

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

JOICE SANTOS VERDE

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO DE
SÃO LUÍS:** um estudo de caso no CEM - Cidade Operaria I.

São Luís
2014

JOICE SANTOS VERDE

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO DE
SÃO LUÍS:** um estudo de caso no CEM - Cidade Operaria I.

Monografia apresentada ao Curso de
Ciências Sociais da Universidade Estadual do
Maranhão para obtenção do grau de título de
Bacharel e Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Zulene Muniz Barbosa

São Luís
2014

JOICE SANTOS VERDE

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO DE
SÃO LUÍS:** um estudo de caso no CEM - Cidade Operária I.

Monografia apresentada ao Curso de
Ciências Sociais da Universidade Estadual do
Maranhão para obtenção do grau de título de
Bacharel e Licenciatura em Ciências Sociais.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Zulene Muniz Barbosa
(Orientadora)

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes
(UFMA)

Prof. Ms. Domingos Cantanhede

A Deus, bondade infinita.

A todas as raças e etnias que
moram em nosso lindo Brasil!

À CEM Cidade Operaria I.

AGRADECIMENTOS

No meu entendimento, essa é a parte mais importante do trabalho, porque é aqui que todas as pessoas que contribuíram durante essa jornada ganha a minha gratidão e reconhecimento. Nesse tipo de trabalho, sempre se corre o risco de esquecer de alguém que durante o processo foi indispensável para a concretização do trabalho final. Mas mesmo correndo risco é preciso agradecer a todos que me acompanharam nesta jornada.

Assim, quero agradecer em primeiro lugar a Deus, por me guiar e me iluminar os caminhos que de vez em quando se mostrava obscuro e incerto. Este sentimento muitas vezes me acompanhou e acredito que só foi superado com a ajuda do Senhor.

À minha mãe (Valdenice Santos Verde) e ao meu pai (Joel de Jesus Sousa Verde), que juntos não pouparam esforços para me colocar no lugar onde estou e ainda vou estar conforme suas lições de vida e sabedoria que não aprendi na academia. Obrigada meus progenitores!

Aos meus irmãos, Gabriel Verde e Caroline Lima, pelo companheirismo durante às nossas convivências.

Ao meu noivo, Alexandre Verde Mendes de Almeida, pela descoberta de um amor durante o Curso de Pedagogia, pelo sentimento que me deu força para nunca desistir e por me fazer feliz.

Ao Centro de Ensino Médio Cidade Operaria I, que abriu as portas para que realizássemos a presente pesquisa. Agradeço ao Diretor, aos professores e aos que entrevistei. Suas respostas foram valiosas!

Não posso deixar de agradecer à Professora Zulene Muniz Barbosa, pela dedicação e compromisso demonstrados ao longo dessa trajetória, sempre fazendo o possível para que tudo saísse como planejado e não medindo esforços para me auxiliar no que fosse preciso, tornando-se uma grande amiga.

Às minhas amigas, Carina Natacha, Caroline de Sousa e Maria Mendonça que, desde a infância, sempre me apoiaram e me deram força.

Aos professores e funcionários do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão, que durante a minha passagem no Curso, me proporcionaram crescimento e maturidade intelectual e acadêmico.

À minha Turma de Ciências Sociais 2008.2, em especial, à Luzinele Everton e Diego Lima pelos compartilhamentos de felicidades, tristezas e esperanças.

Enfim, agradeço a todas e todos que direta e/ou indiretamente contribuíram para a minha formação acadêmica no Curso de Ciências Sociais (UEMA).

“Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra.”

(Bob Marley)

RESUMO

Esta pesquisa analisa as relações étnico-raciais no CEM Cidade Operaria I. O estudo resgata os conceitos de racismo e ideologia e as formas como se reproduz na sociedade brasileira, descreve as relações étnicas e raciais no contexto da escolar com destaque para institucionalização da Lei 10.639/03 como importante conquista do movimento negro. Examina o mito da democracia racial, destacando autores clássicos da sociologia brasileira e principalmente analisa as Políticas de Ações Afirmativas como um avanço que resgata a dívida histórica do Estado brasileiro para com o povo negro. Na pesquisa de campo examina a educação étnico racial na escola de nível médio em São Luis tendo como dimensão empírica o Centro de Ensino Médio Cidade Operária I, o fio condutor da pesquisa foi tentar apreender através das entrevistas com professores e gestores quais os avanços e as dificuldades que esta Unidade de Educação Básica enfrenta quando se trata das relações étnico raciais: os limites e as possibilidades da lei na desconstrução preconceito racial. Para tanto partimos de questionamentos elaborados em nosso projeto de pesquisa: Quais as concepções teóricas e metodológicas sobre relações étnicas e raciais o CEM Cidade Operaria I adota? Como são desenvolvidas as atividades pedagógicas à luz das relações étnicas e raciais da população negra estudantil no ensino da sociologia? Existem formações continuadas para professores trabalharem de acordo com relações étnicas e raciais? Quais os avanços e dificuldades que o CEM Cidade Operaria I tem tido nas atividades que envolvem as relações étnicas e raciais? Para fundamentar nossa pesquisa baseamo-nos em alguns autores tais como: Lopes (2007), Moura (1994), Munanga (1999), Nunes (2004), D'adesky (2001), dentre outros. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação participante; entrevista semiestruturada feita com a Coordenadora Pedagógica e com dois professores do turno noturno (um professor de história e uma professora de sociologia) A pesquisa concluiu mostrando que o CEM Cidade Operaria I possui dificuldades no trabalho que envolva relações étnicas e raciais, principalmente no trabalho de formações continuadas e desenvolvimento de atividades nessa temática.

Palavras-chave: Educação. Relações Étnicas e Raciais. Lei 10.69/03.

ABSTRACT

This research analyzes the ethnic-racial relations in CEM City Operaria I. The study will delineate the concepts of racism and ideology and the ways it plays in Brazilian society, describes the ethnic and racial relations in the context of school with emphasis on institutionalization of Law 10.639/03 as an important achievement of the black movement. Examines the myth of racial democracy, highlighting classical authors of Brazilian sociology and mainly analyzes the policies of Affirmative Action as a breakthrough that rescues the historical debt of the Brazilian State to the black people. In field research examines racial ethnic education in the high school in San Luis as its empirical dimension Center City High School Worker I, the thread of research was attempting to grasp through interviews with teachers and administrators which advances and difficulties it faces Unit Basic Education when it comes to racial ethnic relations: the limits and possibilities of the law on racial prejudice deconstruction. To do so we start from questions developed in our research project: What are the theoretical and methodological conceptions of ethnic and racial relations CEM City Operaria I adopt? How are developed pedagogical birth of ethnic and race relations of black student population in the teaching of sociology activities? There are continuing education for teachers working along ethnic and race relations? What are the advances and difficulties that the CEM City Operaria I have had in activities involving ethnic and race relations? To support our research we have relied on authors such as: Lopes (2007), Moura (1994), Munanga (1999), Nunes (2004), D'Adesky (2001), among others. The instruments used for data collection were participant observation, semistructured interview with the Pedagogical Coordinator and two teachers from the night shift (a history professor and a professor of sociology) The survey found showing that CEM City Operaria I have difficulties in Work involving ethnic and race relations, especially in the work of continuing education and development activities in this theme.

