões quilombolas, sobre as quais não nos debruçaremos de forma detalhada.

No entanto, julgamos importante citar o Programa Brasil Quilombola, lançado em 2004 com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as regiões quilombolas, e a criação da Agenda Social Quilombola, em 2007. Esta passou a integrar o Programa, delimitando as ações a serem implementadas pelo Estado em cinco eixos, entre eles Infraestrutura e Qualidade de Vida, no qual se situa a demanda por investimento em acesso à educação (BRASIL, 2012d).

Tal investimento deve ser realizado por meio da construção de escolas e manutenção de sua infraestrutura, da garantia de proximidade das escolas das residências e/ou de transporte escolar, da ampliação da oferta de Educação Básica, da formação de profissionais do ensino que leve em consideração as especificidades das comunidades quilombolas, e do financiamento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento da educação quilombola (KRAUS; ROSA, 2010).

Sem pretender, nesta pesquisa, definir a qualidade e o alcance das ações integrantes do Programa, apontamos a seguir algumas delas.

As demandas educacionais das regiões quilombolas vão sendo lentamente contempladas por meio de programas federais direcionados à Educação no Campo que, entre outras ações, têm oferecido cursos de formação continuada para professores e professoras atuantes nestas áreas, além de realizar encontros para reflexão e construção de propostas coletivas em torno da temática da educação quilombola, construir unidades escolares, oferecer recursos para manutenção de infraestrutura e aquisição de merenda escolar, e distribuir materiais didáticos²⁴. Em 2012 foram aprovadas, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Educação, e um Instituto ligado a uma Secretaria Estadual de Educação. Essas instituições se localizavam nos Estados da Paraíba, Bahia, Mato Grosso, Maranhão, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Tocantins, Ceará, Rio de Janeiro e Paraná (BRASIL, [2010]).

²⁴ Por exemplo, cerca de 182 mil kits contendo Orientações e Ações para a Educação das Relações Raciais, os livros Estórias quilombolas e Minas de quilombos e o jogo Yoté, entregues em 2010 (BRASIL, 2012d).

Por fim, identificamos a recorrente referência a aspectos simbólicos na inauguração de determinadas políticas, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003²⁵; a criação, em 2003, da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e, em 2005, do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial, ambas no dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra); a publicação, em 13 de maio – dia da assinatura da Lei Áurea – do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; e o Decreto Presidencial assinado em 31 de dezembro de 2004 instituindo o ano seguinte como o Ano Nacional da Promoção da Igualdade Racial.

Após esses esclarecimentos, apresentamos a seguir cada um dos quatro eixos em que foram situadas as Políticas Públicas de nosso interesse, para efeitos didáticos, já que o exercício de levantamento dessas políticas nos permitiu combater a “falsa impressão de que as Políticas Públicas são coerentes entre si, organizadas [...]” (SECCHI, 2012, p. 6) e compreender que “A formulação e implementação de políticas sociais e educacionais advindas do Estado tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa.” (DEITOS, 2010, p. 210).

2.1.1. Regulamentação

Neste eixo estão incluídas dez políticas que de alguma maneira regulamentam a Lei 10.639/2003, sendo quatro delas relacionadas à criação de órgãos com a finalidade de atuar na área da Igualdade Racial, dentre os quais dois existem com a função de realizar intervenções especificamente no campo educacional.

Observamos que esses órgãos por vezes não atuam de forma unificada e, mesmo internamente, parece faltar um fio condutor que permita perceber suas ações como frutos de um planejamento estratégico de intervenção na realidade social. Nota-se que encabeçam políticas muitas vezes pontuais e descontinuadas, que parecem alterar-se ou simplesmente expirar em decorrência de mudanças estruturais e funcionais nos órgãos ou de alterações de governos. Acreditamos que essa ausência de coesão no planejamento e execução das políticas

²⁵ Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas em memória ao evento conhecido como Massacre de Shapherville, quando, em Joanesburgo, África do Sul, dezenas de pessoas negras foram assassinadas e feridas quando protestavam contra uma lei que determinava em que locais elas poderiam ou não circular.

seja um dos fatores que prejudicam a implementação das diversas legislações educacionais, por desarticular ações nesse sentido.

De qualquer forma, tais órgãos têm sido os protagonistas governamentais, em âmbito federal, das ações de implementação da Lei 10.639/2003, e iniciativas positivas nesse sentido, como veremos adiante, surgiram a partir da sua atuação.

Também encontram-se neste eixo: três leis – uma da área de Educação e duas da área de Igualdade Racial – nas quais estão contemplados os conteúdos da Lei 10.639/2003, e três documentos que a explicam e justificam, indicando os caminhos para sua implementação: o Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Todos estes documentos possuem um enfoque semelhante em relação à Lei, considerando-a como uma forma de reparação de uma dívida social com a população negra, contraída em função dos danos do longo período escravista, das políticas de embranquecimento, do mito da democracia racial e da persistência de práticas racistas. Isto porque as ações sociais decorrentes da implementação dessa legislação permitiriam reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade dos negros. Ponderam, também, que esta implementação atingiria de forma positiva todo o contingente escolar, dado que exigiria instituições educacionais em boas condições materiais e professores com formação de qualidade.

Destacam, ainda, que não basta incluir conteúdos programáticos no currículo escolar, a Lei somente pode ser plenamente aplicada se forem repensadas as relações dentro e fora da escola, os “procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 9).

Acreditamos que exista, em tais documentos, um embasamento teórico e legal de qualidade e suficientemente abrangente para que ações de implementação da Lei 10.639/2003 sejam iniciadas e gerenciadas. Verificamos, ainda, que parte deles foi disponibilizada para redes de ensino e escolas, e também encontram-se acessíveis pela *Internet*. Questionamos se seus conteúdos, apesar disso, são conhecidos pelos profissionais da Educação, se têm sido contemplados por projetos pedagógicos e práticas de ensino, e de que forma os órgãos acima citados se mobilizam para realizar o necessário acompanhamento de seus impactos nas redes e unidades de ensino, para que não se tornem novas letras mortas.

No Quadro a seguir pode-se observar com maior detalhamento quais foram essas políticas e as principais características que as tornam relevantes para este estudo.

Quadro 2 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEL(IS)	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	Presidência da República	Março 2003 – Atual	Formulação, coordenação e articulação de políticas, diretrizes, programas; Implementação de legislações voltadas à promoção da igualdade racial.	---*
Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**	Ministério da Educação	Fevereiro 2004 – Atual	Efetivação de Políticas Públicas voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, nos campos da Educação Quilombola e da Educação para as Relações Etnicorraciais.	---*
Parecer 003/2004	Conselho Nacional de Educação	Março 2004 – Atual	Orientações quanto à implementação da Lei 10.639/2003.	Atribuição de competências; determinação de estratégias para formação dos professores e professoras; inclusão da Educação infantil, do Ensino Superior e das instituições que promovem a formação inicial e continuada de profissionais do ensino na responsabilidade pela implementação da Lei; incentivo à produção e divulgação de livros e outros materiais didáticos e de experiências pedagógicas; destaque à importância da colaboração das comunidades de onde provêm os alunos e alunas que cada escola atende, de estudiosos da temática racial, dos grupos do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros ²⁶ .

continua

²⁶ FERNANDES, 2005, PRADO; GRAF, 2010, OLIVEIRA; CANDAU, 2010.

continuação

Quadro 2 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEL(IS)	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução 001/04)	Conselho Nacional de Educação	Junho 2004- Atual	Orientações quanto à implementação da Lei 10.639/2003 (reitera o Parecer 003/2004) ²⁷ .	Distribuição de um milhão de exemplares para professores/as*
Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	2005-Atual	Estimulo à implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, por meio da articulação, capacitação, execução, planejamento e monitoramento das ações que têm esse objetivo.	Filiação de 669 dos 5.564 ²⁸ Municípios brasileiros; 2005 e 2006 – oferecimento de assistência financeira para formação de professores e aquisição de material didático no Ensino Fundamental, nas capitais da Federação, no Distrito Federal e nos Municípios filiados ao Fórum, por meio do Programa Cultura Afro.

continua

²⁷ FERNANDES, 2005, KRAUSS; ROSA, 2010, OLIVEIRA; CANDAU, 2010, SILVA, 2007.

²⁸ BRASIL, [20--c].

continuação

Quadro 2 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEL(IS)	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros	Ministério da Educação	Dezembro 2005 – Atual	Elaboração, acompanhamento, análise e avaliação de Políticas Públicas destinadas ao cumprimento dos preceitos da Lei 10.639/2003.	---*
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	Presidência da República	Janeiro 2009 – Atual	Organização da formação inicial e continuada desses profissionais	<p>Contempla questões diretamente relacionadas à Lei 10.639/2003 e suas regulamentações:</p> <p>artigo 3º, inciso VIII - aponta a formação de professores na perspectiva da Educação das Relações Etnicorraciais como um dos objetivos da Política Nacional; artigo 11, inciso II - prevê o fomento, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a projetos pedagógicos que visem a promoção de formação de professores e professoras atuantes nas comunidades remanescentes de quilombos; artigo 12 - afirma que o Ministério da Educação deverá implantar o Plano em coerência, entre outros aspectos, com os currículos da Educação Básica.</p>

continua

continuação

Quadro 2 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEL(IS)	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	Maio 2009 – Atual	Fortalecimento e institucionalização das orientações que já existiam – na própria Lei 10.639/2003, no Parecer e na Resolução que a seguiram, e na alteração realizada pela Lei 11.645/2008.	Estabelecimento: de metas de curto, médio e longo prazo; de estratégias para a execução da Lei 10.639/2003; da delimitação de responsabilidades dos diversos atores governamentais envolvidos; da proposição de ações em três áreas principais: formação de professores, sensibilização de gestores do campo educacional e produção de material didático apropriado; - Recomendações específicas quanto à educação em áreas remanescentes de quilombos: capacitação de gestores; mapeamento das práticas pedagógicas já existentes; garantia de educação básica e ampliação da oferta de Ensino Médio; melhoria da estrutura física das escolas; fortalecimento da relação entre unidades escolares e comunidade; formação continuada de professores; produção de material didático que leve em consideração o processo histórico dessas comunidades e o seu patrimônio cultural ²⁹ .
Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	Junho 2009 – Atual	Regulação das ações de promoção da igualdade racial	Recomendações relativas à divulgação da Lei 10.639/2003 e à formação de professores voltada para sua implementação.

continua

²⁹ OLIVEIRA, 2013.

continuação

Quadro 2 – Políticas Públicas de implementação da lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEL(IS)	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Estatuto da Igualdade Racial	Presidência da República	Julho 2010	Proteção aos direitos da população negra	<p>Reafirmação da obrigatoriedade do estudo da História Geral da África e da História da população negra no Brasil, em todo o currículo escolar;</p> <p>Determinação de que o Poder Executivo fomente a formação inicial e continuada dos professores e professoras e a elaboração de material didático específico para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira;</p> <p>Incentivo à formação de grupos, núcleos e centros de pesquisa nos programas de Pós Graduação e à inclusão de temas relativos à pluralidade étnica e cultural nos currículos dos cursos de formação de professores;</p> <p>Sugestão de que os órgãos de fomento à pesquisa e à Pós Graduação criem incentivos e bolsas de estudos destinados a pesquisas e programas de interesse da população negra³⁰.</p>

conclusão

*As ações decorrentes da atuação desses órgãos e/ou da promulgação dessas legislações estão contidas nos demais quadros e/ou ao longo do texto deste capítulo.

**Atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

³⁰ PRADO; GRAF, 2010, SISS, 2003.

2.1.2. Formação

Neste eixo foram contempladas as políticas que estão ligadas à promoção de formação de professores/as e outros/as profissionais do ensino, conforme indicado no Quadro 3.

Além das atividades realizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, a respeito das quais já comentamos anteriormente, outras sete políticas de formação foram identificadas, todas elas voltadas para a formação continuada de professores e professoras, enquanto que apenas duas dessas experiências englobaram, também, outros profissionais da área da Educação: um curso voltado a gestores, oferecido pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, e uma especialização destinada a quaisquer profissionais do ensino, oferecida pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

De todas as propostas de formação que compõem tais políticas, quatro delas se deram nos formatos presencial ou semipresencial, e cinco na modalidade à distância.

Observamos, conforme dados apontados no Quadro a seguir, que estas propostas atingem um contingente pequeno de profissionais, dadas as dimensões das redes de ensino brasileiras. Além disso, favorecem mais os/as docentes em detrimento de outros profissionais, o que, embora demonstre atenção ao grupo que está na ponta do processo de ensino-aprendizagem, pode também ser associado a uma responsabilização deste, ausente a concepção de rede, pela implementação da Lei. Vinculando-a a um acúmulo de conhecimentos teóricos, coloca-se em segundo plano as questões políticas que a permeiam e que deveriam promover o envolvimento ativo de todos os atores do sistema de ensino.

Além disso, poucas destas pesquisas contemplam atividades de compartilhamento do saber adquirido e socializado durante as formações, que garantiria sua maior expansão. Publicações, exposições, formação continuada em serviço e a atuação dos formandos como multiplicadores são modalidades presentes; porém, não há preocupação explícita com o controle e a abrangência dessas formas de disseminação de saberes. Tampouco se prevê a exigência e o acompanhamento das ações práticas decorrentes dos cursos realizados, que ficam dependentes de iniciativas espontâneas e individuais dos profissionais que os realizaram.

Entendemos que essa postura contribui para dissociar teoria e prática, enxergar os cursos como intervenções pontuais, como momentos alheios ao processo de formação integral do profissional do ensino, que se dá na práxis educativa cotidiana, podendo dessa forma prejudicar sua efetividade na expansão do domínio dos conteúdos pertinentes à Lei 10.639/2003 entre as comunidades escolares e, assim, acarretar altos gastos para o Poder

Público sem a garantia de que correspondam a um incremento na formação efetiva e de qualidade do universo de profissionais do campo educacional.

Quadro 3 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Formação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros* existentes, estímulo à criação de núcleos em outras Instituições de Ensino Superior e ao intercâmbio entre os diversos grupos	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, Instituições de Ensino Superior	2004 – Atual	Avaliação, acompanhamento e incentivo à execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	Atividades de pesquisa, divulgação de conhecimentos, coleta de informações, produção e avaliação de materiais didático-pedagógicos.

continua

continuação

Quadro 3 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Formação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior	Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	2004 – Atual	Ampliação da inserção da temática etnicorracial no Ensino Superior.	<p>2004 a 2006 - Suporte técnico e financeiro a atividades dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros voltadas à formação continuada de profissionais do ensino, à produção de material sobre a temática racial e ao apoio à permanência de alunos negros e cotistas no Ensino Superior; publicação e distribuição de livros; formação de professores por meio de projetos como o Educadores pela Diversidade (curso em modalidade à distância voltado à capacitação de educadores para atuação com as questões raciais);</p> <p>2008 a 2012 – Atuação** no apoio à formação de professores e professoras da Educação Básica dentro das temáticas de interesse da Lei 10.639/2003 (cerca de quatro mil formandos nesse período), feita principalmente por meio de cursos em modalidade presencial e semipresencial oferecidos pela Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, um instrumento criado pelo Governo Federal para ampliar o atendimento às demandas de formação de professores em exercício na Educação Básica.</p>

continua

continuação

Quadro 3 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Formação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Projeto Geografia Afro-Brasileira – Educação e Planejamento do Território***	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Secretarias de Educação	2005 e 2006	Oferecimento de instrumentos para que o professor compreendesse melhor as matrizes geográficas da África presentes no Brasil e o processo historiográfico de formação dos quilombos antigos até os atuais.	Oficina temática Matrizes Africanas do Território Brasileiro. em sete capitais – Maceió/AL, Salvador/BA, Belo Horizonte/MG, São Paulo/SP, Rio de Janeiro/RJ, Porto Alegre/RS e Brasília/DF (atingiram cerca de quatro mil educadores); Exposições cartográficas e publicações voltadas à formação de professores e professoras ³¹ .
Projeto piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola	Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, British Council	2006	Formação de professores/as, englobando a questão das relações etnicorraciais, sendo a Lei 10.639/2003 citada como um dos documentos que portavam as metas que orientavam o curso.	Formação de educadores na modalidade à distância, do qual participaram 1.200 pessoas de Dourados/MS, Maringá/PR, Niterói/RJ, Nova Iguaçu/RJ, Porto Velho/RO e Salvador/BA; Avaliação positiva e consequente ampliação da formação e extensão da mesma a outras localidades (trinta e sete Universidades) nas formas de extensão, aperfeiçoamento e especialização (vigente até hoje) ³² .

continua

³¹ CIGA, 2011.³² FREITAS, 2010, RONDELLI; COUTINHO, 2007.

continuação

Quadro 3 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Formação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Sistema Universidade Aberta do Brasil	Presidência da República, Universidades Públicas	2006 – Atual	Articulação das Universidades Públicas para o oferecimento de cursos na modalidade à distância, com prioridade para professores da Educação Básica e a camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária ³³ .	Oferecimento do curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, voltado, entre outros, a integrantes dos Conselhos de Educação e gestores e gestoras da área de Educação, oferecido como Especialização ou Extensão, na modalidade semipresencial. O curso busca formar profissionais para atuar na elaboração, monitoramento e avaliação de Políticas Públicas, com o objetivo de assegurar que elas contemplem as questões de gênero e raça, e já foi ofertado em dezenove universidades, em cidades de todas as regiões do país ³⁴ ; Oferecimento do curso de Educação Etnicorracial, que aborda as Diretrizes Curriculares de 2004, em formato de extensão ou aperfeiçoamento, tendo sido ofertado em seis Universidades das regiões Norte, Sudeste e Nordeste do Brasil.
Formação de professores em História da Cultura Afro-brasileira e Africana	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Organização Ágere	2006	Capacitação de professores.	Curso relativo à temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na modalidade à distância.

continua

³³ CAPES, [20--].³⁴ E-CLAM, [20--].

continuação

Quadro 3 – Políticas Públicas de implementação da lei 10.639/2003 – Eixo Formação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Programa Educação-Africanidades-Brasil	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Centro de Educação à distância da Universidade de Brasília	2006	Formação continuada em ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, voltada para profissionais da Educação Básica das redes Estaduais e Municipais.	Os textos produzidos pelos alunos e alunas e compartilhados no Fórum de discussões do curso foram posteriormente compilados em um livro que leva o mesmo nome da formação.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira	Presidência da República	2010 – atual	Oferecimento de atividades acadêmicas que colaborem para a compreensão e superação dos temas e problemas comuns aos países parceiros (aqueles integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Portugal e Timor-Leste); Promoção de cooperação internacional solidária entre esses países, mesclando o intercâmbio de conhecimentos com a inclusão social.	Oferecimento de cinco cursos de especialização (dois na modalidade à distância). Entre eles, a especialização em Histórias e Culturas Afro-brasileira, Indígena e Africana, voltada para professores e outros profissionais da área de Educação, com o objetivo de oferecer formação para que atuem na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira; Oferecimento de cursos abertos para a comunidade, como os cursos Aspectos da Cultura e da História Africana, e Cinema na África: tradição, modernidade e política, e outras atividades de extensão universitária; Manutenção de diversos grupos de pesquisa ligados aos cursos de especialização, entre eles o grupo História, Literatura e Cultura nos Espaços Lusófonos ³⁵ .

conclusão

³⁵ PRADO; GRAF, 2010.

*Os primeiros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros surgiram nas décadas de 1980 e 1990, fruto das lutas do Movimento Negro por mais espaço nas Universidades. Atualmente existem cerca de oitenta Núcleos em todo o país (OLIVEIRA, 2013, NEAB, [20--]).

**Na perspectiva do Compromisso Todos pela Educação (Plano de Metas implantado pela União em 24 de abril de 2007) que, entre outras atribuições, regula os programas e ações de assistência técnica e financeira à Educação nacional. Essas metas ficam, a partir de então, definidas em um Plano de Ações Articuladas, do qual depende a concessão de apoio pelo Ministério da Educação ao ente apoiado (BRASIL, 2007a).