Keywords: Education. Ethnic and Race Relations. Law 10.69/03.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Logotipo criticando o racismo entre as raças humanas.....	19
Figura 2	- Aluno negro na sala de aula.....	39
Figura 3	- Imagem que identifica as três raças/etnias que formaram a identidade brasileira.....	40
Figura 4	- Imagem alusiva à Identidade Racial existente no Brasil.....	41
Figura 5	- Fachada do C.E.M.Cidade Operaria I.....	44
Figura 6	- Estrutura física da escola.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE.....	20
Quadro 2	- Taxas de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por raça/cor segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas. Brasil- 2009.....	31
Quadro 3	- Entendimento sobre Relações Étnicas e Raciais.....	46
Quadro 4	- Entendimento sobre as Atividades desenvolvidas na escola envolvendo as Relações Étnicas e Raciais.....	48
Quadro 5	- Formação Continuada sobre Relações Étnicas e Raciais.....	49
Quadro 6	- Avanços e limites da escola sobre Relações Étnicas e Raciais.....	51

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Percurso Metodológico.....	15
2	RACISMO E IDEOLOGIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	17
2.1	A Democracia Racial.....	22
2.2	As Políticas de Ações Afirmativas no Brasil.....	25
2.3	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e Raciais.....	32
3	AS QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO.....	38
3.1	Relações Étnicas e Raciais no Centro de Ensino Médio Cidade Operária I.....	43
3.1.1	O Cenário da Pesquisa	43
3.1.2	Análise dos Dados	46
4	CONCLUSÃO.....	53
	REFERÊNCIAS.....	56
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS DOCENTES E A DIRETORA DO CEM CIDADE OPERÁRIA I.....	62
	ANEXO – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS INTERNAS DO CEM CIDADE OPERÁRIA I.....	63

Verde, Joice Santos.

As relações étnicas e raciais nas escolas de nível médio de São Luís: um estudo de caso no CEM – Cidade Operária / Joice Santos Verde.– São Luís, 2014.

... f

Monografia (Graduação) – Curso de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Maranhão, 2014

Orientador: Profa. Zulene Muniz Barbosa

1.Educação. 2.Relações étnicas. 4.Relações raciais. 5.Lei 10.639/03.
I.Título

CDU: 37.043(812.1)

1 INTRODUÇÃO

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, considera a discriminação racial como qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência de origem nacional ou étnica com efeito de anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício de direitos num mesmo plano (em igualdades de condição) do domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.

Nesse sentido, a educação étnico-racial como mecanismo de transformação da estrutura da sociedade brasileira deve ser objeto da intervenção governamental no sentido de garantir o respeito às diferenças culturais dos diversos segmentos que a compõe. Enfrentar a questão racial, a partir da escola, é um dos caminhos que pode transformar, inclusive, outros espaços. Nas duas últimas década esse debate tem politizado a sociedade brasileira tendo como um dos protagonista o movimento negro nas suas diferentes vertentes.

Do exposto, surge então a necessidade de transformar os espaços escolares em um ambiente que favoreça o debate sobre a identidade étnico racial.

Segundo Botelho (2008, p. 61-62),

As relações raciais assumem um destaque peculiar na sociedade brasileira, um resultado de uma construção histórica voltada para o processo de colonização, que impõe a convivência de diferentes grupos étnicos no mesmo ambiente geográfico e possibilita o aumento da exclusão social. Sendo assim, a tecnologia também segue seu percurso acelerado, isso implica na presença massiva da globalização, que influencia na diversidade cultural provocando o aparecimento de fenômenos sociais e mudanças de paradigmas.

Esse conjunto de mudanças tem estimulado pesquisas sobre o tema da discriminação étnico-racial. Conforme observa Santos (1990, p. 06),

uma clara evidencia do racismo brasileiro é a persistência, por meio século, de um movimento negro nascido no bojo da revolução de 30, que iniciou a “modernização” do país, pode ser definido como o conjunto de instituições e personalidades que desde então, travam organizadamente a luta contra o racismo.

Pois trata-se de um fenômeno enraizado e mais que isso disfarçado justificado por teorias como a que defende a do embranquecimento”. No âmbito da sociedade brasileira a disseminação desse mito reforçou a ideia de que haveria uma democracia. Para desconstruir esse mito, a luta do movimento negro foi fundamental, principalmente a partir da década de 1970, quando a tese da democracia racial passou a ser questionada. Para o movimento negro ocultar a realidade era ao mesmo tempo legitimar o estigma, a submissão e a inferioridade do povo negro.

Esse processo de denúncia foi se politizando ao logo da década de 1990 culminando mais recentemente com institucionalização das políticas de ações afirmativas em prol de uma educação que valorize a história e cultura da África e dos africanos respeitando a diversidade cultural .Esta nova realidade passou a exigir do professor de ensino fundamental e médio uma formação intelectual (de corte cultural) pois, atender as demandas étnico-racial implica na revisão das práticas de preconceito racial a partir da escola . As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639/03 surge nesse contexto de luta pelo reconhecimento de direitos sociais do povo negro.

A Lei 10639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira na Educação Básica nas escolas de ensino fundamental e médio como forma de resgatar essa dívida histórica. No entanto essa é uma medida que de um lado precisa de enraizamento do sistemas educacional (escolas, gestores, professores) do outro, dependerá de formação continuada dos professores sobre o tema. Percebe-se assim, a necessidade de outros discursos de outras verdades que reflita a diversidade étnico-cultural no dia a dia da escola.

A presente reflexão tem como lócus o Centro de Ensino Médio Cidade Operária I, escolha que se deu a partir da inquietação levantada ao longo do curso de Ciências Sociais, especificamente, duas disciplinas: Etnologia- Negros e Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio. No intuito de buscarmos respostas a problematização aqui exposta levantamos algumas indagações que se constituirão fio condutores do processo de investigação:

- a) Quais as concepções teóricas e metodológicas sobre relações étnicas e raciais o CEM Cidade Operaria I adota?

- b) Como são desenvolvidas as atividades pedagógicas à luz das relações étnicas e raciais da população negra estudantil no ensino da sociologia?
- c) Existem formações continuadas para professores trabalharem de acordo com relações étnicas e raciais?
- d) Quais os avanços e dificuldades que o CEM Cidade Operaria I tem tido nas atividades que envolvem as relações étnicas e raciais?

1.1 Considerações Metodológicas

No processo de investigação adotou-se alguns procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico (o campo teórico conceitual), observação em lócus e as entrevistas semiestruturadas, as quais nos possibilitaram conhecer além da estrutura física da escola, a diversidade de sujeitos sociais. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Durante as visitas na escola fomos recebida pela gestora que se mostrou receptiva quanto a coleta dos dados juntos aos professores

Optamos pela pesquisa qualitativa sem abrir mão de dados quantitativos. Nesse sentido, nos colocamos contrários a perspectiva positivista na qual o pesquisador deve “dissimular-se, ocultar-se, buscando laboriosamente não interferir” (SOARES, 1992, p. 123) e nos aproximamos do método crítico dialético que segundo Marx se eleva do abstrato ao concreto” atinge-se o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o

fazem ser o que é. " O concreto só é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações". (MARX, 1989, p. 218).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a técnica de entrevista, estruturada com perguntas abertas, que se deu por meio de um roteiro previamente elaborado. Segundo Richardson (2001), a entrevista é um técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. A entrevista foi realizada com a Coordenadora Pedagógica, um professor de História e a uma professora de Sociologia, ambos do turno noturno, com intuito de adquirir a maior quantidade possível de informações.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, a introdução, discutimos os aspectos mais gerais do objeto bem como a metodologia utilizada. No segundo capítulo, fizemos o resgate dos conceitos de ideologia e racismo que no nosso entender contribuíram para disseminar, na sociedade brasileira, o mito da democracia racial.

No terceiro examina-se as questões étnico-raciais e a importância do movimento negro na conquista das políticas ações afirmativas particularmente a Lei 10639/03 e finalmente no quarto capítulo, descrevemos o cenário no qual foi desenvolvida a pesquisa analisando e interpretando a fala dos sujeitos sociais.

2. O RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O racismo sempre implica numa postura ideológica de hierarquização das raças como forma de justificar a superioridade de uma raça sobre a outra. Segundo Queiroz (2003, p. 11) é "qualquer teoria que sustenta a superioridade biológica, cultural e/ou moral de uma raça, ou povo, em relação às outras".

No Brasil, o racismo vem quase sempre acompanhado de uma maquiagem com brincadeiras que tende a desqualificação. Esse tipo de racismo tem sido disseminado pelos meios de comunicação de massa (revistas, jornais, novelas) que retrata o povo negro através de estereótipos; Isso quando são retratados, por que na maioria das vezes, o ser negro passa invisível frente a indústria da comunicação de massa.

Segundo Taguieff apud Chauí (1993), o racismo pode ser: primário, secundário e terciário. O racismo primário é um fenômeno psicossocial, emocional ou passional, sem qualquer elaboração ou justificação; corresponde ao que chamo de mito. Há uma mitologia racista, que é um estado de espírito passional, irracional, que exprime medo e cólera, terror e ódio. O racismo secundário, que consiste no etnocentrismo, é um fenômeno psicossocial mais sofisticado. O racismo terciário é o que desenvolve justificativas científicas – no século XIX e início deste século, a justificativa vinha da biologia e da genética; atualmente, vem da antropologia e da psicologia social. Curiosamente, esses três níveis de racismo têm como adversários argumentos antirracistas que, na maioria das vezes, são também racistas.

Conforme analisa Vainfas (1986) a ideologia embutida nas práticas escravistas pode ser resumida em três eixos básicos: 1. Pauta-se na conversão do africano em negro, através da escravidão; 2. Baseia-se numa acentuada disjunção entre o mundo dos brancos e o mundo dos negros; 3. Por fim, a definição dos espaços sociais pela disjunção étnica (o mundo dos escravos), subordinada à comunidade branca (mundo dos senhores).

Entretanto um outro campo teórico entende o racismo como um subproduto da sociedade de classes. Esta foi a tônica da reflexão de autores como Florestan Fernandes (1972), Alfredo Bosi (1994), Clóvis Moura (1994). O

estudos desses autores mostram o racismo como um elemento que constituiu a sociedade brasileira, mesmo que sob forte negação. Segundo Florestan Fernandes (1972, p. 42) “o brasileiro tem preconceito de ter preconceito”.

Schuwarcz ao tratar do tema afirma que:

(...) ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a ‘outro’. Seja da parte que age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis e que lança para o terreno privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. E da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente. No entanto, depende da esfera pública para sua explicitação, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação e com posição social e econômica. ‘Preto rico no Brasil é branco, assim como branco pobre é preto’, diz o dito popular. Não se ‘preconceitua’ um vereador negro, amenos que não se saiba que é um vereador; só se discrimina um estrangeiro igualmente negro enquanto sua condição estiver pouco especificada.” (SCHUWARCZ, 1998, p.181).

De acordo com Lopes (2007, p. 19-20)

[...] o racismo é uma ilusão de superioridade. O racista se acha superior àquele a quem se compara: ele nasceu pra mandar e o outro, visto como inferior a ele, para obedecer. O racismo, então, é antes de tudo é uma expressão de desprezo por uma pessoa. Às vezes não por causa de suas características, mas por aquela pessoa pertencer a outro grupo.

O distintivo no racismo moderno de acordo com Guimarães (2004) é justamente a ideia de que as desigualdades entre os seres humanos estão fundadas na diferença biológica, na natureza e na constituição mesmas do ser humano. Como fenômeno social o racismo surge na cena política brasileira como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravidão e, conseqüentemente, à igualdade política formal entre todos os brasileiros e mesmo entre estes e os africanos escravizados.

O autor chama a atenção para o fato de que,

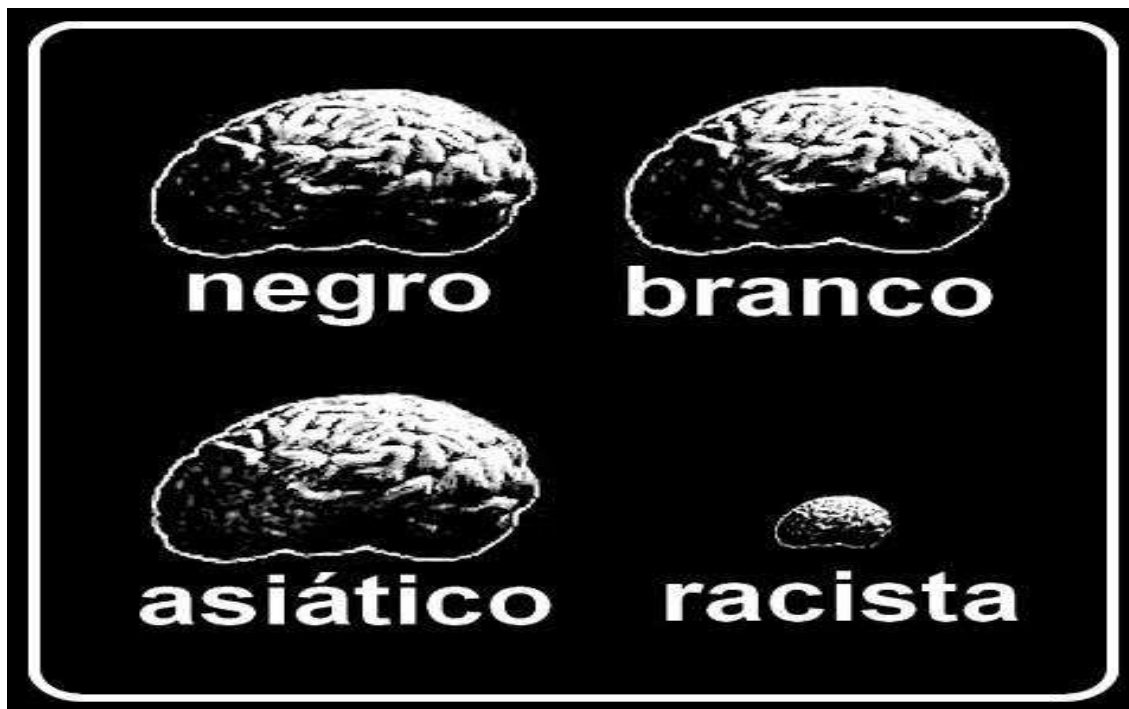
o racismo brasileiro não deve ser entendido e lido apenas como reação à igualdade legal entre os cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão; foi também o modo como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiam às desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre o Norte e o

Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da prosperidade trazida pelo café. (Guimarães, 2004, p. 11)

É interessante perceber que um número significativo de intelectuais desenvolveu teorias que ou legitimavam ou mascaravam o racismo. O “embaquecimento”, por exemplo, foi subsidiado pelas políticas de imigração que pretendiam a pura e simples substituição da força de trabalho negra por imigrantes europeus. A teoria da miscigenação, do mesmo modo, pregava a lenta mas continua fixação pela população brasileira de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca.

No final do século XIX até início do século XX, as teorias raciais sustentavam que a superioridade entre as raças se dava pelo tamanho do cérebro. A raça branca teria um cérebro maior porque seria inteligente e virtuosa em relação às demais raças humanas. A ciência encarregada de fazer esse estudo era a Antropometria, cujo expoente maior foi Paul Broca (NUNES, 2004). Estava assim, instaurado e reafirmado cientificamente o racismo compreendido como hierarquização de raças.

Figura 1 - Logotipo criticando o racismo entre as raças humanas.



Fonte: <<http://www.diarioliberalidade.org/brasil/antifascismo-e-anti-racismo/40198-negros-as-principais-v%C3%ADtimas.html>>.

Para teóricos como Florestan Fernandes (1972) o racismo é um fenômeno social presente e concreto na estrutura social brasileira e se manifesta dentro da dinâmica das classes. De acordo Soares (1990) foi a luta de classes que levou, num contexto político marcado por uma crise do Estado a liquidação do estado escravista moderno e a sua substituição por um estado burguês.