***Existente desde 1989.

2.1.3. Material

Neste eixo descrevemos as Políticas Públicas voltadas à produção e distribuição de materiais didáticos para uso dos alunos e alunas e de materiais de apoio para o trabalho do professor e professora, relacionados às temáticas da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Foram identificadas sete políticas, descritas com maiores detalhes no Quadro 4. Novamente uma delas é realizada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, cujas produções são voltadas para o apoio ao trabalho do professor. Outras três políticas se preocupam com a disseminação de materiais voltados exclusivamente para professores/as, uma com materiais para uso dos alunos/as, e duas ocupam-se com materiais para consulta de ambos, professores/as e alunos/as.

Julgamos adequada e positiva a predominância da produção de materiais voltados ao apoio ao docente, já que consideramos desejável que este ou esta produza, a partir de seus conhecimentos e experiências, e das realidades e coletivos humanos em que atua, as melhores alternativas didáticas e metodológicas para sua intervenção, com autonomia. Para isto, é necessário que tenha disponíveis informações e fontes de pesquisa adequadas e acessíveis.

Entendemos que a existência de materiais especificamente relacionados à Lei 10.639/2003, e direcionados ao alunado, também é positiva, mas que é fundamental integrar os conhecimentos pertinentes a esta legislação indistintamente a todos os recursos didáticos utilizados pelos/as estudantes. Verificamos este direcionamento, por exemplo, no Programa Nacional do Livro Didático que, a partir do ano de 2007, começou a exigir que conteúdos e critérios adotados com base na Lei 10.639/2003 e em suas regulamentações posteriores estivessem presentes nos livros selecionados para uso em escolas de todo o território nacional.

Quadro 4 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros* existentes, estímulo à criação de núcleos em outras Instituições de Ensino Superior e ao intercâmbio entre os diversos grupos	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, Instituições de Ensino Superior	2004 – Atual	Avaliação, acompanhamento e incentivo à execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	Atividades de pesquisa, divulgação de conhecimentos, coleta de informações, produção e avaliação de materiais didático-pedagógicos.
Projeto A cor da Cultura	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Canal Futura, Petrobrás, Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, TV Globo (Fundação Robeto Marinho), Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior	2004 – Atual	Realização de ações culturais e produção de ferramentas audiovisuais.	<p>Produção de cinquenta e seis programas para televisão**, divididos em cinco séries: Livros Animados (conta histórias de livros infantis relacionados à cultura afro-brasileira), Heróis de todo o mundo (mostra heróis brasileiros), Nota Dez (mostra experiências bem sucedidas que apostaram na diferença), Ação (traz histórias de cooperação entre grupos e pessoas), e Mojubá (trata a respeito das diversas religiões do mundo);</p> <p>Produção e distribuição do Kit A cor da cultura, composto por um CD, com folheto explicativo, de músicas produzidas com instrumentos e ritmos de herança africana, e seis livros de orientações didáticas ao trabalho do professor (cerca de treze mil até o ano de 2010)³⁶.</p>

continua

³⁶ A COR DA CULTURA, [20--], OLIVEIRA; CANDAU, 2010.

continuação

Quadro 4 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Distribuição de livros para professores	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	2005 a 2007	Fortalecimento do conhecimento técnico dos profissionais da Educação a respeito das questões raciais.	<p>Distribuição de dez exemplares do livro Superando o racismo na escola, de Kabengele Munanga;</p> <p>Distribuição de cinquenta e quatro mil exemplares do livro Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, de Kabengele Munanga;</p> <p>Publicação e distribuição dos livros integrantes da Coleção Educação para todos, que também são disponibilizados para <i>download</i> gratuito no <i>site</i> do Ministério da Educação. Destes, seis volumes contém temáticas voltadas à implementação da Lei 10.639/2003: Volume 2 - Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 (2005), Volume 6 - História da educação dos negros e outras histórias (2005), Volume 25 – Diversidade na Educação: como indicar as diferenças? (2006), Volume 5 – Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas (2007), Volume 7 – Educação como exercício de diversidade (2007), e Volume 24 – Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores (2007).</p>

continua

continuação

Quadro 4 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Programa Nacional do Livro Didático***	Ministério da Educação	2007 – Atual	Inclusão das questões relacionadas à Lei 10.639/2003 como uma das exigências técnicas para escolha dos livros.	<ul style="list-style-type: none"> - 2007 (Edital voltado para a seleção de livros de Ensino Médio) – exigência de que, nos livros de todas as disciplinas, sejam abordadas de maneira crítica as questões de relações etnicorraciais e denunciadas as formas de violência nesse sentido, e naqueles da área de História, que não veiculem preconceitos que levem a discriminações étnicas, e que haja estímulo à diversidade e pluralidade social; - 2008 (Edital voltado para a seleção de livros de Ensino Fundamental) - orientações relativas aos livros de História repetem as do ano anterior, acrescentando o estímulo a ações afirmativas em relação a etnias e, no que se refere a todas as disciplinas, estipula a promoção da imagem positiva dos afrodescendentes e de sua cultura, dando visibilidade a valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, além de prever a abordagem do preconceito, discriminação e violência raciais e a promoção de uma sociedade antirracista; - 2011 (Edital voltado para a seleção de livros de Ensino Fundamental) - repete as preocupações em não veicular preconceitos e discriminações e em promover uma imagem positiva dos afrodescendentes. Acrescenta-se a necessidade de trabalhar com essas temáticas continuamente, e não somente em datas comemorativas; - 2012 (Edital voltado para a seleção de livros de Ensino Médio) - determina que os livros não veiculem estereótipos etnicorraciais, contemplando a diversidade étnica do Brasil, e orientam que o/a professor/a verifique se os livros escolhidos oferecem a possibilidade de uso para implantar o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira³⁷.

continua

³⁷ RIBEIRO, 2010.

continuação

Quadro 4 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Coleção História Geral da África	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência, Universidade Federal de São Carlos	2007 a 2011	Disponibilização do material para acesso dos/as professores/as da Educação Básica. A Coleção aborda o desenvolvimento histórico do continente africano em suas relações com outras civilizações, contemplando as visões dos historiadores africanos. Foi traduzido em diversos idiomas e considerado um marco no reconhecimento e valorização do patrimônio cultural da África ³⁸ .	Atualização e tradução integral da Coleção (oito volumes) para o português; Disponibilização para <i>download</i> gratuito nos <i>sites</i> da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência no Brasil e do Ministério da Educação; Envio da Coleção para as Bibliotecas Públicas (a partir de 2011).
<i>Kits</i> de apoio	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ministério da Cultura, Petrobrás, Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros	Junho 2010	Apoio ao trabalho dos educadores com os conteúdos da Lei, e para que atuassem como multiplicadores desses conhecimentos.	Distribuição, aos participantes de um Fórum com a temática racial, de <i>Kits</i> contendo textos, livros e recursos audiovisuais relacionados à Educação das Relações Etnicorraciais.

continua

³⁸ OLIVEIRA, 2013.

continuação

Quadro 4 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Programa Nacional Biblioteca na Escola	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,	2012****	Prover as Bibliotecas Escolares de todo o país de livros para uso tanto dos alunos e alunas quanto dos e das docentes.	Edital do Programa lançado em 2012, cujos livros devem ser entregues nas escolas no ano seguinte, previu a aquisição de quarenta e cinco livros temáticos para cada Biblioteca, divididos em nove temas, dos quais dois são subsidiários às ações de implementação da Lei 10.639/2003: o tema denominado como Quilombola, cujas obras devem conter referenciais sobre comunidades remanescentes de quilombos, contemplando o quilombo como espaço de resistência, a territorialidade, ancestralidade e organização, a cultura, a religião e a tradição oral e a história e os saberes tradicionais das diferentes comunidades; e o tema intitulado Relações Etnicorraciais, cujos livros devem ter conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, contemplando trajetórias do povo negro no espaço geográfico, identidade racial, relações sociais e diversidade, autoestima e identidade etnicorracial, História e Cultura dos povos ciganos no Brasil e a superação do racismo na escola.

conclusão

*Os primeiros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros surgiram nas décadas de 1980 e 1990, fruto das lutas do Movimento Negro por mais espaço nas Universidades. Atualmente existem cerca de oitenta Núcleos em todo o país (OLIVEIRA, 2013, NEAB, [20--]).

**Vão ao ar no Canal Futura, da televisão paga.

***Iniciado no Brasil em 1985, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, com a função de distribuição de livros didáticos aos estudantes da Educação Básica, introduzindo, então, algumas importantes mudanças, como a possibilidade de escolha dos livros pelos professores e professoras, a reutilização dos livros e a exigência do cumprimento de especificações técnicas para sua produção.

****Existente desde 1998.

2.1.4. Articulação

No Eixo Articulação localizamos todas as políticas que promoveram espaços de troca de conhecimentos, experiências, e de construção coletiva de estratégias para a implementação da Lei 10.639/2003: reuniões, diálogos, Fóruns, Grupos de Trabalho e Conferências, além da atuação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros. Consideramos estas ações de extrema importância para a efetivação dos preceitos desta legislação.

Notamos que essas oportunidades de articulação entre os atores envolvidos no processo de implantação da legislação em questão contemplam múltiplas representações, tanto dos entes públicos quanto da sociedade civil, inclusive com a participação, em alguns momentos, de instituições privadas.

Tal quadro nos faz refletir sobre os limites desse padrão representativo - que se pauta em um modelo democrático e participativo de gestão e que aparentemente engloba de forma ampla tanto os múltiplos atores quanto a diversidade de experiências do território nacional -, quando confrontado com os resultados de diversas pesquisas que se baseiam em estudos de caso localizados em instituições escolares e que consideram que o conteúdo dessa legislação não chega à escola, exceto em algumas experiências isoladas.

No entanto, podemos considerar que o período de uma década de existência dessa Lei seja curto do ponto de vista histórico, diante do longo período de discriminação e racismo oficiais no Brasil, que ainda persistem em nossa mentalidade como povo e permeando práticas sociais e institucionais, e, ainda, diante dos tempos e espaços que são demandados para a tomada de decisões coletivas, democráticas e participativas. Consideramos, assim, que os pontos fracos dessas políticas são os mesmos apontados para tantas outras práticas de gestão participativa, sobretudo as dificuldades de mobilização e de presença dos públicos envolvidos e o engessamento na tomada de decisões, que ficam subordinadas a processos políticos e burocráticos, dificultando e atrasando ações e, assim, gerando o desânimo dos participantes e a descrença na efetividade dos mecanismos participativos.

Ainda assim, defendemos que o caminho do diálogo, do debate, da troca de conhecimentos e experiências, da construção coletiva será o melhor meio para a construção das orientações advindas da Lei 10.639/2003. Questionamos o potencial do Poder Público como propulsor e gerenciador desses espaços, pois entendemos que seu interesse pelas formas de gestão participativa parece flutuante e intimamente relacionado a processos políticos mutáveis, como as corridas eleitorais e as alianças partidárias. Entendemos que o Movimento

Negro tenha um papel relevante nessa articulação, incluindo – mas não limitando-se a – sua presença, por meio de representantes, nos espaços institucionais estatais.

No Quadro a seguir são apresentadas as políticas a que nos referimos acima.

Quadro 5 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Articulação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros* existentes, estímulo à criação de núcleos em outras Instituições de Ensino Superior e ao intercâmbio entre os diversos grupos	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, Instituições de Ensino Superior	2004 – Atual	Avaliação, acompanhamento e incentivo à execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	Atividades de pesquisa, divulgação de conhecimentos, coleta de informações, produção e avaliação de materiais didático-pedagógicos.
Reuniões de articulação	Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, organizações do movimento negro, Conselho Nacional de Secretários da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	2004 e 2005	Articulação dos órgãos envolvidos para estimular a criação de Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Etnicorracial.	Realização de vinte e uma reuniões, entre os órgãos envolvidos, em diferentes Estados do país; Criação de dezesseis Fóruns Estaduais.

continua

continuação

Quadro 5 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Articulação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Fóruns Estaduais	Representantes do Estado e da sociedade civil interessados na temática racial	2004 – Atual	Controle social da implementação da Lei 10.639/2003	Ampliação do número de Fóruns (um em cada Estado e um no Distrito Federal); Monitoramento de atividades da implementação da Lei 10.639/2003; Reuniões e atividades de articulação entre Fóruns de regiões vizinhas; Criação de diversos Fóruns nas instâncias municipais ³⁹ .
Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial - Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial**	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial	Junho e Julho 2005	Construção coletiva de propostas para um Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.	Sete propostas voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/2003: assegurar a implementação das Diretrizes Curriculares aprovadas em 2004, implementar ações de planejamento, elaboração e avaliação de projetos político-pedagógicos, estimular iniciativas de formação de professores no Ensino Superior, criar <i>sites</i> de apoio ao Ministério da Educação para troca de experiências desenvolvidas, divulgar a Lei na mídia, garantir a fiscalização do seu cumprimento.

continua

³⁹ DIAS, 2005.

continuação

Quadro 5 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Articulação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Conferência Nacional de Educação Básica	Ministério da Educação	2008	Reflexão coletiva para construção de práticas de melhoria da qualidade do ensino nesse nível da Educação no Brasil.	Abordagem, como um de seus eixos temáticos, da Inclusão e Diversidade na Educação Básica, permitindo a discussão de temas como o das relações etnicorraciais, em debates acerca da necessidade de: garantia do direito à igualdade e à diversidade, criação de condições materiais, sobretudo de financiamento, que possibilitassem que as diversas redes de ensino implantassem a Lei 10.639/2003, encaminhamento de bibliografia específica às escolas, realização de campanhas educativas na mídia voltadas para o respeito à diversidade etnicorracial.
Diálogos Regionais	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	2008	Discussão de avanços e problemas na implementação da Lei 10.639/2003 e, por meio dessas reflexões coletivas, subsídio à elaboração do Plano Nacional pelo Grupo de Trabalho Interministerial.	Seis encontros abrangendo representações de todos os Estados brasileiros, em que se realizou a revisão coletiva do Documento Referência dos Diálogos, Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ⁴⁰ .

continua

⁴⁰ CELANI, 2013, PRADO; GRAF, 2010.

continuação

Quadro 5 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Articulação

POLÍTICA	ATOR(ES) RESPONSÁVEIS	PERÍODO	OBJETIVOS	AÇÕES
Grupo de Trabalho Interministerial	Representantes do Estado e da sociedade civil interessados na temática racial	Maio 2008	Elaboração de um Plano Nacional com metas e estratégias para implementação e acompanhamento da Lei 10.639/2003, a partir de subsídios angariados por meio de uma consulta nacional feita em encontros chamados de Diálogos Regionais ⁴¹ .	Elaboração e promulgação do Plano, em 2009.
Conferência Nacional de Educação	Representantes do Estado, setor privado e sociedade civil	2010***	Construção do novo Plano Nacional de Educação, para vigência entre 2011 e 2020.	Projeto de Lei número 8.035/2010, que implantaria o Plano no decênio citado**** Entre as estratégias do Plano voltadas para a Meta de número 7 - atingir médias nacionais do Ensino Fundamental e Médio para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica crescentes -, encontra-se a garantia do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, conforme estipulado pela Lei 10.639/2003, por meio de ações colaborativas entre Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, Conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

conclusão

⁴¹ SISS, 2003.

*Os primeiros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros surgiram nas décadas de 1980 e 1990, fruto das lutas do Movimento Negro por mais espaço nas Universidades. Atualmente existem cerca de oitenta Núcleos em todo o país (OLIVEIRA, 2013, NEAB, [20--]).

**Antecedido por vinte e seis Conferências Estaduais e a Conferência do Distrito Federal, as quais, por sua vez, foram precedidas por encontros realizados em 1.332 municípios, o que corresponde a cerca de vinte e cinco por cento do número total de Municípios no Brasil, com grande participação de populações quilombolas.

***Precedida por Conferências Municipais e Estaduais realizadas no ano anterior.

****Projeto aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 28 de maio de 2014, seguindo para apreciação presidencial.

2.2. Levantamento bibliográfico

Seguindo a perspectiva de obter um quadro geral dos dez anos de vigência da Lei 10.639/2003, com a finalidade de refletir sobre o perfil de sua implementação, levantando possíveis ênfases e lacunas nesse processo, apresentamos a seguir um levantamento de publicações sobre ela, realizadas entre de 9 janeiro de 2003 e 9 janeiro de 2013. Esta demarcação temporal foi, portanto, o primeiro critério estipulado para a pesquisa das produções acadêmicas em questão.

O segundo recorte necessário foi delimitar em quais bases de dados fazer a pesquisa. Pela extensão do território brasileiro e a diversidade de atores envolvidos em produções dos mais variados tipos a respeito da legislação em discussão, claramente não seria possível englobar a totalidade dessas publicações; sendo necessária, no entanto, uma amostra que fosse significativa do ponto de vista quantitativo e qualitativo, permitindo a posterior avaliação dos principais focos e abordagens dessas produções.

Dado o enfoque nacional que permeia todo o presente estudo, optamos por realizar a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴², pois a mesma reúne diversos sistemas de informação de Teses e Dissertações existentes em instituições de Ensino Superior de todo o país.

É importante assinalar que este levantamento atende ao objetivo de obter uma amostra dos estudos a respeito da Lei 10.639/2003 que foram desenvolvidos no país ao longo dessa década, e que nos permitisse delinear um quadro geral dessa produção para contribuir em uma análise do que já se tem produzido sobre o tema, com a finalidade de, em seguida, somando essa análise ao estudo do processo histórico que culminou com a aprovação da Lei em questão e ao levantamento das Políticas Públicas a ela relativas, delimitar as questões específicas sobre as quais nos debruçaríamos na presente pesquisa; portanto, ele não corresponde às referências bibliográficas utilizadas como escopo para o desenvolvimento desta Dissertação, dado que a partir da análise resultante do próprio levantamento e das consultas a outras fontes de dados e outros tipos de publicações, como livros e artigos científicos, foram sendo agregados textos com enfoque mais específico às questões que surgiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

As buscas foram livres, sem estipular o campo Título, Assunto ou qualquer outro, e realizadas com a entrada do número da legislação em suas variações: “10.639”, “10639”,

⁴² <http://bdtd.ibict.br>.

“10.639/03”, “10639/03”, “10.639/2003”, “10639/2003”. As consultas aconteceram nos dias 7 e 8 de março de 2013.

Foram encontrados vinte e um trabalhos, sendo dezoito Dissertações de Mestrado (1 a 12, 14 a 16, 18 a 20) e três Teses de Doutorado (13, 17, 21); destes trabalhos, quatro foram realizados no Estado de São Paulo (2, 4, 5, 11). Três produções tiveram lugar em cada um dos seguintes Estados: Ceará (1, 9, 20), Paraíba (7, 13, 15) e Rio Grande do Sul (3, 6, 10). Duas produções foram realizadas em Minas Gerais (17, 21), ocorrendo o mesmo em Santa Catarina (18, 19) e, por fim, os Estados do Maranhão, Paraná, Alagoas e Goiás apresentaram, cada um, um trabalho (8, 12, 14 e 16, respectivamente).

A abordagem mais recorrente foram os estudos de caso, alguns com intervenções, que buscavam compreender o papel e a atuação do professor e das escolas na implementação da Lei 10.639/2003, totalizando sete produções (6, 10, 11, 12, 15, 17, 21). Em seguida, foram encontradas cinco produções (1, 5, 13, 18, 19) que investigaram a utilização de recursos para o ensino no âmbito das relações etnicorraciais (dança popular, jogos, literatura, museus virtuais e *sites* de comunidades quilombolas). Três trabalhos (2, 4, 16) investigaram iniciativas de formação continuada de professores. A mesma quantidade de trabalhos (7, 9, 14) se debruçou sobre livros didáticos, analisando-os a partir das representações em relação ao negro. Por fim, duas produções (3, 20) referiram-se à formação inicial de professores no Ensino Superior, e uma (8) analisou a Política Pública Estadual de implementação da legislação.