As expressões do racismo no Brasil é dada pela forma desigual que os negros tem acesso à educação média e superior. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, há um fosso entre o nível de escolarização entre negros e brancos.

Quadro 1: Quadro Síntese de Indicadores Sociais do IBGE

REGIÃO	PERCENTUAL	
	BRANCA	NEGRA
Norte	7,2	25,9
Nordeste	14,2	40,4
Sudeste	4,0	17,1
Sul	4,4	19,0
Centro-Oeste	6,0	20,5

Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais 2009

É como afirma Florestan Fernandes (1989), o povo negro no Brasil além de enfrentar as barreiras sociais, enfrenta as barreiras raciais, e nesse sentido é duplamente discriminado. Assim, a questão racial deve ser um componente importante a ser considerado na luta de classes vista como superação das desigualdades.

Para Florestan Fernandes (1989, p. 61-62)

De um lado, é imperativo que a classe defina a sua órbita, tendo em vista a composição multirracial das populações em que são recrutados os trabalhadores. Todos os trabalhadores possuem as mesmas exigências diante do capital. Todavia, há um acréscimo: existem trabalhadores que possuem exigências diferenciais, e é imperativo que encontrem espaço dentro das reivindicações de classe e das lutas de classes. Indo além, em uma sociedade multirracional, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário específico. Por isso, existem duas polaridades, que não se contrapõem mas se interpenetram como elementos explosivos – a classe e a raça.

Assim, é importante perceber que a escravidão não nasceu do racismo mas, este sim, é consequência da escravidão moderna, pois a escravidão antiga não se baseavam pela cor da pele. (WILLIAMS, 1961). Assim, o racismo é resultado de ideologias que o justificam tendo como objetivos a exploração da força de trabalho.

Segundo (CALLINICOS, 2005, p.08)

diz-se frequentemente que o racismo é tão antigo quanto a natureza humana, e em consequência não poderia ser eliminado. Pelo contrário, o racismo tal como o conhecemos hoje desenvolveu-se nos séculos 17 e 18 para justificar o uso sistemático do trabalho escravo africano nas grandes plantações do 'Novo Mundo' que foram fundamentais para o estabelecimento do capitalismo enquanto sistema mundial. O racismo, portanto, formou-se como parte do processo através do qual o capitalismo tornou-se o sistema econômico e social dominante. As suas transformações posteriores estão ligadas às transformações do capitalismo.

De acordo com (IANNI, 2005, p.02),

assim a sociedade burguesa, capitalista, fabrica contínua e reiteradamente a questão racial, assim como as desigualdades feminino-masculino, o contraponto sociedade natureza e as contradições de classes, além de outros problemas com implicações práticas e teóricas. São enigmas que nascem e desenvolvem-se com a modernidade, por dentro e por fora do "desencantamento com o mundo". A despeito de inegáveis conquistas sociais realizadas no curso dos tempos modernos, esses e outros enigmas se criam e recriam, desenvolvem e transfiguram, em diferentes círculos de relações sociais, não só em sociedades nacionais, como também na sociedade mundial.

Nesse processo, a sociedade capitalista cria e recria a questão racial, que passa a se configurar como um processo dinâmico e complexo. O racismo dos dias atuais se associa a um quadro de pobreza e miséria produzido, principalmente, pelo desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo.

Para Rocha (2006), na análise do fenômeno do racismo e a luta pela sua superação, deve considerar permeia o cotidiano da classe trabalhadores tendo em vista a eficácia da ideologia da dominação racial. Nesse caso, o rompimento das barreiras sociais não, necessariamente, resolve as barreiras raciais. Pois conforme afirma SANTOS (2003, p.277) "o racismo é uma ideologia utilizada como estratégia de poder e de acordo com as expectativas de uma parte da sociedade.

O racista acredita ser superior seja biologicamente ou culturalmente. Esta ideologia constitui-se como uma arma política que se afirma respaldando as diferenças sociais como naturais. Pena (2008) vai afirmar que o conceito de raça já está superado não havendo pois, como defini-la. Para o autor é fácil distinguir fenotipicamente um europeu de um africano ou de um asiático, mas tal facilidade desaparece completamente quando se procura evidências dessas diferenças “raciais” nos respectivos genomas. (PENA, 2008, p. 19)

2.1 A Democracia Racial

Reportando-nos a uma incursão histórica, os registros oficiais relatam que a escravidão foi legalmente institucionalizada em 1568 com o tráfico negreiro, porém, deve ser ressaltado que o sistema escravista se impôs e se manteve através de construções ideológicas que hierarquizou as relações sociais, bem como restringiu o direito do povo negros e dos índios.

Na sua base estava a população escrava, inicialmente das etnias nativas e, posteriormente das populações trazidas da África e os seus descendentes. Nas camadas intermediárias, as diversas formas de mestiçagem, e, finalmente, a população composta dos colonizadores que ocupavam o seu cume. (MOURA, 1994, p. 131)

Ainda segundo Moura (1994) essa estrutura escravista deixou marcas profundas na estrutura social, política porque foi sendo criada a imagem de que o Brasil é harmonioso racialmente. A ideologia da democracia racial cumpre a função de colocar a mestiçagem como algo positivo, símbolo da brasilidade, mas por outro lado, esconde o racismo, que “age sem demonstrar sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos, diluindo e fragmentando as identidades étnicas.” (MOURA, 1994, p. 160).

Ainda de acordo com MOURA (1994, p. 55-56)

Na sequência da passagem da escravidão para a mão de obra livre, o aparelho de dominação remanipula as ideologias de controle e as instituições de repressão dando-lhes uma funcionalidade dinâmica e instrumental. Saímos, então, da mitologia do bom senhor e de toda sua escala de simbolização do passado para a democracia racial atual, estabelecida pelas classes dominantes que substituíram a classe senhoril. [...] agora, já não é mais o escravo que luta contra

seu senhor, mas um segmento majoritário na sociedade (afro-brasileiro), oprimido e também discriminado, que é apresentado como um perigo para e pelas classes dominantes.

Florestan Fernandes apud Nunes (2011) vai afirmar nos anos 60 (século XX) que no Brasil, a tese da democracia racial era desmentida pela realidade empírica que mostrava o contrário. O autor vai enfatizar o fosso ainda existente entre as populações brancos e negra. Em decorrência passa afirmar que a democracia racial brasileira não passava de um mito¹. Estava assim instaurado o termo mito da democracia racial alcunhado por Florestan Fernandes². Telles (2012) observa que esse mito é disseminado amplamente nas salas de aula de forma maciça.

A partir da segunda fase do culturalismo, emerge uma nova concepção, trata-se da ideologia de que o Brasil é um país multirracial, o que justifica a convivência harmoniosa e pacífica entre as raças. Caberá a Gilberto Freyre, a síntese final dessa ideologia marcada pelo elogio da miscigenação e apologia ao sucesso da colonização portuguesa, ainda que com marcas de violência (Silva, 1939). Em seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933), Freyre resgata a miscigenação e a contribuição do negro na formação social do Brasil. A obra cria o mito do “bom-senhor” que conduzia de maneira equilibrada sua família e também os seus escravos considerados inferiores e incapazes, necessitando, portanto, serem conduzidos pelos brancos para o caminho da civilização.

Essa condição de inferioridade permaneceu no imaginário social brasileiro até os dias atuais, principalmente devido a todas as transformações sociopolíticas que passou a sociedade brasileira do período escravista. Essa visão ao ser propagada termina por afirmar a imagem de que o povo negro mantiveram-se passivos frente as situações de violência e discriminação. Daí a necessidade de desmistificar a falsa democracia racial, existente no país,

¹ Para o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, mito é: "Fato, passagem dos tempos fabulosos; tradição que, sob forma de alegoria, deixa entrever um fato natural, histórico ou filosófico; (sentido figurado) coisa inacreditável, sem realidade", "fantasia". (FERREIRA, 1986, não paginado).

² Florestan Fernandes é considerado o criador da sociologia crítica no Brasil, possui mais de 50 obras publicadas. Ele reinventou a pesquisa sociológica no país através de seu pensamento analítico e crítico, além de ser o precursor do termo mito da democracia racial, que empregou em seu livro *"A Integração do Negro na sociedade de Classes"*. (CERQUEIRA, 2004).

pois esta favorece o conhecimento da verdadeira história de revoltas, fugas, lutas, organizações, resistências, etc.

É exatamente essa capacidade de lutar e resistir do povo negro tem obrigado, por séculos, as classes dominantes a recriar novas estratégias de dominação. Na desconstrução desses processos não se pode deixar de mencionar o papel do Movimento Negro que a partir da década de 1970, passava a denunciar o mito democracia racial manifestando-se contra a ocultação que esconde e legitima o estigma, o preconceito e a discriminação. Mas foi preciso esperar até os anos 1980 a políticas que começasse a responder esta questão.

Em 1984 foi criado em São Paulo, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra.

Segundo Jaccoud (2002, p. 19)

A partir da segunda metade da década de 1990, um novo impulso é dado à questão racial, quando o poder público federal começa a tomar uma série de medidas. Uma das alavancas desse novo impulso pode ser creditada à “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em 20 de novembro de 1995, e da qual participaram dezenas de milhares de pessoas em homenagem ao tricentenário da morte de Zumbi do Palmares. Os organizadores da marcha entregam ao presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento sobre a situação do negro no país e um programa para a superação do racismo e das desigualdades raciais do país.

A partir da década de 1990 uma nova agenda dava visibilidade as principais organizações do movimento negro do Brasil. Foi o momento em que questões jurídicas como a criminalização do racismo e da discriminação foi posta em prática assim como a exigência de políticas públicas compensatórias pelos danos causados pelo racismo passado.

A vitória de Lula nas eleições de 2002, trouxe mudanças significativas e, que vieram ao encontro das expectativas do movimento negro esse processo avançou para institucionalização Lei 10639 sancionada em 2003. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no ensino básico.

No âmbito do ministério da Educação da Secretaria de Educação a criação do programa Continuidade, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

indicava a importância que as questões étnico-racial teria no governo Lula. Segundo o relatório do SECAD de 2004

os dados estatísticos disponíveis apontavam para um agudo quadro de desigualdade entre os grupos raciais que compõem a sociedade brasileira. O modelo de relações raciais no Brasil materializada, em toda a sociedade, um tipo de segregação amparada nos preconceitos e estereótipos disseminados e sustentados pelas instituições sociais, dentre elas a escola. Essa questão transborda a esfera individual e constitui-se em fato presente no cotidiano da população negra. A cor explica parte significativa da variação encontrada nos níveis de renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência, etc. O racismo representa um elemento que tem determinado as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira, contrariando noções de cidadania, democracia e direitos humanos proclamadas pelo Estado. (Relatório de Gestão da SECAD, 2004)

A preocupação com a educação e a escola, tornava-se tema central nos discursos do governo, principalmente como forma de superação do quadro de iniquidade social com base nas diferenças raciais.

Muitos estudiosos confirmam que a questão racial é tratada, na escola, de maneira displicente com a propagação de aspectos legitimadores do *status quo*, o que inibe a formação de uma identidade negra. O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que refletem nas expectativas negativas sobre a possibilidade intelectuais dos/as negros/as, o que tem um enorme impacto no rendimento dos estudantes afrodescendentes. (Relatório de Gestão da SECAD, 2004)

Nesse mesmo contexto foi criada também a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SUPPIR) com a função de transversalizar a questão étnico-racial em todos os Ministérios. Assim, no primeiro ano de governo Lula, as aspirações do movimento negro ganhavam a cena do debate público gerando grandes expectativas para a formulação de políticas públicas que criassem um novo desenho no campo das questões raciais, desenho este que discutimos a seguir.

2.2 As Políticas de Ações Afirmativas no Brasil

Na sociedade brasileira, a questão racial esteve por muito tempo fora da pauta. Mas desde os anos 1980 o movimento negro vem atuando no sentido de combater essa invisibilidade. O marco histórico mais comumente

mentionado por intelectuais e militantes situa-se no ano de 1978, quando da fundação do Movimento Negro Unificado.

O MNU se organizou em torno da luta pela democracia e contra o racismo. Denominado mais tarde apenas como Movimento Negro se tornou referência para a luta antirracista de todo o Brasil. Trata-se de um movimento de caráter popular e democrático que se inscreve na luta de combate ao racismo, o que passa por um conjunto de ações contra a discriminação e o preconceito de cor.

Atualmente esse movimento incorporou e ou se articulou com diversos outros movimentos sociais negro, perdendo um pouco esse caráter de unificado. Silva enfatiza que

a organização do Movimento Negro brasileiro, no entanto, deve ser entendida em suas particularidades e ambiguidades. Não se pode falar de um movimento unificado e combativo desde sua fase inicial de organização (SILVA, 2007, p.76).

As reivindicações o Movimento Negro tenta também desconstruir o mito da chamada “democracia racial” no país que se tornou uma das suas principais causas. O movimento considera que a falsa ideia de democracia racial serviu como estratégias para encobrir as profundas desigualdades entre brancos e negros no Brasil.

O movimento Negro brasileiro recebeu do Movimento Negro norte-americano uma forte influência quando se fala da reafirmação de seus interesses e identidade. Uma de suas principais influências foram os referenciais estéticos -culturais como *Black is beautiful*³ a música negra norte-americana, além das práticas de ações afirmativas. Nesse sentido, Silva (2010, p. 12-13) considera que

O estreitamento dos laços entre os vários Movimentos [...] com o Movimento Negro norte-americano foi, sem dúvida, um importante passo para a definição conceitual das bases unificadoras das lutas contra o racismo no mundo ocidental.

Os ecos de resistência são variados. Em 20 de novembro de 1995, ano em que se comemorou o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, o Movimento Negro promoveu a Marcha sobre Brasília, que levou cerca de 20 mil pessoas para a rua.

Sobre esta a marcha Munanga (1996, p. 90) ressalta que

³ O *Black is beautiful* consiste em uma ação que visa valorizar o visual negro.

o discurso não era apenas de denúncia e protesto, mais do que isso, exigiu-se do governo e dos poderes constituídos a busca das soluções, a serem concretizadas através dos programas de ação antirracistas em todos os domínios da vida nacional.

Do ponto de vista oficial as políticas de ações afirmativas são relativamente recentes, surgem (a partir das lutas sociais empreendidas pelo movimento negro) para combater à desigualdade racial histórica sofrida pelo povo negro, principalmente no que se refere à educação, distribuição de salários e habitação. Essa política tenta contribuir nessa desvantagem imposta historicamente

Mais do que uma prática antidiscriminatória, o conjunto de ações afirmativas tem como objetivo, compensar atos discriminatórios passados e presentes por meio do estabelecimento de punições aos transgressores. (RIBEIRO, 1996).

Como afirma SANTOS (2004, p.47),

a discussão entre os intelectuais e militantes negros sobre as ações afirmativas, no Brasil, reforça o argumento de que a “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas”, realizado em Durban, sul da África, em 2002, provocou a adoção de políticas de ações afirmativas no país. Afinal de contas, o presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu oficialmente a existência do racismo na sociedade brasileira. Um outro argumento é que a pressão das grandes organizações internacionais, por exemplo, o Banco Mundial, e também das organizações negras, provocara, o governo brasileiro na adoção de políticas de ações afirmativas.