Também consideramos interessante assinalar quais foram os locais, físicos ou não, em que essas pesquisas estiveram focadas. Dez delas (4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 21) se deram em escolas, três (2, 8, 16) em Programas Estaduais ligados à implantação da Lei, três se debruçaram sobre livros didáticos (7, 13, 14), duas (3, 20) investigaram Universidades, a mesma quantidade (18, 19) estudando recursos da Internet e, por fim, uma (1) se debruçou sobre manifestações culturais populares.

Todas as áreas do saber que são indicadas pela Lei 10.639/2003 como aquelas em que preferencialmente se dará o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, ou seja, História, Artes e Língua Portuguesa, aparecem nestas pesquisas. Além delas, outras duas áreas específicas foram estudadas: Educação Física (5) e Química (21). Também é interessante observar que uma delas (14) volta seu olhar especificamente para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva das relações raciais.

Os resultados das pesquisas também apresentam algumas recorrências e conclusões importantes para o presente trabalho. Quase a totalidade dos trabalhos aborda a questão da formação de professores, de diferentes maneiras. A mais recorrente delas, que aparece em seis produções (1, 6, 15, 17, 18, 19) aponta a necessidade de investimento em formação de professores, tanto inicial quanto continuada, como imprescindível para a devida implementação da Lei 10.639/2003. Um trabalho (16) problematiza a efetividade das práticas de formação continuada e propõe a necessidade de buscar-se outras variáveis que expliquem a dificuldade de implantação da legislação. Nesse sentido, dois trabalhos (1, 20) apontam a necessidade de maior participação das Universidades no processo de implementação da Lei, bem como um deles (8) enfatiza a importância da responsabilização dos órgãos públicos educacionais em sua execução e da desvinculação entre as Políticas Públicas e uma determinada gestão política, para que sejam permanentes e garantam a continuidade das ações.

Quatro produções (3, 5, 11, 12) indicam que a legislação somente é posta em ação por iniciativas individuais de atores pessoalmente preocupados com as questões raciais e/ou em datas comemorativas. Uma das pesquisas (10) identifica a participação ativa de professores na execução das Políticas Públicas relacionadas à Lei 10.639/2003, professores estes ligados a um grupo de estudos especificamente voltado às questões da Educação para as Relações Etnicorraciais.

Dois trabalhos (11, 16) apontam para a ausência de discussão sistemática dos conteúdos da Lei entre professores e gestores, bem como em dois trabalhos (4, 20) há a percepção de que o discurso destes em torno da questão racial se distancia de suas práticas cotidianas. Duas produções (11, 16) concluem que há uma resistência de professores e gestores na aplicação da Lei, por considerarem-na desnecessária.

Das pesquisas que se debruçaram sobre livros didáticos e outros recursos de ensino, duas (7, 14) reiteram a já conhecida interpretação de que os livros reproduzem estereótipos e visões negativas em relação à população negra. Seis produções (1, 5, 9, 13, 18, 19) indicam bons resultados no uso de recursos didáticos como jogos, livros infantis, manifestações culturais populares e recursos da *Internet* para o ensino das relações etnicorraciais.

Dois estudos (2, 3) reforçam que a Lei não significa apenas mais um conteúdo integrado ao currículo escolar, mas que questiona a própria forma como o currículo é estruturado e vivenciado nas escolas. Por fim, um dos trabalhos (12) reflete sobre a relatividade da ação da implantação da legislação nas escolas em relação à sua capacidade de minimizar problemas sociais historicamente produzidos.

O quadro abaixo detalha as informações relativas às vinte e uma produções aqui citadas, permitindo visualizar individualmente seus focos, metodologias e resultados.

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
O Reisado em Juazeiro do Norte e os conteúdos de História e Cultura Africana e Afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei 10.639/03	Cicera Nunes	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	2007	Utilização da dança do Reisado como possibilidade de promover o aprendizado da cultura afro-brasileira.	Análise dos Reisados em Juazeiro do Norte.	Necessidade de uma política de formação de professores com a participação das Universidades e órgãos educacionais.
Educação continuada e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: um estudo sobre o Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade	Ana Regina Santos Borges	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação	2007	Descrição da proposta do Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, realizado no período de 2003 a 2006; identificação e caracterização da visão que seus diferentes participantes expressam sobre o processo de formação vivido e os prováveis resultados no trato com as questões etnicorraciais no contexto escolar.	Entrevistas com profissionais envolvidos com o Programa e professores participantes do mesmo; Análise de documentos relacionados ao Programa.	Os aspectos enunciados pelos profissionais, em relação ao processo de formação continuada desenvolvido, cumpriram uma etapa inicial em direção à percepção e compreensão das questões etnicorraciais. Embora esse Programa represente uma iniciativa política inovadora, trata-se ainda de um esforço incipiente rumo à construção de uma educação multicultural.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
A África no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso	Walter Günter Rodrigues Lippold	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	2008	Problematização da formação do professor de História na área de História da África na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Observação e entrevistas em aulas e eventos ligados ao ensino de História Africana na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Possibilidades de efetivação da Lei ainda são formais, ligadas a aspectos contingenciais e ações individualizadas; é necessário que não se insira somente um conteúdo a mais, mas sim se atue com a transversalidade do tema.
O ensino da História e Cultura Afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico	Vera Balbino da Silva Ignácio	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação	2008	Verificação da compreensão do professor coordenador a respeito do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.	Questionário aplicado a dez professores coordenadores em uma Diretoria Regional de Ensino da cidade de São Paulo.	Não existe uma correlação direta entre os discursos dos professores coordenadores e a sua prática; portanto, as possibilidades trazidas pela legislação educacional devem ser acompanhadas de condições sociais, educacionais e individuais que ainda estão por ser construídas.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais	Fabiano Maranhão	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2009	Uso de jogos de origem ou descendência africana em aulas de Educação Física como instrumento facilitador da Educação das Relações Etnicorraciais no cotidiano da escola.	Intervenção em dezessete encontros com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola; Registros e análise.	Educação das Relações Etnicorraciais se efetiva parcialmente na escola; jogos são facilitadores.
A Lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre	Eliane Almeida de Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	2009	Entendimento do que fazer para que professores e gestores escolares abordem questões raciais.	Intervenção em uma comunidade escolar (oficinas, dinâmicas, desenhos, escritas e leituras).	Necessidade de formação dos professores para criar condições de trabalhar os conteúdos da Lei 10.639/03.
A cor da metáfora: o racismo no livro didático de Língua Portuguesa	Ivana Silva Freitas	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	2009	Análise da representação da população negra nos livros didáticos.	Análise de livros didáticos de Língua Portuguesa.	Livros reproduzem a ideia da população negra relacionada a aspectos negativos.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Os desafios da implementação da Lei Federal n. 10.639/03: entre as ações da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a política educacional no Maranhão	Maria da Guia Viana	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação	2009	Análise das Políticas Públicas educacionais desenvolvidas no Estado do Maranhão, considerando a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial no âmbito da Educação.	Entrevistas com gestores de políticas educacionais, professores da rede pública estadual, técnicos da Secretaria de Estado da Educação e representantes do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial.	Desafio de que as Políticas Públicas sejam permanentes e não vinculadas a determinada gestão.
O uso de literatura de base africana e afrodescendente junto a crianças de escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro	Geranilde Costa e Silva	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	2009	Verificação da contribuição do uso de literatura africana e afrodescendente para que um grupo de crianças produzisse novos conceitos sobre ser negro.	Intervenção em uma escola pública de Fortaleza/CE.	O uso de literatura africana e afrodescendente contribuiu para que alunos e professoras produzissem novos conceitos, resignificando positivamente suas ideias sobre ser negro.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio – RS	Wagner dos Santos Chagas	Universidade do Vale do Rio do Sinos	Dissertação	2010	Análise da recontextualização dada à Lei 10.639/03 em Grupo de Estudos sobre Africanidade formado por professores da rede municipal de Esteio/RS.	Estudo de caso, com análise de documentos, entrevista e diário de campo.	O Grupo de Estudos atua na interpretação, reinterpretação e recriação das políticas no contexto da prática cotidiana das escolas, não sendo os professores somente executores das políticas.
Lei Federal n. 10.639/03: um desafio para a Educação Básica no Brasil	Leonardo de Oliveira Gonçalves	Universidade Católica de Santos	Dissertação	2010	Investigação de como professores do Ensino Público Estadual da cidade de Guarujá estão praticando as determinações da Lei Federal n. 10.639/03.	Entrevistas e questionários.	Ausência de discussão sobre a temática racial nas Escolas Públicas do Município de Guarujá, a questão somente é tratada em datas comemorativas, professores desconhecem conteúdo integral da Lei e a consideram desnecessária.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
A prática da Educação Étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público	Artemio Tem Caten	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	2010	Verificação de que configuração tem assumido a inserção dos conteúdos da Lei 10.639/2003 nas unidades educacionais que oferecem Ensino Médio em Toledo/PR.	Entrevistas a professores de História das escolas de Toledo/PR.	A implementação da Lei possibilita refletir sobre a discriminação racial e as desigualdades sociais, mas fica em questão até que ponto pode contribuir para minimizar problemas sociais historicamente estabelecidos; ações são restritas por conta do nível de qualificação dos professores, e dependem da militância de educadores.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Personagens negros na Literatura Infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes, tecendo negritudes	Maria Anória de Jesus Oliveira	Universidade Federal da Paraíba	Tese	2010	Análise dos personagens negros nas narrativas literárias infanto-juvenis publicadas no Brasil e em Moçambique, no período de 2000 a 2007.	Pesquisa em dez obras, cinco de Moçambique, e cinco do Brasil.	Existência de temas diversificados, abrangendo-se desde o universo infantil aos problemas sociais nas narrativas moçambicanas. Nas brasileiras, além destes, há as religiosidades de matrizes africanas e o espaço social africano mitificado. A maioria das obras pesquisadas delineiam o universo conflituoso de crianças e jovens nas relações familiares. Seus traços físicos não são caricaturados e destacam-se os fenótipos negros através da linguagem verbal e/ou não verbal.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
As relações étnico-raciais nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural	Karla de Oliveira Santos	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	2011	Compreensão da Educação de Jovens e Adultos como possuidora de um caráter inter/multicultural, muitas vezes invisibilizada ou estereotipada nas Políticas Públicas curriculares.	Análise de coleção de livros didáticos adotada para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (séries finais do Ensino Fundamental) no município de São Miguel dos Campos – AL.	Dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e especificamente no Livro Didático, limitando as questões etnicorraciais à submissão do povo negro, estereotipia e discriminações.
Entre a letra e o espírito: o discurso de professores(as) sobre estudantes negros(as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola pública	Alcilene da Costa Andrade	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	2011	Análise do discurso dos(as) professores(as) sobre estudantes negros(as) depois da implementação da Lei 10.639/03 em escola pública e impacto da mesma sobre sua prática docente.	Análise do discurso de cinco professores em três escolas municipais de João Pessoa/PB.	Necessidade de formação docente que possibilite um olhar do(a) professor(a) sobre estudantes negros(as) capaz de fomentar mudanças no campo da Educação das Relações Etnicorraciais.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos e Silêncios sobre a Implementação da Lei n. 10639/2003 no Município de Goiânia	Cecilia Maria Vieira	Universidade Federal de Goiás	Dissertação	2011	Identificação das possibilidades geradas pelo curso de formação de professores sobre a História e Cultura Africana em relação à produção de diálogos ou à superação dos silêncios sobre as relações etnicorraciais entre os professores, na Rede Municipal de Educação de Goiânia.	Análise de curso de formação.	Falta de comprometimento dos gestores quanto à formação continuada de professores para a Educação das Relações Etnicorraciais; resistência dos professores quanto à temática racial, ligada não apenas ao desconhecimento de seus conteúdos e à persistência do mito da democracia racial; necessidade de compreender outros determinantes.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
O estudo da História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental: currículos, formação e prática docente	Gizelda Costa da Silva	Universidade Federal de Uberlândia	Tese	2011	Investigação do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da implementação da Lei Federal n.10.639/2003 e as suas implicações nos currículos, na formação e na prática docente.	Análise de documentos e entrevista a cinco professores de História.	Há permanências e mudanças no ensino de História após a promulgação da Lei 10639/03; há diferenças entre as redes públicas e privadas; há importância da formação continuada dos professores e da gestão da escola na aplicação da Lei, atuando em áreas em que a formação inicial não foi possível.
Museus virtuais e a formação de professores de Artes Visuais no contexto da lei 10.639/2003	Larissa Antonia Bella	Universidade do Estado de Santa Catarina	Dissertação	2012	Contribuição dos museus virtuais na formação de professores de Artes Visuais para a Arte Afro-brasileira.	Análise de quatro museus virtuais com tema de Arte Afro-brasileira e/ou Africana e suas propostas educativas.	<i>Internet</i> como recurso para formação de professores inicial e continuada, e como ampliação de repertório.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Vale do Ribeira: uma contribuição às redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da Lei 10.639/2003	Janine Alessandra Perini	Universidade do Estado de Santa Catarina	Dissertação	2012	Investigação de como os conteúdos veiculados no <i>site</i> da comunidade quilombola do Vale do Ribeira podem subsidiar a formação continuada dos professores de Artes Visuais, com vistas à implementação das mudanças pedagógicas no contexto da Lei 10.639/2003.	Pesquisa em <i>sites</i> de comunidades quilombolas.	<i>Internet</i> como ferramenta pedagógica para a formação inicial e continuada de professores de Artes Visuais no campo da inclusão social, <i>sites</i> podem ampliar as possibilidades proporcionadas pela <i>Internet</i> .
A comunidade imaginada da afrodescendência no contexto da “Educação das Relações Etnicorraciais”	Cristina Imaculada Santana de Oliveira	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	2012	Formação universitária no sentido da consolidação de uma comunidade da afrodescendência.	Análise do discurso de professores, autores e alunos, na produção editorial das Universidades Federais do Ceará e da Bahia, nos cursos de licenciatura (História, Letras e Artes).	As discussões acerca das relações etnicorraciais crescem no ambiente acadêmico, mas há pouco aprofundamento sobre as transformações produzidas neste próprio ambiente.

continua

continuação

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2003 a 2012 – Lei 10.639/2003

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO DEFESA	FOCO	METODOLOGIA	RESULTADOS
A bioquímica e a Lei Federal 10639/03 em espaços formais e não formais de Educação	Patricia Flavia da Silva Dias Moreira	Universidade Federal de Uberlândia	Tese	2012	Relação entre o que ratifica a Lei 10.639/2003 e as possibilidades de aplicação em aulas de Química, nos diferentes níveis da Educação Básica ou em espaços não formais, especificamente em conteúdos de Bioquímica.	Proposição de materiais didáticos e práticas pedagógicas para o ensino de Química contextualizados com a Lei 10.639/2003, entrevistas, observação e filmagem.	A incorporação dos valores culturais e conhecimentos provenientes da África é perfeitamente possível e executável em conteúdos de Química em todos os níveis de ensino, que podem ser absorvidos nos currículos e Projetos Político Pedagógicos das escolas no intuito de imbricar os conhecimentos presentes na disciplina.

conclusão

Dentro das abordagens dadas à questão da implementação da Lei 10.639/2003, duas nos pareceram recorrentes e centrais: a questão da formação e capacitação de professores para atuarem na área, e a questão da produção e disponibilização de materiais didáticos adequados a essa finalidade. Muitas pesquisas vêm, portanto, tentando compreender de que maneiras as ações voltadas a essas duas finalidades têm levado a resultados mais favoráveis no objetivo de vivência dos preceitos legais na realidade social e cotidiana das escolas. Algumas têm trazido à tona a constatação de que, mesmo com a oferta de formação voltada para a Educação das Relações Etnicorraciais e da produção e disponibilização de materiais didáticos nesse sentido, ainda há resistência e falta de interesse de professores e professoras, gestores e gestoras de unidades e sistemas de ensino na implementação da Lei.

Será isso o resultado, apenas, do preconceito racial e da persistência do mito da igualdade racial em nossas concepções da realidade social brasileira? Será resultado do sucateamento da Educação, da má qualidade da formação inicial de professores e professoras e da falta de valorização do Magistério? Ou uma conjugação de todos esses fatores?

O que queremos explicitar com esses questionamentos é que, entre os problemas que surgem na implementação da Lei 10.639/2003 há, sem dúvida, especificidades relacionadas ao próprio conteúdo da Lei; conteúdo este que, por estabelecer ideais de igualdade racial e respeito às diferenças, é conflitante com uma realidade social – na qual a escola influencia, e pela qual é, por sua vez, influenciada –, que ainda se baseia em preconceitos raciais e sociais naturalizados.

Estes preconceitos ficam explícitos dentro do ambiente escolar, não apenas no currículo oficial, mas naquilo que se convencionou chamar, nas teorias da Pedagogia Crítica, de currículo oculto, conteúdos implícitos em atitudes e valores que perpassam as relações escolares de forma a estimular e promover a reprodução dessas mesmas atitudes e valores (GONSALVES, 2008a).

Tendo em vista que a própria história da escola faz parte, conforme expusemos no Capítulo 1 desta dissertação, do desenvolvimento do aparato institucional voltado à manutenção das relações de poder e controle social e racial, entendemos que a dificuldade na implementação da Lei 10.639/2003, bem como de outras legislações que se propõem a promover mudanças no relacionamento com o saber e mudanças estruturais no uso de tais saberes para a transformação social, reside na própria configuração do Estado. Assim, é possível compreender como os diversos problemas presentes no processo de implementação da legislação aqui estudada, e que são comuns a outras políticas educacionais, estão

relacionados com o racismo institucional que configura-se como uma das bases ideológicas da própria existência e organização do Estado como o conhecemos hoje no Brasil.

Consideramos que os principais problemas, nesse sentido, são: a ausência de financiamento específico vinculado à implantação de determinada política; o conflito entre políticas de Estado e políticas de governo; a frequente falta de comprometimento dos gestores das Secretarias de Ensino, com maior preocupação em resultados numéricos do que qualitativos; a falta de articulação das diversas Políticas Educacionais entre si e delas com as Políticas Sociais; a deficiência na formação de professores/as e gestores/as da área educacional; a precariedade das condições materiais de trabalho do professor ou professora, como número excessivo de alunos/as, má remuneração, que muitas vezes leva ao acúmulo de cargos e à sobrecarga de tarefas, falta de locais, tempos e materiais adequados ao trabalho pedagógico, gerando a culpabilização da categoria docente pelo insucesso das práticas educacionais; as dificuldades de implantação de gestões democráticas do ensino, de construção coletiva dos Projetos Político Pedagógicos das unidades escolares e da participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de decisão; a ausência ou deficiência das instâncias de troca de experiências, visões e conhecimentos entre grupos de professores, entre escolas e entre Secretarias de Ensino, na perspectiva de trabalho em rede.

Sem negar a importância dos estudos de caso que procuram enxergar como a implementação da Lei 10.639/2003 se processa no cotidiano escolar - que, conforme verificamos no levantamento de pesquisas acima apresentado, configuram a maior parte delas - acreditamos que, se esse processo for visto apenas por este ângulo, pode-se gerar a falsa impressão da falta de alternativas de ação ou até mesmo a culpabilização dos/das docentes pela sua ineficácia, quando o que parece ocorrer é a existência de uma conjugação de fatores políticos, econômicos e sociais que influenciam as possibilidades de colocar a legislação em vigor.

Partimos, assim, da crença na possibilidade de tensionamento das relações escolares e políticas para ampliação do espaço ocupado pelas questões relacionadas à Lei 10.639/2003 nos espaços institucionais, o que só pode ser feito quando evidenciadas as práticas que negam ou cerceiam esse espaço. Consideramos que essa tarefa, coletiva e processual, pode se configurar em uma contribuição para a desconstrução do ideário e das práticas que mantêm vivo e operante o racismo institucional. E que a Universidade e a pesquisa, que ora representamos, têm papel importante neste processo.

Consideramos importante, com base em tais colocações, analisar de que forma as Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 convergem e/ou dialogam com as

demais Políticas Educacionais brasileiras. Nesse sentido, já vimos que houve uma preocupação em contemplar os conteúdos dessa legislação no Programa Nacional Biblioteca na Escola, no Programa Nacional do Livro Didático, na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e na proposta do novo Plano Nacional de Educação. Partimos do pressuposto de que essa preocupação demonstra um certo grau de coesão entre as políticas, que favorece a implementação de todas elas, ainda que em enfrentamentos cotidianos às diversas dificuldades encontradas no sistema educacional brasileiro.

Dentro dessa perspectiva, nos propomos a analisar, à luz da Lei 10.639/2003 e de suas posteriores regulamentações, a prática de avaliação em larga escala da Educação Básica no Brasil, que consideramos importante para a compreensão da relação entre as diversas Políticas Educacionais na medida em que os conteúdos das provas que as compõem revelam o que se considera indispensável que um aluno ou aluna que passou pela escolarização básica no Brasil deva saber para ser considerado apto para o exercício da cidadania, progresso no trabalho e em estudos posteriores, conforme determina o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, acreditamos que essa análise possa ser mais uma contribuição à compreensão do que se passou durante os primeiros dez anos de vigência da Lei 10.639/2003, e às estratégias de intervenção para as próximas décadas que virão.

3. O ENEM e a Lei 10.639/2003

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2009, prevê, entre as ações voltadas para o Ensino Médio, a inclusão da temática de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena entre os conteúdos avaliados pelo Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio, o ENEM.

Neste capítulo analisaremos como essa recomendação foi vivenciada antes e depois de sua oficialização por meio do referido Plano, durante a primeira década de vigência da Lei 10.639/2003.

3.1. Avaliação em larga escala da Educação Básica no Brasil

São inúmeras e diversificadas as propostas de avaliação escolar da atualidade, que englobam desde aspectos específicos do contexto cotidiano de sala de aula até as avaliações institucionais e dos sistemas de ensino.

Surgem iniciativas de avaliações formativas, a serem realizadas no processo contínuo de ensino e aprendizagem, influenciando a constante revisão de práticas; e participativas, abrangendo os mais diversos atores do cenário educacional e permitindo o controle social das práticas educacionais.

Embora tais avaliações sejam aquelas que nos pareçam ter maior alcance em termos de contribuições para o aperfeiçoamento da prática de ensino-aprendizagem, consideramos que o conjunto de avaliações levadas a cabo no campo educacional pode fornecer diferentes perspectivas que, olhadas em conjunto, permitem uma visão mais ampla da área de Educação, considerando suas especificidades sem desprezar seu caráter estrutural.

Nesta dissertação, optamos por focar nosso olhar sobre a avaliação em larga escala do ensino.

As primeiras práticas de avaliação institucional da Educação se deram, em todos os países, no contexto do desenvolvimento da escola de massas (BONAMINO, 2002). O Estado central passou, nesse ínterim, de executor da Política Educacional a avaliador da mesma (ROTHEN; BARREYRO, 2011), com os objetivos declarados de monitorar a equidade e a

eficiência dos sistemas escolares e de subsidiar análises sobre os impactos das políticas adotadas (BONAMINO, 2002).

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁴³, responsável pelos sistemas nacionais de avaliação e pela produção de estatísticas educacionais, adotou as tendências internacionais do pós guerra, baseando-se, sobretudo, nas experiências norte-americanas e francesas dos anos 1960.

Por meio destas colocou-se em evidência o “caráter socialmente construído dos saberes escolares” (BONAMINO, 2002, p. 33-4) sem, no entanto, solucionar a questão de que parte caberia às desigualdades sociais e que parte dever-se-ia às disparidades escolares na explicação dos diferentes desempenhos escolares. Tais avaliações tentaram, por essa razão, incluir em seus instrumentos de análise formas de apreender as relações sociais presentes na escola e sua relação com a aquisição do conhecimento curricular, sem obter, entretanto, grandes avanços nesse sentido.

Sob essas influências o Brasil realizou, nos anos 1980, provas de Português e Matemática em seiscentas e três escolas, nas segundas e quartas séries do Ensino Fundamental, no Ceará, Piauí e Pernambuco, em três ciclos avaliativos, com o objetivo de avaliar o impacto de investimentos em capacitação docente e insumos educacionais sobre o rendimento dos alunos (FREITAS, 2007, SOUSA; BONAMINO, 2012).

A partir dessa experiência preliminar, em 1988, segundo Bonamino (2002), o Ministério da Educação promoveu a primeira avaliação dos sistemas públicos de ensino com pretensões de estender-se nacionalmente, nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, voltadas ao 1º grau. Foi no seio dessa prática que nasceu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público, realizado nas escolas estaduais, e tendo vigorado entre os anos de 1989 e 1990⁴⁴. Este foi o precursor do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Exame Nacional do Ensino Médio.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fixou a obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis do sistema educacional. Com isso, práticas de avaliação já existentes foram sistematizadas e novas propostas foram surgindo. O Brasil passou, ainda, a participar de avaliações comparadas realizadas por organismos internacionais (BONAMINO, 2002).

⁴³ Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

⁴⁴ Em 1992, o Sistema de Avaliação da Educação Básica tornou-se responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Segundo Freitas (2011), as avaliações em larga escala possibilitam submeter o ensino a controles externos públicos. Seriam, dessa forma, um instrumento para a percepção das famílias a respeito da qualidade da aprendizagem das crianças e adolescentes em suas escolas e a cobrança, nestas instituições, por investimentos que gerassem melhores desempenhos em tais avaliações. Assim, elas têm a finalidade de reorientar Políticas Públicas (FREITAS *et al*, 2009), subsidiando a regulação da Educação Básica e o planejamento dos Estados em torno de seus sistemas educacionais (FREITAS, 2007).

Além disso, as provas que compõem as avaliações em larga escala pretendem abranger os conteúdos considerados fundamentais na formação dos estudantes, servindo para “reforçar (legitimar) um particular entendimento da educação desejável” (FREITAS, 2007, p. 5). Podem, portanto, nos fornecer importantes elementos para o debate a respeito do acolhimento dado pelas Políticas Públicas educacionais aos temas suscitados pela Lei 10.639/2003.

Por fim, conforme apontado por Sousa (2003), as avaliações em larga escala podem produzir impactos positivos ou negativos sobre o currículo escolar, tais como a contemplação de novos componentes curriculares, que estimularia sua integração aos conteúdos ensinados nas escolas. Tal constatação nos leva a pensar que esse tipo de avaliação poderá ser um elemento estimulador à inclusão dos conteúdos de ensino propostos pela Lei 10.639/2003 nas escolas, embora seja necessário analisar com maior profundidade tal hipótese para não incorrer em simplificações e automatismos.

A esse respeito, Bonamino e Sousa (2012) diferenciam as avaliações em larga escala em três gerações: a primeira diz respeito àquelas avaliações que não produzem consequências diretas para a escola e o currículo; a segunda, às que possuem consequências simbólicas, pela divulgação pública de seus resultados e sua utilização para a definição de metas educacionais e do direcionamento dado a recursos técnicos e financeiros. Por fim, a terceira geração refere-se às práticas avaliativas que implicam sanções e recompensas às escolas, como, por exemplo, o estabelecimento de metas e bonificações de acordo com o desempenho alcançado pelas mesmas nas avaliações.

No presente estudo nos debruçaremos sobre uma avaliação federal em larga escala da Educação Básica que se encaixa no perfil da segunda geração na classificação acima apresentada, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujas características serão detalhadas a seguir.

3.2. ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 “[...] com o objetivo de auto-avaliação, de ser referência nacional para os egressos do Ensino Médio e de fornecer subsídios para o acesso à educação superior e a cursos profissionalizantes pós-médio” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 12).

Voltada a estudantes e egressos de todas as escolas de Ensino Médio do país⁴⁵, a avaliação é anual e voluntária. É responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que tem terceirizado a sua execução a fundações especializadas (MINHOTO, 2008).

Este exame foi aos poucos adquirindo novos significados sociais. Cerri (2004) o aponta como fator de organização do currículo do Ensino Médio. Isto porque ele se tornou uma referência para processos seletivos de ingresso em cursos superiores e empregos, substituindo-os ou complementando-os (SOUSA, 2008). A partir de 2000, o acesso aos resultados da avaliação por instituições de ensino e do mercado de trabalho passou a ser possível, com autorização do estudante, o que lhe rendeu grande visibilidade (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

No ano de 2005, com a institucionalização, pelo Governo Federal, do Programa Universidade para Todos, a seleção para bolsas de estudos parciais ou integrais em instituições privadas de Ensino Superior mediada pelo referido programa passou a utilizar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio como critério de seleção. Em 2008, o ENEM também foi adotado como forma de seleção para o ingresso em Universidades Federais (SOUSA, 2011).

Em 2009 e nos anos subsequentes, esta avaliação enfrentou a ocorrência de diversos problemas operacionais, que colocaram em questão a sua credibilidade e geraram a desistência do uso de seus resultados por processos seletivos de algumas instituições de Ensino Superior. No entanto, os dados da pesquisa de perfil dos estudantes que realizam as provas, organizada anualmente pelo próprio Ministério da Educação na ocasião de realização do Exame Nacional do Ensino Médio, revelam que a busca destes pela avaliação em decorrência do interesse em testar conhecimentos e capacidade de raciocínio diminuiu

⁴⁵ A partir de 2009, o ENEM passou a ser utilizado, também, para avaliar alunos e alunas egressos da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio, e conferir certificação de conclusão dessa etapa do ensino na modalidade. O Ensino Fundamental, modalidade Educação de Jovens e Adultos, é avaliado e certificado desde 2002 pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (BRASIL, [20—b]).

progressivamente, aumentando, por outro lado, o número de alunos e alunas que a procuram tendo em vista ingressar no Ensino Superior (SOUSA, 2011).

Até o ano de 2008, o ENEM era composto por uma redação e sessenta e três questões objetivas, as quais não eram separadas por área de conhecimento. Em 2009 foi implantado o chamado Novo Enem, que manteve a redação e passou a contemplar cento e oitenta questões divididas uniformemente entre quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, [20--a]).

Esses conteúdos da avaliação estão pautados nas habilidades instrumentais e competências cognitivas instituídas, por meio de itens, pela Portaria Ministerial n. 318 de 22/02/2001 como matriz de referência para o ENEM. Estes itens não abordam a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas referem-se de forma direta a conteúdos relacionados à Educação das Relações Etnicorraciais em três momentos: quando estipulam que se considere a diversidade cultural para elaborar propostas de intervenção na realidade e pautar possíveis soluções a problemas apresentados, no artigo 2º, parágrafo 1º, item V, e parágrafo 3º, item V, e quando determinam a aferição da seguinte habilidade (artigo 2º, parágrafo 2º, item XVIII): “Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diversas sociedades, épocas e lugares” (BRASIL, 2001).

Além disso, é possível identificar diversos itens em que a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira poderão ser contempladas, embora essa referência não seja explícita. Apenas para ilustrar essa informação, citamos o artigo 2º, parágrafo 2º, item VI, que, entre outras questões, preconiza a habilidade de “identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural [...]” (BRASIL, 2001).

Ao avaliar este documento, entendemos que o ENEM proporcionasse um espaço para a abordagem das temáticas inseridas no currículo escolar oficial pela Lei 10.639/2003, isto pela abrangência das competências e habilidades elencadas para essa avaliação, pela presença de conteúdos que não se limitam às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como ocorre em inúmeras avaliações em larga escala realizadas no Brasil, e por contemplar a elaboração de uma redação. Isto posto, pressupomos que o que tem determinado a presença ou ausência de tais conteúdos e a forma de sua abordagem são as concepções e vontades políticas que movem seus organizadores e articuladores.

Consideramos a redação como parte significativa da avaliação pois, dados o alcance e os significados sociais e políticos do ENEM, o tema proposto para sua elaboração adquire

visibilidade; acreditamos, assim, que nele se explicita o resultado de uma luta de forças políticas por sua definição.

Cerri (2004) aponta, ainda, que as questões fechadas condicionam o pensamento. Nelas, existe uma alternativa correta, a qual só nos cabe identificar e assinalar, enquanto na redação é possível explorar aspectos que surgem da experiência - escolar ou não - do estudante, extrapolando até mesmo o escopo de informações e elementos oferecidos no âmbito da avaliação e da vivência extrinsecamente escolar. Estando invariavelmente relacionados a questões sociais e políticas, esses temas exigem uma tomada de posição e a capacidade de elencar e explorar argumentos que possibilitem explicitar tal posicionamento. A redação demanda, ainda, maior tempo e, de certa forma, dedicação, para sua realização, do que cada questão objetiva, e maior aprofundamento dos elementos implicados na compreensão e no desenvolvimento da temática proposta.

Por meio desse olhar, pretendemos compreender em que intensidade e de que maneira a Lei 10.639/2003 está vinculada à política de avaliação da Educação Básica no Brasil, influenciando-se, estas, mutuamente, tendo em vista que identificamos a coesão entre as diversas Políticas Públicas como fator que pode trazer consequências positivas à qualidade da implementação de determinada política e evidenciar seu efetivo grau de integração ao sistema educacional.

3.3. Análise de conteúdo - técnica para coleta e análise de dados

Para olhar para as provas do ENEM, sob a perspectiva da Lei 10.639/2003 e de suas regulamentações posteriores, optamos por utilizar a técnica da análise de conteúdo, pois esta permite selecionar e interpretar dados de nosso interesse de modo que nos auxiliem na compreensão das questões suscitadas tanto pelo estudo prévio da temática quanto pela própria observação da estrutura e dos conteúdos do texto analisado.

Para isto, seguimos as etapas definidas por Romeu (2004) e, com maior detalhamento, por Bardin (2009). Descrevemos a seguir o percurso trilhado nesta análise, que, na realidade, não foi tão linear, pois ao longo de seu desenvolvimento a execução de diferentes etapas foi se mesclando, permitindo retomadas, aperfeiçoamentos. Apenas os ordenamos de forma a permitir compreender escolhas realizadas no processo de análise, suas motivações e suas

implicações na maneira como os dados foram interpretados. Outros inúmeros olhares poderiam ter sido adotados, evidenciando diferentes perspectivas de análise.

Inicialmente, definimos nossas questões, aquilo que pretendíamos discutir e porventura responder por meio da análise das avaliações. São elas:

As provas tratam a respeito das temáticas introduzidas pela lei? Qual a relevância desse tratamento, se há, em relação à ênfase dada aos demais conteúdos? De que forma as temáticas relativas à Educação das Relações Etnicorraciais são abordadas? Conseguem superar as ideias de democracia racial e os estereótipos sobre a população negra? A que disciplinas estão relacionadas? É feita uma discussão desses conteúdos de forma interdisciplinar, sem limitar-se às áreas de Literatura, História e Artes?

Em seguida, selecionamos os textos que seriam objeto de nossa análise. Conforme já apontado, procuramos as avaliações em larga escala da Educação Básica no Brasil. Optamos pelo Exame Nacional do Ensino Médio, por ser a mais ampla e abrangente avaliação desse tipo, contemplando todos os ciclos da Educação Básica por realizar-se em sua etapa final. O ENEM é promovido em âmbito federal, em todo o território nacional, mantendo o padrão adotado ao longo desta pesquisa na delimitação de escopos para a investigação. O período adotado foi entre os anos 2003 e 2012, contemplando, portanto, uma década desde a aprovação da Lei 10.639/2003.

Nossa amostra inicial era composta por dezesseis avaliações do ENEM, sendo que seis delas, referentes aos anos de 2003 a 2008, continham sessenta e três questões cada, sem divisões por área de conhecimento, numa proposta interdisciplinar. Outras dez provas do ENEM, quatro relativas ao ano de 2010, e duas provas relacionadas a cada um dos anos de 2009, 2011 e 2012, completavam o quadro.

A existência de um número maior de avaliações em 2010 é explicada pela reaplicação das provas que ocorreu nessa ocasião, devido a falhas operacionais na execução do exame que acabaram acarretando o vazamento de respostas às questões e sua consequente invalidação. Optamos por analisar, nesse caso, apenas as provas utilizadas na segunda aplicação, dado que os resultados destas é que foram adotados oficialmente para todos os fins. Cabe apontar ainda que a existência de duas provas em cada um dos anos de 2009 a 2012 deve-se ao aumento do número de questões e à consequente necessidade de dividir a execução da avaliação em dois dias. Para efeitos desta pesquisa, unificamos as duas provas, que representam uma avaliação

por ano, portanto. Elas são compostas por cento e oitenta questões⁴⁶, sendo quarenta e cinco de cada uma das seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias.

Dessa forma, a amostra final de textos resultou em dez avaliações do ENEM.

Na definição da Unidade de contexto, em que delimita-se o contexto do qual a mensagem veiculada faz parte, analisamos o histórico das provas e suas características, que já foram expostas anteriormente. Enfatizamos aqui que nossas principais preocupações neste sentido foram que o universo contemplado em nossa análise estivesse inserido no contexto de vigência da Lei 10.639/2003 e que ele fosse abrangente e representativo, tanto no que diz respeito a contemplar toda a Educação Básica, quanto ao universo de estudantes por ele atingidos.

Na fase de pré análise do material já assim delimitado, fizemos algumas leituras do mesmo em busca de selecionar seus trechos significativos, ou seja, as questões objetivas e propostas de redação que dissessem respeito a conteúdos de Cultura e História Africana e Afro-brasileira e de relações etnicorraciais especificamente relacionadas à população negra.

De acordo com as perguntas de pesquisa e com o escopo de questões selecionado, estabelecemos alguns critérios para direcionar nossa análise e, a partir deles, definimos categorias nas quais pudéssemos agrupar os elementos com características comuns ou relacionadas entre si. Estes critérios e categorias são apresentados no Quadro 7, juntamente com as numerações e siglas criadas para facilitar, posteriormente, o seu registro.

⁴⁶ A partir do ano de 2010, as provas passaram a conter cinco questões de língua estrangeira, sendo que o candidato ou candidata pôde optar por questões de Inglês ou Espanhol. Nos anos de 2010, 2011 e 2012 trabalhamos, portanto, com um universo de cento e oitenta e cinco questões.

Quadro 7 - Critérios e categorias – questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra - ENEM 2003 a 2012

CATEGORIAS		
CRITÉRIOS	Tema	Geografia física – 1
		Ideários e concepções – 2
		Política comparada – 3
		Recursos energéticos – 4
		Questões étnicas – 5
		Aspectos sócio-econômicos - 6
		Aspectos culturais – 7
		Conflitos internacionais - 8
		Questões ambientais – 9
		Escravidão – 10
		Saúde – 11
		Movimentos populares e revolucionários no Brasil – 12
		Língua Portuguesa – 13
	Área do conhecimento	Linguagens, códigos e suas tecnologias – LING
		Matemática e suas tecnologias – MAT
		Ciências da Natureza e suas tecnologias – NAT
		Ciências Humanas e suas tecnologias – HUM
	Centralidade	Aparição como tema principal, central e/ou como conhecimento necessário à resolução da questão – PRINC
		Aparição como tema secundário, indireto, ilustrativo, não necessário à resolução da questão – SEC
	Julgamento	Conteúdo reproduz estereótipos sobre a África e/ou os negros/as – ESTER
		Conteúdo baseado na ideia de democracia racial – DR
		Conteúdo valoriza explicitamente a cultura africana ou afro-brasileira, a África e/ou os negros/as – POS
		Conteúdo apresenta visões positivas e negativas sobre a África e/ou os negros/as, oferecendo elementos que permitem a contraposição entre elas e a reflexão a seu respeito – POS/NEG
		Conteúdo não apresenta juízos de valor explícitos sobre a África e/ou os negros/as – NÃO

Utilizamos este Quadro como base para categorizar cada questão relativa às temáticas da Lei 10.639/2003. Tal categorização, somada à apresentação de informações quantitativas a respeito dessas questões, foi registrada e organizada por meio do Quadro 8, para facilitar sua visualização e posterior interpretação.