A perspectiva que traz esta política é justamente atuar no sentido de promover a representação desses segmentos historicamente excluídos (GARCIA, 2006).

Segundo MOEHLECKE (2002), o termo ação afirmativa se originou nos Estados Unidos, nos anos 1960. A bandeira central eram as oportunidades iguais a todos. O movimento Negro surge como uma das principais forças tendo lideranças de projeção nacional e apoiado por liberais progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. O Estado, além de garantir leis não -segregacionistas, deveria também assumir uma postura ativa para melhoria das condições das populações negras.

Nos termos de Vieira (2009), as ações afirmativas podem se diferenciar de acordo com a natureza de cada uma,

devemos observar que as ações afirmativas diferem em sua natureza: creio que devemos considera-las tanto como políticas de ação afirmativas (emanadas do Estado e das diversas instituições e instancias governamentais), quanto iniciativas de ação afirmativas (criadas sobretudo pelas diversas formas de organização da sociedade civil), pois, por mais que conceitualmente estejamos lidando com uma mesma ação afirmativa, em sua dimensão prática, essa diferenciação tem consequências bem marcadas e fundamentais para uma maior compreensão desse mecanismo de combate às desigualdade raciais. (VIEIRA, 2009, p. 89)

Ainda segundo VIEIRA (2009, p. 90),

no Brasil, desde as décadas de 60/70 o movimento negro vem discutindo a relevância das ações afirmativas e organizando-se politicamente para pressionar sua adoção, contudo, o Estado brasileiro mostrava-se reticente até mesmo com relação a aceitar oficialmente a existência do racismo. Diante desse painel, aparentemente intransponível, nas últimas décadas, as ações afirmativas tomaram corpo no seio da sociedade civil com recursos próprios e à margem do controle estatal, o que, em um limite, dá às várias experiências brasileiras de ação afirmativa perfis e características totalmente diferenciados, permitindo inclusive, em alguns casos, o hibridismo entre desigualdade racial e social, expresso pela categoria, carente, utilizada por várias iniciativas.

Significa dizer que no debate sobre as políticas de ações afirmativas um dos desafios é trabalhar com os conceitos de racismo e ideologia, entender os seus níveis de operacionalização política e de ideologização. Nas duas últimas décadas pode se perceber um processo complexo de amadurecimento sobre a questão racial e as formas de combatê-lo. Isso tem contribuído para a construção de políticas de ações afirmativas, principalmente educacionais para a população afro descendente.

Nesse processo, o Movimento Negro tem se firmado como um ator político fundamental, principalmente, sobre uma visão da educação que visa estratégias antirracistas. Entre as estratégias uma importante é a retomada do conceito de raça, desprovido do seu caráter biológico, que passa a ser compreendido a partir de seu constructo social. Existe também uma valorização à identidade negra.

Segundo Munanga (2004, p. 14),

no que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membros de

grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente.

A busca é portanto do resgate identitário é fortemente recolocada pelo Movimento Negro. Castells (1999) apresenta considerações interessantes para se pensar na construção da identidade do povo negro. Na perspectiva da multiplicidade identifica três processos: 1. identidade legitimadora- promovida por instituições sociais dominantes, reforçando uma atitude de submissão dos sujeitos; 2. identidade de resistência- configurada em atores em condição social desfavorecida, que apresentam resistências ao projeto dominador, mais ainda não chega a propor formas positivas de construção identitária; 3. e a identidade de projeto na qual os atores, com base nos materiais culturais disponíveis, constroem novas identidades, redefinem seu local social e buscam mudanças na estrutura social.

Da articulação desses eixos forma-se a identidade coletiva, que une os grupos minoritários ligados por uma mesma posição social.

A identidade coletiva deriva do reconhecimento público que os integrantes de um grupo social conseguem alcançar em dado momento histórico. Da mesma forma, a identidade de uma pessoa resulta do reconhecimento público que ela recebe de seus semelhantes. Na mesma esfera da intimidade e da vida privada, a identidade pode ser tanto formada como deformada a partir da relação que estabelecemos com nossos outros significantes. É importante destacar que quando as pessoas são classificadas tendo por referência as características físicas, sobretudo em sociedades caracterizadas pelas relações raciais, o processo de construção da identidade fica mais complexo (SILVA, 2005, p. 38)

Nesse sentido, como diz Tomas Tadeu da Silva (2000, p.100), “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida”.

Uma questão concreta é saber de que modo essas construções identitárias se desdobram no contexto educacional do país, principalmente no que se refere aos documentos que embasam a redefinição das estratégias de ação política para antirracismo e os movimentos antirracistas nacionais a partir de estratégias comuns. Um bom exemplo foi a III Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. A partir da participação da delegação brasileira nessa Conferência houve um progresso expressivo no tratamento das questões étnicas e raciais.

A Conferencia de Durban representa um importante espaço para o Movimento Negro no Brasil, pois a partir dela é que suas estratégias de ação política ganharam força efetiva.

Segundo López (2009, p. 357)

A conferência de Durban inaugurou um momento de protagonismo dos movimentos afro-latino-americanos na arena transnacional, colocando em primeiro plano noções de justiça baseadas nas experiências diaspóricas na América Latina, que chamam a atenção para a convergência de igualdade social e pluralismo cultural.

Considerando a importância de Durban para o antirracismo no Brasil, Costa (2006, p. 150) afirma que:

Para a política interna brasileira, a Conferência da ONU contra o racismo de 2001 representa um importante ponto de inflexão, já que, pela primeira vez, ocorreu um debate de amplitude nacional sobre o racismo, apresentando-se novos dados e argumentos que comprovam, de forma irrefutável, a discriminação contra os afrodescendentes.

Após essa Conferencia de Durban foi redigido um documento que reafirmava os acordos e discussões que lá foram selados. De acordo com o documento se pode afirmar que:

1-O colonialismo levou ao racismo, à discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; os africanos e afro descendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências.
2-O reconhecimento de que a escravidão é um crime contra a humanidade e assim, devem ser consideradas, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (BRASIL, 2001, s/p)

Uma das conclusões do documento foi a reafirmação de que a abolição da escravatura não representou a liberdade efetiva do povo negro, uma vez que não foram asseguradas nenhuma medida que oportunizasse a integração dos ex-escravos a sociedade brasileira. Assim, ao se analisar as desigualdades sociorracial no Brasil, pode se constatar o quanto a herança escravocrata ainda se faz presente e os indicadores sociais reflete essa realidade como evidencia o quadro abaixo

Quadro 2- Taxas de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por raça/cor segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas. Brasil-2009.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)			
	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	9,7	5,9	13,3	13,4
Nordeste	18,7	14,2	19,8	20,6
Maranhão	19,1	15,5	20,1	20,0
Piauí	23,4	17,0	25,3	25,3
Ceará	18,6	13,7	24,3	20,6
Região Metropolitana de Fortaleza	9,6	5,6	13,2	11,4
Rio Grande do Norte	18,1	12,4	16,8	21,7
Paraíba	21,6	15,4	30,1	24,7
Pernambuco	17,6	12,5	21,2	20,5
Região Metropolitana de Recife	8,2	5,5	13,3	9,3
Alagoas	24,6	18,4	31,6	26,4
Sergipe	16,3	11,9	17,8	18,1
Bahia	16,7	14,6	17,4	17,4
Região Metropolitana de Salvador	5,4	3,1	7,1	5,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios, 2009.

Pode-se dizer que as desigualdades raciais, no Brasil, tem raízes históricas que geraram profundas exclusões sociais, econômicas. Portanto, em um país onde o preconceito e a discriminação racial não são mitos os alunos negros e pobres são discriminados duplamente, pela condição socioeconômica e pela condição racial. Sendo assim a política de implantação de ações afirmativas é fundamental para diminuir esse fosso que existe na educação brasileira.