Quadro 8 – Categorização - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012

Ano	Quantidade	Questão	Tema	Área do conhecimento	Centralidade	Julgamento
2003	5	47	1	LING	SEC	NÃO
		48	2	LING	SEC	ESTER
		53	3	HUM	SEC	NÃO
		56	4	HUM	SEC	NÃO
		63	6	LING	SEC	DR
2004	5	20	5	LING	PRINC	ESTER
		21	5	LING	PRINC	DR
		24	7	LING	PRINC	POS
		54	5	HUM	PRINC	POS/NEG
		63	4	NAT	SEC	NÃO
2005	5	5	5	HUM	PRINC	POS/NEG
		16	3	HUM	SEC	NÃO
		23	3	HUM	PRINC	POS/NEG
		39	1	HUM	SEC	NÃO
		40	4	NAT	SEC	NÃO
2006	4	8	13	LING	SEC	ESTER
		13	8	HUM	PRINC	POS/NEG
		29	9	NAT	SEC	NÃO
		48	6	HUM	SEC	POS
2007	8	Redação	2	LING	PRINC	POS/NEG
		16	8	HUM	PRINC	POS/NEG
		17	6	HUM	PRINC	ESTER
		18	10	HUM	PRINC	ESTER
		19	6	HUM	SEC	NÃO
		22	8	HUM	SEC	ESTER
		45	11	NAT	SEC	NÃO
		46	11	NAT	SEC	NÃO
2008	4	38	7	LING	SEC	ESTER
		39	10	HUM	PRINC	ESTER
		41	1	HUM	SEC	NÃO
		57	9	NAT	SEC	NÃO

continua

continuação

Ano	Quantidade	Questão	Tema	Área do conhecimento	Centralidade	Julgamento
2009	10	3	11	NAT	SEC	ESTER
		46	7	HUM	PRINC	ESTER
		64	3	HUM	PRINC	POS/NEG
		65	10	HUM	PRINC	POS
		83	4	HUM	SEC	NÃO
		91	7	LING	PRINC	POS
		98	13	LING	SEC	POS
		121	5	LING	SEC	NÃO
		122	5	LING	SEC	NÃO
		131	13	LING	PRINC	POS/NEG
2010	12	19	10	HUM	PRINC	ESTER
		23	10	HUM	PRINC	ESTER
		24	12	HUM	SEC	NÃO
		31	12	HUM	PRINC	POS
		43	7	HUM	SEC	POS
		93 – inglês	7	LING	PRINC	POS
		91 – espanhol	7	LING	SEC	NÃO
		118	7	LING	SEC	POS
		120	7	LING	PRINC	NÃO
		124	2	LING	PRINC	POS
		157	7	MAT	SEC	NÃO
		178	6	MAT	SEC	POS
2011	9	3	8	HUM	PRINC	POS
		27	10	HUM	PRINC	DR
		32	2	HUM	PRINC	POS
		34	7	HUM	SEC	NÃO
		35	12	HUM	PRINC	POS
		37	6	HUM	PRINC	ESTER
		38	6	HUM	SEC	NÃO
		94 – inglês	2	LING	PRINC	POS
		118	13	LING	SEC	DR
2012	7	4	10	HUM	PRINC	ESTER
		9	7	HUM	PRINC	POS
		18	12	HUM	SEC	NÃO
		24	8	HUM	PRINC	POS
		94 – inglês	2	LING	PRINC	POS
		128	13	LING	PRINC	POS
		131	7	LING	PRINC	POS
TOTAL	69	-	1 – 3 2 – 6 3 – 4 4 – 4 5 – 6 6 – 7 7 – 13 8 – 5 9 – 2 10 – 7 11 – 3 12 – 4 13 – 5	LING – 24 MAT – 2 NAT – 7 HUM – 36	PRINC – 35 SEC – 34	ESTER – 14 DR – 4 POS – 20 POS/NEG – 8 NÃO – 23

conclusão

Para permitir a comparação dos dados selecionados, em termos quantitativos, com outras temáticas contempladas pelo ENEM, determinados um tema específico, qual seja o Meio Ambiente, escolhido por contemplar conteúdos das diversas áreas do conhecimento, exigindo do estudante um manejo do conhecimento para resolução das questões a ele pertinentes semelhante àquele necessário ao solucionamento das questões que abordam a Cultura e a História Africana e Afro-brasileira, e por ser um tema de caráter transversal, assim como a questão das relações etnicorraciais. Para uma comparação mais igualitária, já que dentro da temática das relações etnicorraciais selecionamos as questões que diziam respeito especificamente à população negra, no tocante às questões relacionadas ao Meio Ambiente também optamos por um eixo específico, o dos recursos hídricos.

A escolha dessa temática e do respectivo eixo específico para comparação foi aleatória. Notamos, por meio da leitura exploratória das avaliações, que os assuntos específicos relacionados ao Meio Ambiente se repetiam e que era pequena a diferença de ênfase dada ao tópico dos recursos hídricos em relação a outros tópicos. Temas como poluição, recursos energéticos e desmatamento, por exemplo, também são recorrentes nas avaliações.

Assim, elaboramos um Quadro com informações quantitativas a respeito de tais questões, que segue:

Quadro 9 – Dados quantitativos - questões relacionadas à temática Meio Ambiente/recursos hídricos – ENEM 2003 a 2012

ANO	TEMA PRINCIPAL		TEMA SECUNDÁRIO		Total
	Quantidade	Questões	Quantidade	Questões	
2003	6	29, 30, 31, 32, 34, 49	2	33, 35	8
2004	6	5, 34, 35, 36, 49, 58	2	37, 50	8
2005	6	4, 13, 36, 39, 43, 53	2	30, 47	8
2006	5	30, 37, 38, 40, 41	10	34, 35, 42, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 60	15
2007	4	40, 41, 62, 63	3	39, 47, 61	7
2008	8	6, 8, 9, 18, 20, 23, 25, 41	4	Redação, 5, 22, 56	12
2009	8	8, 9, 20, 42, 80, 87, 88, 90	11	6, 10, 13, 23, 26, 28, 107, 108, 152, 169, 179	19
2010	5	16, 55, 63, 74, 82	10	47, 75, 87, 112, 113, 146, 154, 156, 160, 176	15
2011	7	4, 9, 14, 53, 78, 82, 90	8	8, 11, 13, 61, 76, 95 (espanhol), 116, 164	15
2012	3	6, 17, 35	6	18, 56, 65, 139, 143, 169	9
Total	58		58		116

A seguir apresentamos e interpretamos os resultados dessa análise, procurando responder, ou ao menos discutir, as questões inicialmente propostas. Os dados foram tratados, portanto, de forma a subsidiarem tal debate.

3.4. Apresentação e análise dos resultados

Antes de apresentar de forma mais sistematizada e detalhada a interpretação dos dados trazidos acima, julgamos importante apontar algumas impressões a respeito das avaliações do ENEM aqui analisadas, que consideramos relevantes para a temática de nosso interesse.

Podemos afirmar que o ENEM ainda possui uma característica marcadamente branca, em seu contexto geral. Introduziu temáticas relacionadas à cultura e história negras em suas provas, aperfeiçoando lentamente a qualidade dessa inserção, como veremos mais à frente;

porém, não modificou as bases estruturais das avaliações, que permanecem contemplando majoritariamente referências - ilustrações, textos e autores das diversas áreas do conhecimento e de variados tipos de produções - que privilegiam a representação de pessoas brancas, permeando toda a prova e dando seu tom – inclusive quando se trata das questões que dizem respeito à história e cultura africana e afro-brasileira e às relações etnicorraciais relacionadas à população negra. A voz que fala sobre o negro é branca. A mão que pinta o quadro retratando o negro é branca. Brancos falam sobre brancos, orientais, índios, negros. Estes últimos pouco falam sobre si mesmos, quase nada falam sobre o outro.

Observamos que as imagens – desenhos, fotos, ilustrações, pinturas, esculturas, etc., retratam sobretudo figuras brancas, e que aquelas que referem-se a pessoas negras trazem recorrentemente a temática do trabalho escravo.

Entendemos que a escravidão seja de fato uma temática importante da história brasileira, pela sua longa duração e por todas as implicações que tem em nossa realidade social, até os dias atuais. Falar sobre ela possibilita, inclusive, expor a realidade de exploração e desrespeito aos seres humanos que a ela foram submetidos, evidenciando as desigualdades sociais como efeitos dessa violência centenária, com implicações raciais, e, assim, possibilitando a compreensão da necessidade de reparação de tais injustiças. No entanto, cremos que a violência e o racismo que marcaram as relações escravistas, bem como a resistência da população escravizada a eles, não estejam sendo devidamente exploradas pelas provas. Entendemos, ainda, que outras imagens e referências a pessoas negras devam ser introduzidas nas avaliações, pois se temos acesso majoritário a ilustrações destas retratadas como escravos, que associação esperamos que os estudantes expostos a tais imagens – não só por meio das avaliações padronizadas, mas por instrumentos que permeiam todo o cotidiano escolar – realizem?

Conforme pontua Carvalho (2002, p. 33),

Nossos conceitos são assim como lentes em nossa visão da realidade. Tão habituados ficamos com os nomes e as imagens por meio das quais nos acostumamos a pensar as coisas do mundo, que esquecemos que esses conceitos não são a única tradução do mundo, mas apenas modos de recortá-lo, enquadrá-lo e, assim, tentar compreendê-lo, deixando sempre algo de fora ou que pode ser recortado por outro ângulo, apreendido por outro conceito. Os conceitos não esgotam o mundo, não abarcam nunca a totalidade do real.

Assim como as imagens, autores que são utilizados como referências – jornalistas, cientistas, escritores, compositores, filósofos, artistas, entre outros, são, em uma maioria quase absoluta, pessoas brancas. Negligenciar as referências negras nas mais diversas áreas do

saber pode trazer a falsa impressão da ausência ou da irrelevância de suas produções nesses setores. É essa, segundo nossa interpretação, a ideia deixada pelo ENEM.

A seguir apresentamos excertos de duas questões do ENEM que ilustram nossas colocações.

A primeira delas trata-se de um quadro de autoria do pintor francês Jean-Baptiste Debret, retratando a escravidão. O conteúdo da questão não traz qualquer problematização a respeito da imagem ou da temática.

Ilustração 1 – Pintura de Jean-Baptiste Debret (ENEM 2010 – questão 19)

O segundo excerto foi retirado da questão 48 da avaliação do ano de 2003. Novamente trata-se a respeito da escravidão, trazendo citações do filósofo francês Montesquieu que a retratam como mera consequência de necessidades econômicas, atribuindo a degradação do escravocrata às más influências dos escravizados, incapazes estes de realizar progressos morais.

Nem a questão aqui retratada, nem as demais questões da avaliação desse ano oferecem qualquer contraponto a esta visão.

Assim apresenta-se o trecho selecionado:

A escravidão não é boa por natureza; não é útil nem ao senhor, nem ao escravo: a este porque nada pode fazer por virtude; àquele, porque contrai com seus escravos toda sorte de maus hábitos e se acostuma insensivelmente a faltar contra todas as virtudes morais: torna-se orgulhoso, brusco, duro, colérico, voluptuoso, cruel.

Se eu tivesse que defender o direito que tivemos de tornar escravos os negros, eis o que eu diria: tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África para utilizá-los para abrir tantas terras. O açúcar seria muito caro se não fizéssemos que escravos cultivassem a planta que o produz (BRASIL, 2003b, p. 16).

Assim, julgamos que as provas pecam por contemplar de forma precária “[...] saberes que levam os alunos, negros e não-negros, a tomarem conhecimento da sua condição na sociedade e a perceberem a possibilidade de desconstruir as desigualdades raciais historicamente construídas” (OLIVEIRA, 2003, p. 113).

Identificamos que essa característica começa a ser modificada, a lentos passos, a partir da avaliação realizada no ano de 2009. Nesta e nas provas subsequentes, verificamos o incremento do tratamento positivo à história e cultura negras, sua produção cultural e intelectual, a aparição de algumas vozes negras, embora ainda em quantidade ínfima se comparadas às brancas, a possibilidade de problematização de temas como a escravidão, a democracia racial, o racismo. E, por fim, verificamos a importante presença – antes negligenciada – de questões fazendo referências às lutas e movimentos de resistência negra no Brasil e no mundo.

Poderíamos atribuir essas alterações à mudança no formato das provas que, por abranger maior número de questões, permitiria o tratamento mais detalhado de todas as temáticas que contempla, mas julgamos mais acertado relacioná-las à modificação da perspectiva de função social e política do ENEM, que nesse ano passou a ser adotada pelo Governo Federal como a principal prática de avaliação padronizada do país, utilizada como processo seletivo para ingresso em Universidades públicas e privadas, gerando maior popularidade, visibilidade e olhares críticos sobre ela.

Além disso, data do mesmo ano a promulgação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que estipula a inclusão da temática de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos conteúdos avaliadados pelo ENEM. Acreditamos que esse evento também tenha influenciado a maior atenção dos elaboradores das provas para tais questões.

Outro fator que chamou nossa atenção foi a presença de temáticas relacionadas às relações etnicorraciais e cultura negra em todas as provas de Inglês, disciplina que começou a ser contemplada pelo ENEM no ano de 2010 e que contém, a cada ano, apenas cinco questões.

Em 2010, uma questão abordou o Hip hop em sua origem norte-americana, contemplando também sua abordagem no Brasil. Em 2011 e 2012, foi retratada a problemática do racismo, sendo que no primeiro ano foi usada uma letra de música de Bob Marley, artista jamaicano, relacionando a existência das guerras às práticas racistas e, no segundo, um poema de autoria de Langston Hughes, poeta negro dos Estados Unidos.

Há, portanto, uma proporção muito maior de questões relacionadas às temáticas implantadas no currículo pela Lei 10.639/2003 no âmbito da avaliação de Inglês do que em qualquer outra disciplina (se consideradas individualmente, como o fazemos neste momento para atender aos objetivos de nossa análise, já que não é essa a divisão feita pelo próprio Exame). As três questões citadas trazem visões positivas e críticas a respeito do negro e da África, e em todas elas a temática racial é central e/ou sua compreensão é necessária para a resolução da questão.

Consideradas no contexto geral das avaliações, entendemos que estas questões podem significar um reforço à ideia de que existe democracia racial no Brasil. Isto porque elas demonstram claramente a realidade de racismo e dos conflitos raciais em outros países, sobretudo nos Estados Unidos, e também apontam a mobilização das populações negras dessas nações em torno da crítica e do combate a tais posicionamentos. Essa explicitação não ocorre com tamanha frequência e ênfase quando se trata da constatação do racismo e da existência da luta contra ele no contexto brasileiro. Questões que se referem a estas lutas chegam a aparecer nas avaliações sem apontar as implicações raciais que delas fizeram ou fazem parte. São exemplos disto a questão 24, da prova de 2010, que trata a respeito da Conjuração Baiana, ou Revolta dos Alfaiates, cujas reivindicações incluíam uma proposta de abolição da escravidão e a participação das camadas populares, não citadas no ENEM, e a questão 18 da prova de 2012, que explora o Movimento das quebradeiras de coco-babaçu sem mencionar o caráter racial de suas lutas.

Como se pode inferir a partir dos comentários já tecidos acima, as provas do Exame Nacional do Ensino Médio tratam, portanto, a respeito das temáticas introduzidas pela Lei 10.639/2003. Não compreendemos, no entanto, que este tratamento englobe, no conjunto das provas, todas as nuances das temáticas, já apresentadas na própria Lei, em sua profundidade e abrangência - o estudo da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira, do negro na formação da sociedade nacional, com o resgate da sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Exploraremos essa constatação de forma mais detalhada a seguir.

Em primeiro lugar, observamos que não houve evolução quanto ao aumento de número de questões relacionadas às temáticas de Cultura e História Africana e Afro-brasileira e das relações etnicorraciais ligadas à população negra nos dez anos de ENEM aqui analisados. O gráfico a seguir representa o número absoluto de questões desse tipo presentes nas provas de cada ano da avaliação, divididas em questões nas quais tais temáticas são centrais ou seu conhecimento é fundamental para a resolução do problema apresentado (PRINC), e em questões cuja centralidade das temáticas é secundária, não essencial ao solucionamento destas (SEC).

Gráfico 1 – Frequência - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais - população negra – ENEM 2003 a 2012

É importante recordar que a partir de 2009 a prova, segundo os critérios adotados nesta pesquisa, passa a contemplar 185 questões, ao invés das 63 questões que continha antes. Essa informação permite não incorrer no erro de imaginar que houve um aumento do número de questões relacionadas à Lei 10.639/2003 deste ano em diante. Pelo contrário, se verificarmos que a prova passou a ser composta praticamente pelo triplo de questões que anteriormente, entenderemos que nestes anos houve até uma pequena diminuição proporcional do espaço dado às temáticas que aqui investigamos. Esta queda veio

acompanhada, no entanto, por um ligeiro aumento do número de questões cuja temática principal, e não secundária, se tratava de temas pertinentes a tal Lei e, como veremos mais adiante, por uma melhora na qualidade da abordagem de tais questões.

Ao questionarmos se o tratamento dado às temáticas introduzidas no currículo escolar pela Lei 10.639/2003 aparece no Exame com relevância semelhante a de outros conteúdos, jugamos produtivo estabelecer uma forma de comparação entre eles. Para isso delimitamos, conforme já exposto, a temática do Meio Ambiente, especificamente naquilo que se relaciona às questões de recursos hídricos.

Os dados quantitativos levantados nesse sentido são explicitados nos gráficos a seguir. Os dois primeiros apresentam informações relativas, respectivamente, às questões cuja temática principal é ora relacionada aos conteúdos estipulados pela Lei 10.639/2003, ora aos recursos hídricos; e às questões em que tais temáticas são secundárias.

Gráfico 2 – Relevância da frequência – questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra, e à temática Meio Ambiente/recursos hídricos – ENEM 2003 a 2012 – Tema principal

Gráfico 3 – Relevância da quantidade de questões – Cultura e História Africana e Afro-brasileira e relações etnicorraciais – população negra e Meio Ambiente/recursos hídricos – ENEM 2003 a 2012 – Tema secundário

Já o terceiro gráfico reúne os dados dos dois anteriores, representando, portanto, o número total de questões que contemplam ambos os conteúdos aqui analisados, conforme segue.

Gráfico 4 – Relevância da frequência – questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra, e à temática Meio Ambiente/recursos hídricos – ENEM 2003 a 2012 – Total de questões

Observando tais representações gráficas verificamos que o número de questões relativas à temática escolhida como parâmetro de comparação (Meio ambiente/recursos hídricos) é muito maior que aquele que diz respeito às temáticas relacionadas à Lei 10.639/2003. No total são sessenta e nove questões do segundo tipo, que correspondem a cerca de 59,5%, ou três quintos, daquelas cento e dezesseis do primeiro tipo.

Analisando os gráficos separadamente, podemos concluir que quando se tratam de questões com temática principal inserida nos conteúdos estipulados, o número de questões relacionadas àquilo que foi previsto pela Lei 10.639/2003 supera apenas em 2007 aquele relativo aos recursos hídricos, e o iguala em dois anos, 2010 e 2012, coincidindo com o período em que, conforme já citamos, observamos um incremento de qualidade nos conteúdos da Cultura e História da África e Afro-brasileira e das relações etnicorraciais relacionadas à população negra. Já quando se tratam de temáticas secundárias, ou seja, de menor relevância, este último conteúdo ultrapassa aquele por três vezes, nas provas realizadas em 2003, 2005 e 2007. A proporção de questões com temáticas principais e secundárias é a mesma (cinquenta por cento de cada) quando se trata da temática do Meio ambiente/recursos hídricos ou da

temática de Cultura e História Africana e Afro-brasileira e relações etnicorraciais relativas à população negra.

Já considerado o total das questões, apenas em 2007 o número delas que se refere ao tema dos recursos hídricos é menor, e as diferenças do número destas, ano a ano, em relação àquelas que se referem à Cultura, História e relações etnicorraciais negras não são pequenas, chegando a corresponder ao dobro ou mais nos anos de 2006, 2008 e 2009.

Essas constatações nos permitem afirmar que as temáticas introduzidas pela Lei 10.639/2003, além de estarem presentes em pequena quantidade nas avaliações do ENEM e de apenas cinquenta por cento delas serem temas centrais das questões destas provas, exigindo que de fato os estudantes dominem tais conteúdos para que consigam realizar a prova, também aparecem numa relação numérica inferior quando comparadas a outras temáticas que as provas abarcam. É claro que para realizar categoricamente essa afirmação precisaríamos contemplar outras temáticas em novas comparações. Acreditamos, ainda assim, que esta que acabamos de descrever seja representativa da totalidade das avaliações e traga uma problematização importante para nossa discussão. Com base em quais parâmetros é estipulado que determinado conteúdo é mais necessário – porque mais presente – do que outros em uma avaliação que pretende aferir o conjunto de saberes do qual se espera que um aluno ou aluna que passou por toda escolarização básica seja detentor? Por que determinadas temáticas aparecem menos – tanto quantitativamente quanto em sua centralidade, não sendo meros acessórios às problemáticas centrais das questões apresentadas aos estudantes?

Estas indagações nos levam a outras duas questões postas inicialmente como parâmetros para a análise das avaliações do ENEM: de que forma as temáticas relativas à Educação das Relações Etnicorraciais são abordadas? Conseguem superar as ideias de democracia racial e os estereótipos sobre a população negra?

Primeiramente gostaríamos de enfatizar um dado já apontado aqui: apenas cinquenta por cento das questões relacionadas às temáticas introduzidas no currículo escolar pela Lei 10.639/2003 presentes no ENEM as abordam enquanto conteúdos que são centrais na questão e/ou necessários à sua resolução, ou seja, que implicam o seu conhecimento por parte do aluno. São estas as aparições que consideramos mais significativas. É o caso, por exemplo, da questão 31 do ano de 2010, que traz como texto-base a letra da música “O mestre-sala dos mares”, de João Bosco, o qual retrata a Revolta da Chibata e, de forma positiva, a liderança do marinheiro negro João Cândido nesse movimento revolucionário. Pergunta, então, qual o conteúdo de tal movimento, sendo a alternativa correta: “D. a rebelião dos marinheiros,

negros e mulatos, em 1910, contra os castigos e as condições de trabalho na Marinha de Guerra” (BRASIL, 2010a, p. 9).

A outra metade das questões apresenta informações sobre a Cultura, História e relações etnicorraciais negras de maneira apenas ilustrativa. Julgamos que estas são importantes, porque sua presença significa que tais conteúdos permeiam o saber explicitado nas provas como um todo, mas têm relevância menor em relação às anteriores, já que não implicam na necessidade de um conhecimento, pelo estudante, das temáticas introduzidas pela Lei 10.639/2003. Quatro questões desse tipo referem-se, por exemplo, a recursos energéticos, sobretudo o petróleo, citando suas origens africanas, entre outras informações. São elas: questão 56, de 2003, questão 63, de 2004, questão 40, de 2005, questão 83, de 2009. Suas resoluções implicam conhecimentos extrínsecos aos conteúdos de Cultura e História Africana e Afro-brasileira e das relações etnicorraciais relativas à população negra, envolvendo basicamente habilidades de interpretação de gráficos, tabelas e textos.

Conforme já exposto, estabelecemos temas para categorizar as questões e visualizar melhor qual o escopo de temáticas que o ENEM abrangeu, ao longo dos dez anos analisados, dentro dos conteúdos de Cultura e História Africana e Afro-brasileira e das relações etnicorraciais relativas à população negra. O quadro abaixo mostra de forma detalhada quais temáticas foram incluídas em cada uma das categorias criadas. Assim, permitem uma visão geral do conteúdo das avaliações no que se refere à Lei 10.639/2003.

Quadro 10 – Temáticas, segundo suas categorias - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012

Categorias	Temáticas
Geografia física	datação da Terra, distribuição de desertos e áreas úmidas no mundo, cheias do rio Nilo.
Ideários e concepções	fundamento moral do direito, convivência com a diferença, racismo (2 ocorrências), Lei 10.639/2003, guerra e diferenças raciais, igualdade/diferença e diversidade.
Política comparada	civilizações que integram o Conselho de Segurança das Nações Unidas, distribuição etária das populações, distribuição da miséria no mundo, formação dos Estados Nacionais no mundo.
Recursos energéticos	origens do petróleo consumido no Brasil, consumo de energia, fontes energéticas, reservas energéticas (petróleo).
Questões étnicas	formação étnica do Brasil (2 ocorrências), consciência negra e miscigenação, fronteiras políticas e étnicas da África, indígenas brasileiros (2 ocorrências).
Aspectos sócio-econômicos	trabalho (2 ocorrências), pedágio urbano, economia exportadora no Brasil pós Independência, custos de estádios, investimentos estrangeiros na África, produção de café.
Aspectos culturais	movimento hip hop (2 ocorrências), análise de obra de arte (quadro), arquitetura egípcia, arte brasileira de origem negro-africana, cultura afro-brasileira, poema, dança chilena, danças brasileiras, escola de samba, estilos musicais, religiões no Brasil, escultura barroca no Brasil.
Conflitos internacionais	cruzadas medievais, conflitos na Palestina, movimento de derrubada do presidente egípcio, posse de Terra na África, colonização europeia e exploração da África.
Questões ambientais	emissão de CO ₂ , desenvolvimento de plantas (acácias).

continua

continuação

Categorias	Temáticas
Escravidão	abolição da escravatura no Brasil (3 ocorrências), revolta escrava do Haiti, sistema escravista, negros libertos no Brasil do século XIX, trabalho escravo.
Saúde	radiação solar e proteção à pele, HIV.
Movimentos populares e revolucionários no Brasil	Conjuração baiana, Revolta da Chibata, Revolta de São Domingos, Movimento das quebradeiras de coco-babaçu.
Língua Portuguesa	recursos linguísticos, regionalismo/coloquialismo, composição da Língua Portuguesa (3 ocorrências).

conclusão

A seguir apresentamos como essas temáticas se distribuem entre questões que abordam os conteúdos previstos para o currículo pela Lei 10.639/2003 como temas centrais e/ou necessários à sua resolução e aquelas em que tais conteúdos são secundários.

Gráfico 5 – Distribuição quantitativa das categorias temáticas, por centralidade - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais - população negra – ENEM 2003 a 2012

Quando se trata a respeito da África e do Brasil no negro no ENEM, a escravidão nunca é tema secundário, mas é a segunda temática mais recorrente das provas. Exploraremos este aspecto com maior detalhamento adiante.

No total de aparições, a categoria mais presente é a dos aspectos culturais, com treze questões. Outros temas que podem ser considerados relevantes, por combinarem uma quantidade maior de questões e a sobressaliência de questões com temáticas centrais relacionadas aos conteúdos curriculares estipulados pela Lei 10.639/2003, são: Questões étnicas e Ideários e concepções.

Mais do que compreender a respeito de quais temas as avaliações tratam no que toca aos conteúdos curriculares implementados pela Lei 10.639/2003, cabe-nos avaliar de que maneira esses temas são abordados. Com esta finalidade, estabelecemos cinco categorias por meio das quais classificamos as questões do ENEM de acordo com os julgamentos que elas trazem a respeito da África e/ou dos negros/as: conteúdos que não apresentam, a esse respeito, nenhum juízo de valor explícito (NÃO), conteúdos que os valorizam explicitamente (POS),

conteúdos que apresentam tanto visões positivas quanto negativas, permitindo sua contraposição e a reflexão crítica (POS/NEG), e, por fim, conteúdos que apresentam estereótipos sobre a África e/ou os negros/as (ESTER) ou ideias de democracia racial (DR). Observamos que, neste sentido, as questões ficaram divididas conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Distribuição, por Julgamentos - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais - população negra - ENEM 2003 a 2012

Verifica-se, portanto, que um terço das questões não apresenta qualquer tipo de valorização, positiva ou negativa, a respeito da África e dos negros/as. Esta ausência concentra-se, contudo, nas questões que trazem a temática pertinente à Lei 10.639/2003 apenas de forma secundária, sendo que apenas uma delas foge a essa regra. Trata-se da questão número 120 da prova do ano 2010. Essa questão aborda as escolas de samba, que fazem parte do repertório da cultura negra no Brasil. Assim, consideramos que sua temática principal diga respeito a um dos conteúdos inseridos no currículo escolar pela Lei 10.639/2003. No entanto, ela não aborda explicitamente qualquer caráter racial das escolas e de suas atividades; assim, entendemos que não há interpretação positiva ou negativa dessa temática.

Em dezoito questões identificamos julgamento apenas negativo a respeito da cultura, história e relações etnicorraciais negras, sendo que quatro delas trazem, de forma subjacente,

o ideário da democracia racial, e outra catorze apresentam algum estereótipo relacionado à população negra.

No que diz respeito à aparição da noção de democracia racial, embora existam poucas ocorrências, as consideramos significativas, visto que trata-se de um ideário que tem trazido incompreensões a respeito de nossos conflitos e desigualdades raciais e, consequentemente, diversos prejuízos à população negra brasileira, além de ser uma tarefa publicamente definida para a Educação, a de desconstruir tal ideário, e não enfatizá-lo ainda mais, sobretudo após a promulgação de legislações como a Lei 10.639/2003 e suas regulamentações. Agrava este quadro o fato de duas delas estarem presentes em avaliação recente, do ano de 2011. As outras duas questões que contém esse teor encontram-se nas avaliações de 2003 e 2004. Por sua importância, as descreveremos individualmente, a seguir.

A questão 63, da prova de 2003, traz um arsenal de elementos que levam o estudante a diluir a questão racial na questão de classes, ao abordar a problemática da exploração da força de trabalho no contexto capitalista. As diferenças raciais estariam relacionadas apenas a um traço identitário, sendo todos iguais como força de trabalho. Conflitos raciais que permeiam as relações trabalhistas, potencializando a exploração de trabalhadores negros e negras em relação aos demais, são negligenciados. O texto de Nádia Gotlib, comentando o quadro *Operários*, de Tarsila do Amaral, em que pessoas negras aparecem misturadas às de outras etnias em cenário fabril, afirma: “Desiguais na fisionomia, na cor e na raça, o que lhes assegura identidade peculiar, são iguais enquanto frente de trabalho” (BRASIL, 2003b, p. 23). Essa ideia é reafirmada no trecho do poema de João Cabral de Melo Neto que compõe a alternativa correta a ser assinalada: “Somos muitos severinos/iguais em tudo e na sina” (BRASIL, 2003b, p. 23).

No ano seguinte, a questão 21 aborda a formação étnica do Brasil. Trata-se de uma interpretação de texto em que a alternativa correta aponta a polifonia dos grupos formados por poeta, colonizador, índio e negro, os quais teriam conseguido, apesar de uma certa confusão advinda do estranhamento entre elementos diferentes (e não do conflito e das relações de poder entre estes), criar juntos o Brasil, resultando algo harmônico. O texto, porém, ao caracterizar de forma estereotipada os elementos que abarca, apresenta traços negativos apenas para um deles, o negro.

Já em 2011, a imagem seguinte apresenta o negro liberto como portador de elementos representativos de *status* social na cultura europeia:

Ilustração 2 – Negros libertos no Brasil em 1879 (ENEM 2011 – questão 27)

O que nos leva a vincular tal questão ao ideário de democracia racial é que a ascensão social do negro/a é apresentada como uma consequência da liberdade cedida pelo senhor e como a aquisição pacífica, natural, de elementos próprios da cultura desse mesmo senhor (vestimentas). Adicionalmente, não há a explicitação de que, mesmo em situação favorável em relação àqueles que ainda eram escravizados, os libertos continuavam vítimas de racismo – que atinge, até os dias atuais, pessoas de todas as classes sociais - e ficavam subalternizados na sociedade, estigmatizados por sua vinculação étnica. Apenas alguns anos mais tarde, após a abolição, foram preteridos, por exemplo, por trabalhadores trazidos da Europa nas funções de maior complexidade, na lavoura e na indústria.

Assim, essa questão deixa a impressão da possibilidade de que o negro alcançasse níveis econômicos e sociais mais altos e igualdade com relação aos brancos sem a existência de conflitos, como consequência natural, apenas, do fim da escravidão – as mazelas seriam próprias somente do sistema de trabalho e não do racismo que é parte ideológica, fundamental, dele. Ficou demonstrado, no entanto, conforme expusemos no Capítulo 1 desta dissertação, que o fim desse regime, desacompanhado de outras medidas para inserção real da população então liberta trouxe consequências negativas para estas e seus descendentes, cujos resquícios permanecem ainda hoje.

Por fim, a questão de número 118, do mesmo ano, trata a respeito da composição da Língua Portuguesa a partir da interação pacífica entre Índios, Negros e Portugueses no uso da

língua portuguesa e da língua tupi. Além de apontar uma suposta pacificidade que não ocorreu na apropriação, pelos colonizadores, das formas de comunicação oral dos povos colonizados, o texto simplesmente negligencia a presença de línguas de origem africana participando da composição da Língua Portuguesa. A alternativa correta aponta que o patrimônio linguístico brasileiro resulta da “interação pacífica no uso da língua portuguesa e da língua tupi” (BRASIL, 2011b, p. 13).

Além disso, afirma a superioridade da cultura portuguesa em relação às demais, propondo, assim, que a harmonia na contribuição de todas as etnias para a cultura brasileira foi quebrada por essa superioridade, e não pela existência de violência e de ideais eurocêntricos. Ela afirma:

Quando os portugueses se instalaram no Brasil, o país era povoado de índios. Importam, depois, da África, grande número de escravos. O Português, o Índio e o Negro constituem, durante o período colonial, as três bases da população brasileira. Mas no que se refere à cultura, a contribuição do Português foi de longe a mais notada (BRASIL, 2011b, p. 13).

Entendemos que essas ocorrências de questões que trazem em seu bojo o ideário da democracia racial são extremamente prejudiciais à capacidade do ENEM de contemplar de forma crítica os conteúdos suscitados pela Lei 10.639/2003. Podemos considerar, entretanto, que entre as aparições desse elemento em 2003 e 2004 e aquelas que aconteceram no ano de 2011, houve ligeiro avanço, posto que nas últimas, ao contrário das primeiras, há outros conteúdos na prova que trazem visões a respeito das questões raciais no Brasil que contrapõem a ideia de democracia racial, quais sejam: a questão 32, que explicita o conteúdo da Lei 10.639/2003, e a questão 35, que cita movimentos de populações não brancas pela igualdade social, mostrando o caráter racial dessas lutas.

Consideramos como estereótipos os conteúdos que vinculam a África e/ou o negro/a a um dos seguintes elementos, sem apresentar contraposições:

Gráfico 7 – Estereótipos associados à África e/ou ao negro/a – questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012

Verifica-se um número superior de ocorrências de estereótipos do que o número de questões em que eles aparecem porque algumas questões apresentam mais de um tipo de estereótipo a respeito da África e/ou do negro/a em seu conteúdo.

Aproximadamente 43% dos estereótipos relacionados à África e/ou ao negro/a e aproximadamente 13% do total de questões relacionadas à Lei 10.639/2003 no ENEM os associam à escravidão, sem oferecer contraposições a essa ideia, ou seja, sem mostrar outros papéis desempenhados por essas populações e países e sem contextualizar a escravidão como fenômeno social, político e econômico. Isto nos parece uma contribuição para a naturalização da imagem do negro e da negra, do africano e da africana como subalternos, inferiores, sobretudo se associarmos esse dado à constatação de que cerca de 29% das ocorrências relacionadas a estereótipos colocam a África e/ou o negro/a em posição de passividade: “O negro zonzinho saído da fogueira”, que nega suas crenças religiosas para aceitar as do colonizador branco, não por coersão, mas pela superioridade de seus ideais, de acordo com a questão 5, da prova de 2004, cuja temática é a formação étnica do Brasil.

Freire (1992) explicita mais detalhadamente o que entendemos tratar-se de um mecanismo de poder implícito em tais abordagens:

[...] o perfil que os poderosos fazem dos a quem falta poder, ao ser encarnado por eles ou elas, obviamente reforça o poder dos que o têm e em razão de que perfilam. Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, ‘a-históricos’, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, os ‘mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’.” (p. 153).

Assim, tais questões representam uma negação do papel educativo de explicitar o conflito entre diferentes ideias para que o estudante possa desenvolver a capacidade crítica de construir e desconstruir sua própria visão de mundo com base em uma ampla gama de conhecimentos a respeito da realidade, problematizando-os, questionando-os: “[...] educar supõe transformar e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa, com preconceitos, com hábitos, com comportamentos, etc.” (GADOTTI, 1995, p. 29).

Por fim, cerca de um terço das questões a respeito da Cultura e da História Africana e Afro-brasileira e das relações etnicorraciais relativas à população negra presentes no ENEM trazem visões positivas sobre a África e/ou o negro/a, e outras oito questões apresentam tanto opiniões positivas quanto negativas. Consideramos ambas como formas válidas de apresentar as questões, apenas as separamos para explicitar que, como é feito nessas oito questões, teria sido possível tratar a respeito de aspectos negativos presentes no continente africano e na história das populações negras sem deixar de lado a visão crítica a respeito deles, que permite ao estudante refletir e posicionar-se a partir de um espectro ampliado de possibilidades e interpretações. Permite compreender a perversidade e a violência da escravidão e do racismo e que estes nunca foram fenômenos naturais ou necessários à vida em sociedade, mas ocorrências sociais com fundamentação econômica, política, ligadas ao exercício do poder e da dominação. Permite compreender que africanos e africanas e povos negros presentes no mundo e no Brasil resistiram e lutaram contra essas formas de violência, como timidamente começam a demonstrar as questões presentes nas provas de 2009 em diante. Permite perceber a historicidade da realidade, fugindo da ideologia que “procura neutralizar o perigo da história” (CHAUI, 1997, p. 29).

É esse o caso da questão 9 do ano de 2012, que trata a respeito da cultura afro-brasileira, explicitando que os protagonistas na formação dessa cultura foram os próprios africanos, e não os europeus que a apropriaram de forma violenta, destruidora e voltada à manutenção das relações de controle e poder, e que explicita que estes povos foram “trazidos

como escravos” (BRASIL, 2012a, p. 4), feitos escravos, desnaturalizando, assim, essa condição.

Assim também ocorre na questão 131 da prova de 2009, em que explora-se a composição da Língua Portuguesa, sendo que um dos textos associa as línguas faladas na África e Guiné ao barbarismo e, no outro, explicita-se o conflito ocorrido no contato entre as línguas, em que algumas foram inferiorizadas por meio do exercício do poder e da violência.

No que toca às questões que portam visões explicitamente positivas sobre o negro/a e a África, importa indicar que apenas duas delas estão presentes nas provas anteriores a 2008, e as outras dezoito aparecem a partir de 2009, o que vem reforçar nossa constatação da melhora na abordagem das temáticas introduzidas pela Lei 10.639/2003 pelo ENEM depois deste ano.

Consideramos importante, ainda, explicitar quais aspectos foram explorados de forma positiva nas avaliações analisadas, o que está indicado no quadro abaixo.