A realidade torna imprescindível a existência das políticas de ações afirmativas institucionalizadas pela a Lei 10639/03 que define as cotas raciais para negros no Brasil, sobretudo no que se refere à mobilidade social e a valorização de sua identidade.

A política de cotas está diretamente relacionada ao ingresso de estudantes negros em instituições de ensino superior. Entretanto, as cotas trazem várias polemicas. Os primeiros projetos de cotas para negros nas universidades públicas federais do País foram apresentados pelo então senador Abdias do Nascimento (PDT) e pela então deputada Benedita da Silva (PT). Porém, a polêmica só foi colocada na ordem do dia no início de 2003 com

a entrada em vigor do primeiro programa no qual reservam-se 40% das vagas das universidades estaduais do Rio de Janeiro para estudantes negros.

Segundo HARBEMAS (1998, p. 285)

a resistência do modernismo político que acostumou a tratar igualmente seres e grupos diferentes ou desiguais, em vez de tratá-los especificamente como diferentes, desiguais. Visto desse ângulo, não vejo como tratar igualmente, falando de políticas públicas numa cultura e sociedade racista, os negros pobres e os brancos pobres, quando uns são duplamente discriminados o outro apenas uma vez.

Para que haja essa mudança efetiva, é preciso reconhecer determinadas mudanças e trabalhar noções de diversidade cultural dentro da sala de aula, a partir das legislações que embasam tal atitude. Neste sentido, passaremos agora a tratar sobre essas legislações.

2.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais

A escola acaba fomentando o racismo através de conteúdos da história do Brasil que, reforçam determinados estereótipos. De acordo com Cunha (2008, p. 67),

o argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. As relações trabalho-capital realizadas no escravismo brasileiro são antes de tudo, relações entre africanos e europeus. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro.

A luta pela inclusão do ensino da História da África e dos Africanos nos currículos educacionais do país, liderados pelo movimento negro foi uma forma de combater a ideologia racista. Em 1991, realizava-se na Universidade Estadual do Rio de Janeiro o I Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas nas Escolas Públicas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Sobre esse evento, Nascimento (1993, p. 11) ressalta ser antiga

a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo.

Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência.

Em 1996 o debate da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), proposto pela Senadora Benedita da Silva, representante do Movimento Negro, produziu uma substancial alteração curricular no sentido de inserir as relações étnico-raciais no texto da nova Lei. O parágrafo 4º do Art. 26 da Nova LDB ficou, assim, redigido

Artigo 26 - Parágrafo 4º: O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996, s/p)

Contudo, foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que tornaria obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira na Educação Básica. O conteúdo da Lei 10.639/03 passou abranger o estudo da História da África e dos Africanos. A essa Lei foram acrescentados os seguintes artigos:

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

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

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

Com isso a Lei 10.639/03 alterava o currículo escolar promovendo mudanças e adequações ao novo modelo antirracista.

Todas as escolas deverão fazer os professores e os alunos participarem do currículo anti-racista que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural. Uma pedagogia de resistência pós-moderna e crítica pode desafiar as fronteiras opressivas do racismo, mas também aquelas barreiras que corroem e subvertem a construção de uma sociedade democrática (GIROUX, 1999, p.166).

Para Moehlecke (2002, p.199)

(...) a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível.

Apesar dos avanços da Lei 10639/03, o presidente da república foi vetou parte do projeto. Foram dois vetos: um ao Parágrafo Terceiro do Artigo 26-A, outro ao Artigo 79 B:

Parágrafo terceiro do Art. 26A – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Artigo 79-A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. (BRASIL, 2003, s/p)

Como justificativa aos vetos foi redigido um documento direcionado ao Presidente do Senado. Para o primeiro veto, o argumento foi de que o Parágrafo Terceiro do Art. 26, colidia com a Constituição Federal e com a LDB (9394/96) em relação às características regionais do país e a base curricular nacional mínima.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de

base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu Art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL, 2003, s/p)

Em relação ao segundo veto a alegação era de que o Art. 79-A estaria rompendo com o conteúdo da LDB, pois a mesma não disciplina os cursos de formação de professores

O Art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a Lei não conterà matéria estranha a seu objeto (BRASIL, 2003, s/p).

Ou seja, o parágrafo 3º do Art. 26-A estaria ferindo o preceito de uma base curricular nacional comum, principalmente quando se refere à 10% do conteúdo programático voltado para essa temática.

Em 10 de março de 2004 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer que regulamenta a Lei 10.639/03 enfatiza a necessidade de ações, tanto do Estado, quanto da sociedade para reparar os danos sofridos pelos afro descendentes

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

Fica, assim, evidenciado que uma das principais justificativas para o cumprimento da legislação antirracista é desconstruir o mito da democracia racial. Significa dizer que,

o reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, s/p)

Em março, de 2008, uma nova mudança ocorreu na LDB. A Lei 11.465/08 acrescentou a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena. A obrigatoriedade da Lei 10639/03 criava novas possibilidades de valorização da cultura negra e o conhecimento de sua história. Entretanto, só a instituição da lei não garante justiça, a medida precisa de enraizamento, de mobilização no interior do sistema educacional (professores e gestores, alunos). Cabe porem ressaltar que esse processo é lento e não implica eliminar, imediatamente, as pratica antirracistas. De acordo com Gomes

O papel indutor dessa Lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. Nesse processo, o conjunto de direitos negados à população negra e reivindicados historicamente pelo Movimento Negro exige o dever do Estado no reconhecimento e legitimação da questão racial nas políticas públicas das áreas da saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero. Dada essa inter-relação, a implementação da Lei 10.639/03 - entendida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – tem instigado o Ministério da Educação, as secretarias de educação e as escolas na implementação de políticas e práticas que garantam a totalidade dos direitos da população negra. (GOMES, p. 09, s/a)

Nesse sentido, o multiculturalismo deve ser trabalhado na escola com objetivos e procedimentos metodológicos que valorize a cultura africana dentro das instituições de ensino. Como bem afirma Candau (2003, p.98),

O problema não é afirmar um pólo e negar outro, mas sim termos uma visão dialética entre igualdade e diferença, sem perder de vista a diversidade, pois igualdade não é o oposto a diferença e sim desigualdade. Diferença não se opõe a igualdade e sim a padronização, a produção em série, a tudo o mesmo, ou a mesmice.

A aplicabilidade da Lei 10.639/03 na escola deve ter como perspectiva produzir um novo olhar sobre o continente africano, desconstruindo

a visão anteriormente existente. Outro documento que garante a igualdade das crianças negras na escola são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com estes documento a escola deverá contribuir para que os princípios constitucionais de igualdade sejam viabilizados, principalmente, no que se refere às questões da diversidade cultural.

3 AS QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO

A escola, como afirma Althusser (1985), reproduz os elementos da cultura de uma determinada formação social mas, esse ensinar não é igual para todos, há uma instrução específica para cada segmento da sociedade: uma para os operários, outra para os técnicos, e uma terceira para os engenheiro. Segundo o autor, muito além dos conhecimentos puramente específicos, aprende-se principalmente os saberes práticos. A escola ao mesmo tempo que ensina, bons comportamentos, costumes, regras de convivência em sociedade, e consciência cívica e profissional, ensina, também, a manter a ordem social estabelecida.

Conforme Althusser (1985, p.22)

numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante pra operários e uma reprodução as capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes de exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, pela palavra, a dominação da classe dominante.

A escola é, nesse sentido, um dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”, que assegura a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da mesma.