Quadro 11 – Julgamento positivo - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – ENEM 2003 a 2012

Categoria temática	Temas	Aspectos positivos
Aspectos culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento Hip hop (2 ocorrências) - Pintura brasileira de origem negro-africana - Interpretação de poema - Danças brasileiras - Cultura afro-brasileira - Escultura barroca no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> - elementos da cultura negra brasileira (samba e escolas de samba, capoeira, pintura, pagode) - aspectos de resistência política de grupos negros - associação de elementos da cultura negra brasileira a: sorrisos, paz, prazer, doçura, sonho, dengo - negro/africano como autor, protagonista e crítico - explicitação da condição de escravizados como forjada socialmente, e não naturalizada - valorização à diversidade e riqueza cultural de povos africanos
Ideários e concepções	<ul style="list-style-type: none"> - Racismo (2 ocorrências) - Lei 10.639/2003 - Guerra e diferenças raciais 	<ul style="list-style-type: none"> - combate a expressões e atitudes racistas, explicitando suas consequência - valorização da pluralidade etnicorracial do Brasil
Aspectos sócio-econômicos	<ul style="list-style-type: none"> - Pedágio urbano - Custos de estádios 	<ul style="list-style-type: none"> - experiência de administração pública com bons resultados em país africano - valorização de elemento da arquitetura africana
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos linguísticos - Português formal 	<ul style="list-style-type: none"> - banto baiano e elementos linguísticos usados em países africanos como possibilidade de expressão oral com valor equiparado às demais
Movimentos populares e revolucionários no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Revolta da Chibata - Revolta de São Domingos 	<ul style="list-style-type: none"> - negro protagonista na luta contra castigos e condições impróprias de trabalho e desigualdade social - explicitação da proporção e representatividade da população negra no Brasil
Conflitos internacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento de derrubada do presidente egípcio - Posse de terra na África 	<ul style="list-style-type: none"> - mobilização popular - explicitação do caráter racial das desigualdades sociais
Escravidão	<ul style="list-style-type: none"> - Revolta escrava no Haiti 	<ul style="list-style-type: none"> - escravos e mestiços ativos e desejosos por mudanças

Acreditamos que seja necessário problematizar, ainda, a prevalência de aparições de aspectos positivos relacionados à Cultura e História da África e Afrobrasileira e das relações etnicorraciais relativas à população negra dentro da temática cultural, com sete ocorrências, sem a contrapartida proporcional de índices de valorização de tais elementos em outros

setores como a economia, a política, a ciência. Isto porque pode-se incorrer no equívoco de folclorizar o negro/a e a África, aparentando a inclusão de conhecimentos a seu respeito em nossos conteúdos escolares sem, no entanto, valorizar efetivamente sua participação ativa na construção histórica e cultural com contribuições tão importantes quanto as demais.

Por fim, voltamos nosso olhar à análise de quais disciplinas contemplaram as questões pertinentes à Lei 10.639/2003 nas provas do ENEM, procurando verificar se estas se limitaram ou não aos conteúdos de Literatura, História e Artes, e se foram tratadas de forma interdisciplinar.

Para isto foi necessário, primeiramente, estabelecer categorias que igualizassem as avaliações, já que até o ano de 2008 o Exame continha questões com uma proposta interdisciplinar, que procurava propor que o aluno ou aluna mobilizasse conhecimentos de várias áreas do saber para a resolução das problemáticas apresentadas e, a partir de 2009, passou a conter questões divididas em quatro grandes áreas do conhecimento. Adotamos estas quatro áreas em nossa categorização, avaliando as questões das provas de 2003 a 2008 para definir, uma a uma, em qual delas se encaixariam melhor. São elas: Linguagens, códigos e suas tecnologias, que engloba os conteúdos de Literatura e Artes, Ciências Humanas e suas tecnologias, que contempla a disciplina de História, Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Matemática e suas tecnologias. O gráfico abaixo mostra a distribuição das questões dentro destas áreas do conhecimento.

Gráfico 8 – Distribuição, por área do conhecimento - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais - população negra – ENEM 2003 a 2012

Conforme fica explícito, há uma quantidade bastante superior de questões relacionadas às áreas do conhecimento que contemplam as disciplinas estipuladas pela Lei 10.639/2003 como aquelas em que deveria ocorrer, de forma prioritária, o ensino da História e Cultura da África e Afrobrasileira e das relações etnicorraciais relacionadas à população negra. Importante salientar, ainda, que tais áreas do conhecimento propõem questões dentro destas temáticas em todos os anos em que analisamos as avaliações do ENEM, exceto em 2005, em que não há nenhuma questão na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

A mesma legislação estipula, e suas regulamentações posteriores reforçam, no entanto, que os conteúdos pertinetes à Lei 10.639/2003 não fiquem limitados a essas disciplinas. O que se vê no ENEM é que elas são pouco contempladas por outras áreas do saber, ocorrendo apenas sete questões de Ciências Naturais e suas tecnologias (uma em cada um dos seguintes anos: 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009, e duas em 2007), e duas de Matemática e suas tecnologias, ambas no ano de 2010. Entendemos que as inovações trazidas pelos estudos da Etnomatemática, por exemplo, não influenciaram a elaboração das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio.

Em todas elas, as temáticas relacionadas à Lei 10.639/2003 são secundárias, quase sempre apenas ilustrativas, seu conhecimento não influencia na capacidade de resolução da questão, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 12 – Abordagem - questões relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais – população negra – áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias - ENEM 2003 a 2012

Questão - Ano	Temática	Referências às temáticas introduzidas no currículo pela Lei 10.639/2003
63 - 2004	Recursos energéticos	Cita Leste da África
40 – 2005	Distribuição das fontes energéticas de petróleo e gás natural	Cita taxas da África
29 – 2006	Poluição (emissões de CO ₂)	Cita taxas da África do Sul
45 – 2007	Radiação solar e proteção à pele	Cita cuidados com a pele negra
46 - 2007	Radiação solar e proteção à pele	Cita cuidados com a pele negra
57 – 2008	Desenvolvimento de plantas (acácias)	Cita que são o alimento preferido de herbívoros africanos
3 – 2009	HIV	Cita altas taxas de novas infecções na África
157 – 2010	Estilos musicais	Cita samba
178 - 2010	Custos de estádios	Cita estádio da África do Sul

Além disso, das nove questões, apenas duas apresentam algum tipo de juízo de valor explícito a respeito da África. A questão 3 do ano de 2009, parte da prova de Ciências da Natureza e suas tecnologias, cita altas taxas de novas infecções por HIV na África, entre outras regiões, o que consideramos como uma ocorrência de estereótipo a respeito deste continente, conforme já foi explorado anteriormente; e a questão número 178 da prova de 2010, conteúdo pertinente à Matemática e suas tecnologias, traz visão positiva a respeito da África do Sul ao valorizar a beleza de um estádio ali localizado.

Podemos inferir que, no sentido de contemplação das questões por outras áreas do saber, as avaliações realizadas a partir de 2009 não tiveram avanços em relação às anteriores, como ocorreu em outros aspectos analisados nesta dissertação.

Também não identificamos um tratamento interdisciplinar, a não ser superficialmente, às questões que contemplam temáticas relacionadas à Cultura e História da África e Afro-brasileira e às relações etnicorraciais relativas à população negra. Mesmo nas avaliações

anteriores ao ano de 2009, em que a proposta do ENEM era de apresentar os conteúdos de maneira interdisciplinar, de forma que o estudante precisasse mobilizar suas aprendizagens de diversas áreas do saber para solucionar as questões, não ocorre tal profundidade na abordagem encontrada nas provas. O que verificamos é que conteúdos de uma determinada disciplina são centrais tanto no enunciado quanto para o solucionamento da problemática exposta, enquanto que conhecimento pertinentes a outra(s) disciplina(s) são apresentados de maneira apenas ilustrativa.

Como exemplo, comentamos a questão 29 da avaliação do ano de 2006, que contém o seguinte enunciado: “A poluição ambiental tornou-se grave problema a ser enfrentado pelo mundo contemporâneo. No gráfico seguinte, alguns países estão agrupados de acordo com as respectivas emissões médias anuais de CO₂ *per capita*.”. Em seguida, traz o referido gráfico e solicita ao estudante que considere seus dados para assinalar a opção correta.

O conhecimento exigido para a resolução dessa questão diz respeito tão somente à habilidade de leitura e interpretação das informações contidas no gráfico, sendo indiferente o domínio a respeito dos conteúdos que ele traduz. Sendo assim, o início do enunciado da mesma, que aponta para a poluição ambiental como problema do mundo contemporâneo, indicando a necessidade de seu enfrentamento, que poderia apontar para inúmeras problematizações presentes em disciplinas como Biologia, Química e História, permanece, no entanto, apenas como informação ilustrativa.

Nas sessenta e nove questões aqui analisadas, incluímos uma questão dissertativa, a Redação da avaliação do ENEM de 2007, a qual propunha a temática O desafio de se conviver com a diferença, trazendo textos e imagens que exploravam as relações entre igualdade, diferença e diversidade: fotos que mostravam pessoas de algumas etnias, todas elas representadas de forma positiva, um trecho da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, e duas letras de músicas, sendo que em uma delas encontramos a única menção explícita à questão racial: “Tanto faz a cor que se herda [...] Todos os homens são iguais” (BRASIL, 2007b, p. 1). Esta visão de igualdade é contraposta pelos outros textos, que sinalizam a valorização das diferenças e o respeito à diversidade.

Entendemos que esta presença da temática das relações etnicorraciais, ainda que implícita, na proposta de Redação, seja relevante, pois vemos a questão dissertativa como portadora de uma visibilidade adicional, sua escolha como resultado de disputas por colocar em evidência determinado tema, e seu desenvolvimento como espaço mais amplo de possibilidades de argumentação, criticidade e exploração de uma gama maior de conteúdos do que nas demais questões. No entanto, a amplitude da questão permite que o estudante que a

elabora sequer mencione a questão racial ao desenvolver seu texto, explorando outros aspectos da discussão sobre igualdade. Acreditamos que as imagens tenham sido importantes no sentido de estimular a consideração das questões raciais na construção da Redação.

Considerações finais

Produções acadêmicas a respeito da Lei 10.639/2003 e Políticas Públicas realizadas com a finalidade de colocá-la em prática, nos seus dez primeiros anos de sua vigência, apontaram para as questões da formação de profissionais da área educacional, sobretudo os docentes, e da produção de materiais didático-metodológicos adequados como as principais problemáticas que dificultariam o processo de implementação da legislação e, portanto, como as estratégias centrais em que se deveria investir em tal processo; entretanto, estas mostraram-se insuficientes para a compreensão e o enfrentamento total das dificuldades encontradas no cotidiano das escolas.

Entendemos que outras características da realidade educacional brasileira também são responsáveis por tornar mais árdua a tarefa de implementação da Lei 10.639/2003, fatores que geram problemas semelhantes ao desenvolvimento de outras políticas educacionais. São eles: a ausência de financiamento específico vinculado à implantação de determinada política; o conflito entre políticas de Estado e políticas de governo; a frequente falta de comprometimento dos gestores das Secretarias de Ensino, com maior preocupação em resultados numéricos do que qualitativos; a falta de articulação das diversas Políticas Educacionais entre si e delas com as Políticas Sociais; a precariedade das condições materiais de trabalho do professor ou professora, como número excessivo de alunos/as, má remuneração, que muitas vezes leva ao acúmulo de cargos e à sobrecarga de tarefas, falta de locais, tempos e materiais adequados ao trabalho pedagógico, gerando a culpabilização da categoria docente pelo insucesso das práticas educacionais; as dificuldades de implantação de gestões democráticas do ensino, de construção coletiva dos Projetos Político Pedagógicos das unidades escolares e da participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de decisão; a ausência ou deficiência das instâncias de troca de experiências, visões e conhecimentos entre grupos de professores, entre escolas e entre Secretarias de Ensino, na perspectiva de trabalho em rede.

Entretanto, identificamos que, além desses elementos problemáticos comuns a inúmeras políticas educacionais, a Lei 10.639/2003 possui uma especificidade que dificulta ainda mais o desafio de colocá-la em pauta e em prática nas unidades escolares – o racismo que permeia todo o cotidiano e a estrutura dessas instituições, representando uma de suas bases ideológicas.

Conforme explorado ao longo da investigação sobre os caminhos trilhados historicamente por negros e negras no âmbito da educação formal no Brasil, a escola constituiu-se como tal, em nosso país, inserida no processo de legitimação do poder estatal por meio das instituições.

A questão da educação nunca esteve separada da questão do poder. Os que ainda insistem que a educação é uma questão técnica, na verdade estão ocultando, atrás da razão técnica, um projeto político. A educação sempre foi o prolongamento de um projeto político (GADOTTI, 1995, p. 22).

Este processo foi permeado sempre pelas relações sociais hierárquicas que, aqui, têm caráter marcadamente racial, dada a realidade de mais de três séculos de prática da escravização de pessoas negras e de suas prolongadas consequências sociais.

É assim que a escola ora impediu ou dificultou o acesso de negros e negras, de forma que as elites brancas e proprietárias pudessem utilizar-se dela como meio de diferenciação e, portanto, da manutenção das estruturas sociais; ora incentivou sua presença na instituição como estratégia para incutir valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se: “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão.” (SAWAIA, 2008, p. 8).

Souza (2006) nos esclarece, a esse respeito, que “... não só os indivíduos ou grupos que têm força relevante influenciam as políticas públicas, mas também as regras formais e informais que regem as instituições.” (p. 39). É assim que se efetiva a discriminação estrutural, aquela cujos efeitos são causados por “intricado emaranhado de práticas sociais, instituições, fórmulas culturais e outros fatores anônimos ou de difícil personificação” (BARROZO, 2004, p. 128).

A construção do currículo oficial, entendido como representação da verdade e do conhecimento legítimo, também foi pautada em valores e projetos políticos com fundamentação racista. “Está sempre implicada [a escolarização] em relações de poder, práticas sociais e favorecimento de formas de conhecimento que suportam uma visão específica do passado, do presente e do futuro.” (MC LAREN, 1997, p. 193).

É por isto que a Lei 10.639/2003 representa uma conquista da luta das populações negras por sua efetiva inclusão na instituição escolar, um tensionamento no âmbito curricular e escolar que possibilita a desconstrução da legitimação da discriminação por meio do conhecimento, “... um discurso que se elabora no interior do próprio discurso ideológico como o seu contradiscurso” (CHAUÍ, 1997, p. 23).

Conforme acentua Dubet (2004),

Estamos habituados a pensar a justiça escolar em termos de efeitos das desigualdades econômicas e sociais sobre a carreira dos alunos, a fim de garantir uma certa autonomia da esfera escolar. Mas uma escola justa precisa também se propor o problema inverso, ou seja, o dos efeitos das desigualdades engendradas pela escola sobre as desigualdades sociais (p. 5).

É justamente esse problema – o do racismo ratificado pela escola em suas práticas formais e informais - que a Lei 10.639/2003 vem explicitar e a respeito do qual propõe uma intervenção positiva. “Mesmo num sistema educativo construído para a reprodução, em que a educação reproduz a sociedade, ela necessariamente reproduz as contradições existentes na sociedade, possibilitando uma pedagogia libertadora.” (GADOTTI, 1995, p. 73).

Consideramos que a implementação da Lei 10.639/2003 pressupõe a integração de seu ideário a toda a política educacional. A coesão, ideológica e instrumental, entre as diversas Políticas Públicas voltadas à Educação, favorece a efetividade de todas e a produção de uma práxis educativa mais coerente.

Identificamos a política de avaliação em larga escala da Educação Básica como espaço privilegiado para essa construção, dado que ela tem sido uma das prioridades da atuação do Poder Público no Brasil, revelando o que este considera como conteúdos essenciais para a formação escolar de um cidadão ou cidadã brasileiro, além de possuir o potencial de influenciar aquilo que efetivamente está sendo ensinado nas escolas.

Assim, ao analisar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio de acordo com aquilo que delimitamos como nosso objetivo específico – compreender em que intensidade e de que maneira a política de avaliação da Educação Básica está vinculada ao objetivo de implementação da Lei 10.639/2003 -, verificamos que este Exame ainda possui uma característica marcadamente branca, presente em imagens, referências e ideários, que ela abordou, entre 2003 e 2012, os conteúdos instituídos pela legislação, porém com pouca frequência, sem abarcar todas as temáticas pertinentes, colocando apenas cinquenta por cento delas como preocupações centrais das questões ou fundamentais à resolução destas, sem permear todas as áreas do conhecimento, e ainda reproduzindo estereótipos sobre a África e/ou o negro/a. A abordagem teve uma melhora qualitativa a partir do ano de 2009.

Assim, nos questionamos se o ENEM pode ser ferramenta para a implementação da Lei 10.639/2003, por meio das competências e habilidades que exige que o estudante domine para a realização de suas provas, ou, posto de outra forma, se estas competências e habilidades são pensadas como instrumentos para a transformação das relações sociais, “A

leitura e a escrita da palavra implicando uma re-leitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘reescrevê-lo’, quer dizer, para transformá-lo.” (FREIRE, 1992, p. 44), pois

“[...] tão ou mais importante que a verificação dos conteúdos assimilados, é a verificação do grau em que a assimilação desses conteúdos alterou a prática social do aluno. É a observação do grau de engajamento desse aluno na ação social em busca de transformações da realidade: é a sua capacidade de agir sobre o real e de se empenhar em transformá-lo.” (SANTOS, 2003, p. 540).

Entendemos que o ENEM precise integrar-se mais e com maior qualidade aos pressupostos da Lei 10.639/2003 para que atue como contribuição significativa à sua implementação, o que é possível, posto que seus conteúdos têm o potencial de dar visibilidade aos temas que abrangem e de influenciar aquilo que efetivamente se ensina em sala de aula, diversificando e problematizando o currículo no tocante às temáticas da Cultura e da História Africana e Afro-brasileira e das relações etnicorraciais relacionadas à população negra.

Essa capacidade é limitada, assim como a da própria escola, pela inserção da avaliação no aparato institucional do Estado, cuja estrutura está permeada e mantida como tal pelo racismo; mas pode contribuir para o tensionamento e a desconstrução dessas bases ideológicas a partir de suas próprias contradições internas, produzindo um contradiscurso.

Por fim, há alguns tópicos que julgamos merecedores de maior aprofundamento, no que diz respeito ao universo abarcado pela presente pesquisa, e que gostaríamos de indicar aqui.

São eles: o monitoramento da evolução do ENEM em sua abordagem a respeito da Cultura e História Africana e Afro-brasileira e das relações etnicorraciais relacionadas à população negra nos próximos anos; a exploração mais detalhada sobre quem elaborou as provas e em que contextos social, político e econômico mais amplos elas foram realizadas, bem como a atuação do Movimento Negro nesses processos; a investigação das redações elaboradas pelos estudantes no ano de 2007, em que propõe-se uma temática relacionada às questões raciais, para verificação e problematização das abordagens adotadas por estes no tratamento do tema.

Referências do texto

A COR DA CULTURA. *Kit A Cor da Cultura*. [S.l.]: Canal Futura, Petrobrás, Cidan, TV Globo, Seppir, [20--]. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/pagina/Kit%20a%20Cor%20da%20Cultura>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2012.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil* (1500-1889). São Paulo/SP: Educ, 2000.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937). In: *Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas*. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. *Sankofa*. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, São Paulo/SP, n.1, Jul 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: Romão, J. (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BARROZO, Paulo Daflon. A idéia de igualdade e as ações afirmativas. *Lua Nova*, São Paulo/SP, n.63, 2004.

BONAMINO, Alice Catalano de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro/RJ: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alice Catalano de, SOUSA, Sandra Maria Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo/SP, n. 2, Abr/Jul 2012.

BRANDÃO, André Augusto. *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói/RJ: Editora da UFF, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 8035/2010**. Brasília/DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2013.

-----. **Decreto de 20 de novembro de 1995**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.cedine.rj.gov.br/files/legisla/federais/DECRETO_DE_20_DE_NOVEMBRO_DE_1995.pdf. Acesso em: 18 de fevereiro de 2013.

-----. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília/DF: Presidência da República, 2007a.

-----. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2009a.

-----. Diário da Câmara dos Deputados. Ano LIV, n.135, quarta-feira, 25 de agosto de 1999, Brasília/DF, **Diário da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD25AGO1999.pdf#page=143>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

-----. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conteúdo das provas**. Brasília/DF: INEP, [20--a]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>. Acesso em: 17 de março de 2014.

-----. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Encceja**. Brasília: INEP, [20--b]. Disponível em: www.encceja.inep.gov.br. Acesso em: 18 de março de 2014.

-----. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília/DF, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 003/2004**, de 10 de março de 2004. Brasília/DF: MEC, 2004a.

-----, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana***. Brasília/DF: MEC, 2004b.

-----, Ministério da Educação. ***Portaria nº 318***, de 22 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. D.O.U. 23/02/2001. Disponível em: <http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibmlink.php?numlink=1-83-29-2001-02-22-318>. Acesso em: 17 de março de 2014.

-----, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros curriculares nacionais***. Ensino de primeira a quarta séries. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

-----, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros curriculares nacionais***. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998a.

-----, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. ***Referencial curricular nacional para a educação infantil***. Volume II. Formação pessoal. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998b.

-----, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. ***Referencial curricular nacional para o ensino médio***. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília/DF: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

-----, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de convocação 01/2012 – CGPLI. Edital de Convocação para inscrição de seleção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca na Escola. ***PNBE Temático 2013***. Brasília/DF: MEC/FNDE/SECADI, 2012a.

-----, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ***Exame Nacional do Ensino Médio 2003***. Prova 1 – Amarela. Brasília/DF: INEP, Fundação CESGRANRIO, 2003b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2003/2003_amarela.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ***Exame Nacional do Ensino Médio 2004***. Prova 1 – Amarela. Brasília/DF: INEP, Fundação CESGRANRIO, 2004c. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2004/2004_amarela.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2005**. Prova 1 – Amarela. Brasília/DF: INEP, Fundação CESGRANRIO, 2005a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2005/2005_amarela.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. ENEM 2006. Prova 1 – Amarela. Brasília/DF: INEP, Consórcio CESGRANRIO-CESPE (UnB), 2006. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2006/2006_amarela.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. ENEM 2007. Prova 1 – Amarela. Brasília/DF: INEP, Consórcio CESGRANRIO-CESPE (UnB), 2007b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2007/2007_amarela.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. ENEM 2008. Prova 1 – Amarela. Brasília/DF: INEP, Consórcio CESGRANRIO-CESPE (UnB), 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2008/2008_amarela.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2009**. 1º dia. Caderno 1 – Azul. Prova de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília/DF: INEP, 2009b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia1_caderno1.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2009**. 2º dia. Caderno 7 – Azul. Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Prova de Matemática e suas tecnologias. Brasília/DF: INEP, 2009c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2010**. Segunda aplicação. 1º dia. Caderno 1 – Azul. Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias. Prova de Ciências da Natureza e suas

tecnologias. Brasília/DF: INEP, 2010a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_quarta-feira_GAB.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2010**. Segunda aplicação. 2º dia. Caderno 7 – Azul. Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Prova de Matemática e suas tecnologias. Brasília/DF: INEP, 2010b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_quinta-feira_GAB.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2011**. 1º dia. Caderno 2 – Amarelo. Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias. Prova de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Brasília/DF: INEP, 2011a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/02_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2011**. 2º dia. Caderno 5 – Amarelo. Prova de Redação e de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Prova de Matemática e suas tecnologias. Brasília/DF: INEP, 2011b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2012**. 1º dia. Caderno 2 – Amarelo. Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias. Prova de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Brasília/DF: INEP, 2012b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_sab_amarelo.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2012**. 2º dia. Caderno 5 – Amarelo. Prova de Redação e de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Prova de Matemática e suas tecnologias. Brasília/DF: INEP, 2012c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_dom_amarelo.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

-----. Ministério da Educação. **Portaria n. 4.542, de 28 de dezembro de 2005**. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA. Brasília: MEC, 2005b.

-----. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. ***Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana***. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2009d.

-----. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. ***Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03***. Relatório Final. Brasília/DF: MEC/SECAD/UNESCO/UFGM, 2009e.

-----. Portal de Notícias do Senado Federal. ***Municípios brasileiros***. [S.l.], [20--c]. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/entenda-o-assunto/municipios-brasileiros>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2013.

-----. Presidência da República. ***Decreto n. 6872***, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Brasília/DF: Presidência da República, 2009f.

-----. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. ***Programa Brasil Quilombola***. Diagnóstico das Ações realizadas. [S.l.], 2012d. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/destaques/diagnostico-pbq-agosto>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2013.

-----. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. ***Selo da Educação para a Igualdade Racial***. [S.l.], [2010]. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/selo-de-educacao-para-a-igualdade-racial-2010>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2013.

CABECINHAS, Rosa. Expressões de racismo: mudanças e continuidades. In: Mandarino, A.C.S.; Gomberg, E. (eds.). ***Racismos***: olhares plurais. Salvador/BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010.

CAPES. ***O que é a UAB***. [S.l.]: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [20--]. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18. Acesso em: 27 de fevereiro de 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Repensando nosso olhar sobre as relações entre sociedade e natureza. In: ***Educação ambiental***: a formação do sujeito ecológico. Porto Alegre/RS: Brasil Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Uma breve história sobre o negro na sociedade brasileira. In: *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo/SP: Contexto, 2000.

CELANI, Renata. *Mais que a abolição, além da oca*. [S.l.]: Associação Cultural Cachuera!, 2008. Disponível em: http://www.cachuera.org.br/cachuerav02/index.php?option=com_content&view=article&id=260:maisqueaabolicao&catid=80:escritos&Itemid=89. Acesso em: 16 de janeiro de 2013.

CELOS, Jeferson Fernando. Um olhar jurídico sobre as políticas sociais de ações afirmativas para negros e negras. In: Paula, Benjamin Xavier de; Peron, Cristina Mary Ribeiro. *Educação, história e cultura da África e afro-brasileira*: teorias e experiências. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*, São Paulo/SP, n. 48, 2004.

-----, Usos públicos da história no Brasil contemporâneo: demandas sociais e políticas de Estado. [S.l.]: *Araucaria*. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, n. 15, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Crítica e ideologia. In: *Cultura e democracia* – o discurso competente e outras falas. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1997.

CIGA. *O projeto Geografia Afro-brasileira. Educação e Planejamento do Território*. 1989-2011. Duas décadas de Pesquisas e parcerias. [S.l.]: CIGA, [201-] Disponível em: http://www.ciga.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=95. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. [São Paulo], [1902]. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2163. Acesso em: 13 de agosto de 2013.

CUNHA, Lúcia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso Normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: Romão, J. (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo/SP, n. 116, Jul 2002.

-----, A educação como desafio na ordem jurídica. In: Lopes, Eliani Marta Teixeira; Farias Filho, Luciano Mendes de; Veiga, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DÁVILA, Jerry. Educando o Brasil. In: **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo/SP: Editora da UNESP, 2006.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas Públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum**. Education. Maringá/PR, n. 2, 2010.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: Romão, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n.29, Ago 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artez&pid=S1413-24782005000200013&Ing=en&nrm=isso. Acesso em: 27 de dezembro de 2012.

-----, Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói/RJ, n.23, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 de outubro de 2012.

-----, O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 138, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a14.pdf>. Acesso em: 4 de julho de 2012.

DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, n. 73, Dez 2000.

DUBET, François. What is a fair school? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n.123, Set/Dez 2004.

E-CLAM. *Formação em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça*. [S.l.], [20--]. Disponível em: http://www.e-clam.org/gpp_ger.php. Acesso em: 27 de fevereiro de 2013.

ESSED, P. *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory*. Newbury Park: Sage, 1991.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, Campinas/SP, n. 67, Set/Dez 2005.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo/SP, n.2, Mai/Ago 2008.

FIGUEIRA, Vera Moreira. *O preconceito racial na escola*. In: Nascimento, Elisa Larkim (org.). Brasília/DF: Senado Federal, 1991.

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: Paula, Benjamin Xavier de; Peron, Cristina Mary Ribeiro. *Educação, história e cultura da África e afro-brasileira: teorias e experiências*. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008a.

------. Contribuintes antigos – revendo a caderneta e os fiados. In: Paula, Benjamin Xavier de (org.). *Educação, história e cultura da África a afro-brasileira*. Franca/SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2008b.

FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

------. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo/SP: Ação educativa. Anped, 2010.

------. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: Romão, J. (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* *Avaliação de redes de ensino: a responsabilidade do poder público*. In: Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Patrícia de. A lei 10.639, o ensino de história e a cultura afro-brasileira. **OPSIS**, Catalão/GO, n. 1, Jan/Jun 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1992.

-----, **Política e educação**. São Paulo/SP: Cortez, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala** – formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo/SP: Editora Record, 1998.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1987. **Cor da população**. Volume 1 – Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Departamento de Emprego e Rendimento, 1990.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo/SP: Ática, 2008.

-----, **Pedagogia da Práxis**. São Paulo/SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

GARCIA, Renísia Cristina. Marcos institucionais. In: **Identidade fragmentada** – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, n.109, set/dez 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro/RJ: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

-----, Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Cavalleiro, Eliane (org). In: Cavalleiro, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo/SP: Selo negro, 2001.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, 2000. Disponível em: http://www.redalyc.org/redalyc/html/275/27501509/27501509_5.html. Acesso em: 4 de julho de 2012.

-----, Negros e educação no Brasil. In: Lopes, Eliani Marta Teixeira; Farias Filho, Luciano Mendes de; Veiga, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

GONSALVES, Luciane Riberio Dias. Currículo multicultural e educação étnico-racial: proposta de narrativa racial. In: Paula, Benjamin Xavier de; Peron, Cristina Mary Ribeiro de. **Educação, história e cultura da África e Afro-brasileira: teorias e experiências**. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008a.

-----, Patinho feio ou cisne: determinações históricas de inferioridade ou afirmação étnica. In: Paula, Benjamin Xavier de; Peron, Cristina Mary Ribeiro. **Educação, história e cultura da África e afro-brasileira: teorias e experiências**. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008b.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A Marca de cor. **RBCS**, São Paulo/SP, v. 14, Out 1999.

-----, **Democracia Racial**. [São Paulo], [200-]. Disponível em: www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf. Acesso: em 12 de dezembro de 2013.

HASENBALG, Carlos. Estatísticas do século XX: educação. In: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro/RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo/SP: Thomson Learning Edições, 2006.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. A importância da temática de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, Londrina/PR, n.6, Jul/Dez 2010.

MC LAREN, Peter. Pedagogia crítica: uma visão geral. In: *A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do ENEM. *Poiésis*, Tubarão/SC, n. 1, Jan/Abr 2008.

MORAES, Gisele Karin. Igualdade ou reparação? Uma releitura história da Lei 10.639/2003. In: *XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. São Paulo/SP: Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão, ANPUH/SP – USP, Set 2008.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo/SP: Editora Anita, 1994.

----- . *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo/SP: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: Munanga, Kabengele (org.). *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo/SP: Edusp/Estação Ciência, 1996.

----- . Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *Sociedade e cultura*, Goiânia/GO, n. 2, Jul/Dez 2001.

NEAB. *Catálogo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros*. [S.l.], [20--]. Disponível em: http://www.abpn.org.br/neabs/index.php?title=P%C3%A1gina_principal#Apresenta.C3.A7.C3.A3o. Acesso em: 27 de fevereiro de 2013.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo/SP, v. 19, Jun 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702007000100015&script=sci_arttext&tlng=Directory. Acesso em: 5 de novembro de 2012.

NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: Serbino, Raquel Volpato; Ribeiro, Ricardo; Barbosa, Raquel Lazzari Leite; Gebran, Raimunda Abou. *Formação de professores*. São Paulo/SP: Editora Unesp, 1998.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*. Porto Alegre/RS, n.6, 1992.

OLIVEIRA, Cida de. Caminho para a igualdade. *Revista do Brasil*, São Paulo/SP, n. 79, Jan 2013.

OLIVEIRA, Iolanda de. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In: Oliveira, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação*: novos desafios. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2003.

-----, Introdução. In: *Relações raciais e educação*: a produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói/RJ: EdUFF, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte/MG, n.01, Abr 2010.

PEDRO DA SILVA, Maurício. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a lei 10.639/03. *Eccos*, São Paulo/SP, n.01, Jan/Jun 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: Romão, J. (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PERES, Marcos Augusto de Castro. As minorias e a cidadania no Brasil: uma abordagem histórico-crítica. In: Paula, Benjamin Xavier de (org.). *Educação, história e cultura da África a afro-brasileira*. Franca/SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2008.

PILETTI, Nelson. Educação brasileira: o discurso e a prática. In: *História da educação no Brasil*. São Paulo/SP: Ática, 1996.

PRADO, Eliane Mimesse, GRAF, Márcia Elisa de Campos. O ensino da história da África nas escolas brasileiras. In: *7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos*. Lisboa: Anais do 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, 2010.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Mírian C. M. Garrido. *Lei 10.639 e Programa Nacional do Livro Didático*: limites e possibilidades de incorporação/renovação dos conteúdos dos livros didáticos do Ensino Médio pela perspectiva do Edital de convocação do PNLD. XIV Encontro Regional da

ANPUD – Rio. Memória e Patrimônio. 19 a 23 de julho de 2010. Rio de Janeiro: Unirio, 2010.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. Pensando em partir. In: *O que é etnocentrismo*. São Paulo/SP: Brasiliense, 1994.

ROCHA, Simone. A educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no Boletim de Eugenia 1929-1933. *Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba/PR, v. 6, 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: Oliveira, Iolanda de; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Identidade negra*. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2003.

RONDELLI, Elizabeth, COUTINHO, Laura. Diretrizes político-pedagógicas do curso Gênero e Diversidade na Escola. In: PEREIRA *et al.* *Gênero e diversidade na escola*. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro/RJ: CEPESC, 2007.

ROSENDO, Ana Paula. *Resenha*: A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Pierre Bourdieu; Jean-Calude Passeron. Covilhã: Recensões LusoSofia, 2009.

ROTHEN, José Carlos, BARREYRO, Gladys Beatriz. *Avaliação da educação*. In: ROTHEN, José Carlos, BARREYRO, Gladys Beatriz (orgs.). Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas. São Paulo/SP: Xamã, 2011.

SAILLANT, Francine. O navio negreiro. Refiguração identitária e escravidão no Brasil. *Tempo*, Rio de Janeiro/RJ, n. 27, Jul 2010.

SANTANA, José Valdir Jesus de, MORAES, Jorlúcia Oliveira. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá/PR, n. 103, Dez 2009.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Cultura e educação a serviço da transformação social. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José Gonçalves (orgs.). *Educação no Brasil*: história, cultura e política. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2003.

SANTOS , Sônia Querino dos Santos e, MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio**: Avaliação de Política Públicas Educacionais, Rio de Janeiro/RJ, n. 58, Jan/Mar 2008.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: Cavalleiro, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo/SP: Selo negro, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O Congresso Nacional na educação brasileira. In: **Política e educação no Brasil** - O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

SCHNEIDER, Eduarda Maria, MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. A influência do Movimento Eugênico na constituição do sistema organizado de Educação Pública do Brasil na década de 1930. [S.l.]: **IX ANPED SUL**, 2012.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo/SP: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Antonio Carlos Arruda da. In: Munanga, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo/SP: Edusp/Estação Ciência, 1996.

SILVA, Geraldo da, ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Marinete dos Santos. Introdução. In: **A educação brasileira no Estado Novo**. São Paulo/SP: Editorial Livramento, 1980a.

----- . A Educação brasileira na República Velha. In: **A educação brasileira no Estado Novo**. São Paulo/SP: Editorial Livramento, 1980b.

----- . O Estado Novo. In **A educação brasileira no Estado Novo**. São Paulo/SP: Editorial Livramento, 1980c.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, n.3 (63), Set/Dez 2007.

SILVA JR, Celestino Alves da. Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: *Nova LDB*: trajetória para a cidadania? Fernandes, Angela Viana Machado; Silva, Carmen Silvia Bissoli da; Machado, Lourdes Marcelino (orgs). São Paulo/SP: Arte & Ciência, 1998.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Afirmando diferenças*: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas/SP: Papirus, 2005.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa*: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SOTO, Damián Pachón. Historiografía, eurocentrismo y universalidade em Enrique Dussel. *Ideas y Valores*, Bogotá/Colombia, n.148, Abr 2012.

SOUSA, José Vieira de. Políticas de acesso à educação superior no Brasil: o Enem no centro do debate. In: ROTHEN, José Carlos e BARREYRO, Gladys Beatriz (orgs.). *Avaliação da educação*: diferentes abordagens críticas. São Paulo/SP: Xamã, 2011.

SOUSA, Sandra Maria Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, Jul 2003.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em Políticas Públicas n Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo/SP, n. 51, Fev/2003.

----- . Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre/RS, n. 16, Jul/Dez 2006.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: Cavalleiro, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo/SP: Selo negro, 2001.

SOUZA, Talita Tavares Batista Amaral de. Cultura Afro-brasileira: um novo olhar. *Vértices*, Rio de Janeiro/RJ, n. 1/3, Jan/Dez 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Saeb 2013 é aplicado em todo o Brasil*. [S.l.], 2013. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/28882/saeb-2013-e-aplicado-em-todo-o-brasil/. Acesso em: 18 de março de 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, n. 39, Set/Dez 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *As lentes da história*: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. Educação, raça e cultura em tempos de desenvolvimento. In: Magaldi, Ana Maria; Alves, Cláudia; Gondra, José Gonçalves (orgs). *Educação no Brasil*: história, cultura e política. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2003.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. *Eccos*, n.2, Jul/Dez 2009.

Referências de apoio

ALVES, Castro. *O navio negreiro*. [São Paulo], [1869]. Disponível em <http://www.e-net.com.br/seges/poesia.html>. Acesso em 23 de agosto de 2013.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Rosco Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo/SP: IEE-PUCSP, 2001.

BRASIL. Eixo IV – Inclusão e diversidade na educação básica. In: *Conferência Nacional da Educação Básica*. Documento final. Brasília/DF: MEC, 2008.

-----, FNDE. *Programa Biblioteca na Escola*. Histórico. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>. Acesso em 25 de fevereiro de 2013.

-----, *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

-----, *Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988*. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares – FCP e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1988.

-----, Ministério da Cultura. Cultura afro-brasileira. In: *Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil*. Brasília/DF: Ministério da Cultura, 2006. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/upload/programa%20cultural%20para%20desenvolvimento%20do%20brasil_1174326644.pdf. Acesso em: 27 de janeiro de 2013.

-----, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Volume I. Introdução. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

-----, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Volume III. Conhecimento de mundo. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

-----, Portal da Igualdade. **Plano Nacional de Implantação da Lei nº 10.639**. Disponível em: http://www.portaldainigualdade.gov.br/acoes/plano_10639. Acesso em: 27 de fevereiro de 2013.

-----, **Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605**, de 20 de maio de 2008. Brasília/DF: MEC/MJ/SEPPIR, 2008.

-----, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Relatório da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2005: **Relatório Final**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/conapirI.pdf>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**, mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

CUNHA JR., Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: Romão, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Rosco Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo/SP: IEE-PUCSP, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de, FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **As políticas dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica do Chile e do Brasil**. In: HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE, Marta, MARQUES, Eduardo (orgs.). Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro/RJ: Fiocruz, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1978.

GARCÍA, Jesús Chucho. Desconstrução, transformação e construção de novos cenários das práticas da afro-americanidade. In: Iolanda de Oliveria (org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2003.

-----, Cultura Negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n.23, Maio/jun/jul/ago 2003.

-----, Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Gomes, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte/MG: Autentica, 2007.

-----, Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, Londrina/PR, v.5, Jul/Dez 2000.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo/SP: Paz e terra, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1995.

LEITE, Dante Moreira. *Caráter Nacional Brasileiro* – descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos. São Paulo/SP: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1954.

MENDES, Tania Rodrigues. *Processo legislativo e democracia representativa*. São Paulo/SP: Alesp, 2007. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/ilp/processo_legislativo_e_democracia_representativa_texto.pdf. Acesso em: 13 de abril de 2012.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos/SP, n. 2, nov 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/225/142>. Acesso em: 17 de maio de 2012.

MUNANGA, Kabengele. Desafios pós-coloniais. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 08 de Set. de 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/resenha/rs0809200112.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e direitos humanos. *Proposta*, Rio de Janeiro/RJ, n. 101, Jul/Ago 2004.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo/SP: Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, Darcy. *Teoria do Brasil*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1972.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: Munanga, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Arrivaldo. Racismo institucional: para compreender o conceito. Revista da ABPN, [S.l.], n. 3, Fev/2011.

WEDDERBUN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.