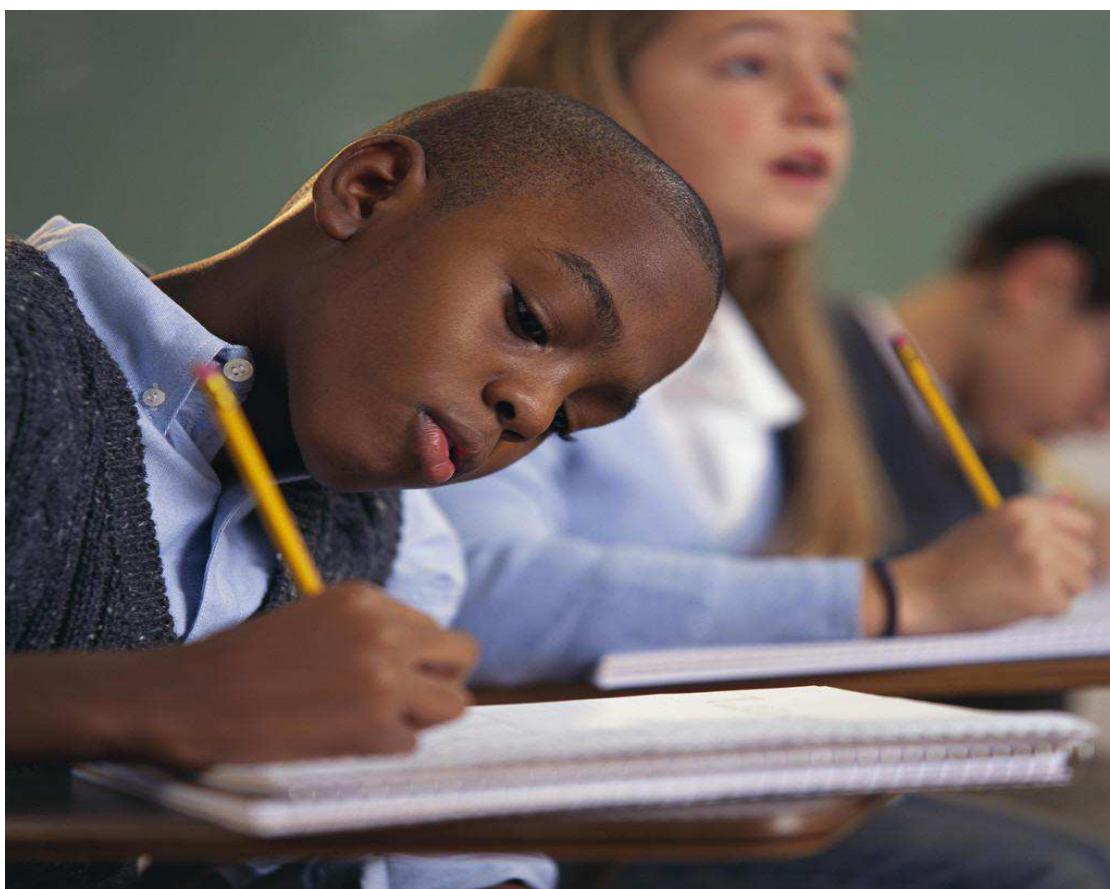
Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica destas realidades que, é claro, necessitará destas realidades menorizadamente, posta à prova, retificada e reelaborada. Com todas as reservas que esta exigência implica, podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estados as instituições seguintes: O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AEI sindical; o AEI da informação (imprensa, radio-televisão, etc); o AEI cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc). (ALTHUSSER, 1985, p. 44)

Seguindo a análise althusseriana da reprodução, interessa-nos realçar o Aparelho Ideológico Escolar (AIE), que compreende o sistema das diferentes escolas, tanto públicas quanto particulares. As escolas educam por

meio de sanções, exclusões, seleção, reproduzindo a ideologia dominante e deixando à margem tudo que não se enquadra no seu perfil.

Esse aparelho escolar, funciona massivamente na educação das crianças e jovens orientado sempre pela ideologia dominante que não enquadra o diferente, e não valoriza o outro em sua individualidade. Os AIE assim como são múltiplos, distintos e relativamente autônomos eles também atuam em diferentes esferas da sociedade adaptando-se aos diferentes contextos no sentido da manutenção da ordem social vigente.

Figura 2: Aluno negro na sala de aula

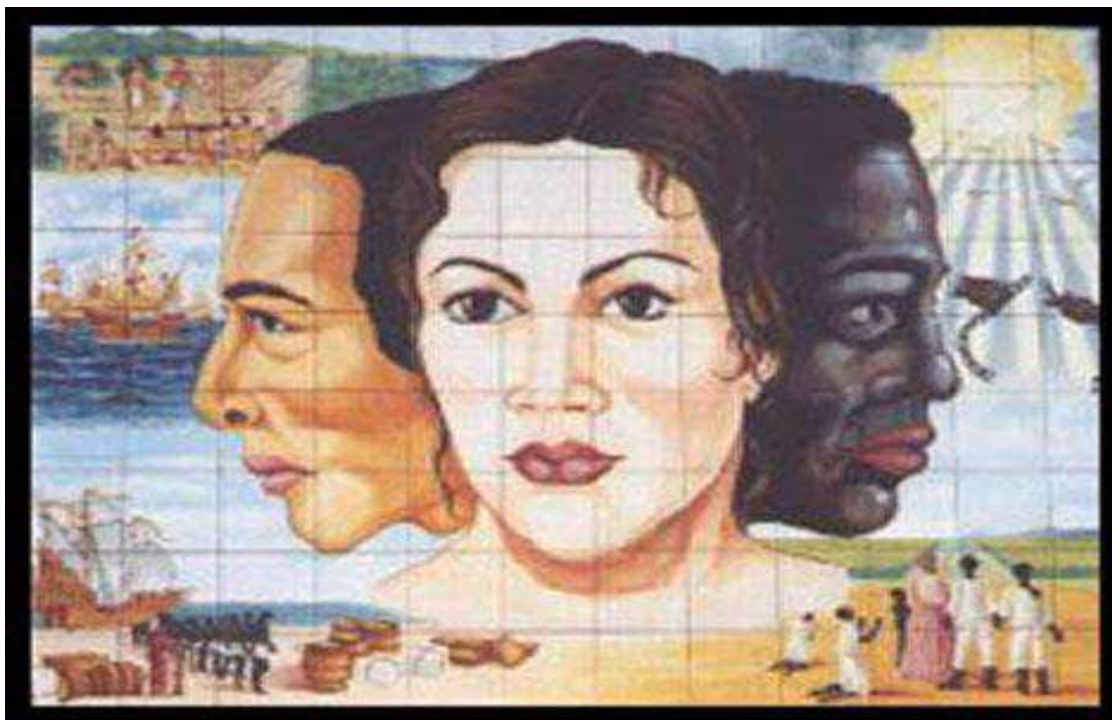


Fonte: <http://re-tratosfemininotuxaua.blogspot.com.br>

Mas, contraditoriamente, a escola é também um espaço de disputa ideológica. Isso coloca o desafio da desmistificação das formas de preconceitos e práticas discriminatórias no contexto escolar, o que passa por uma ação ativa do movimento negro em prol de uma escola que incorpore a educação étnico-racial valorizando assim, a cultura africana e afro-brasileira.

A formação continuada pode abrir caminhos para uma prática social e educacional capaz de abolir do imaginário popular a visão de que o povo negro é passivo e incapaz. Nesse sentido, um outro desafio é desenvolver na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro (MOURA 2005).

Figura 3: Imagem que identifica as três raças/etnias que formaram a identidade brasileira.



Fonte: <http://ppaberlin.com/2011/09/15/racismo-e-lei/>

Como analisa Cavalleiro (2000, p.35)

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.

O autor observa que o preconceito às vezes começa em casa onde as relações estabelecidas reproduzem práticas que negam o outro. No combate a estas práticas a educação étnico racial tem por objetivo trabalhar na escola e na comunidade, conhecimentos, que tratem da pluralidade racial preparando os seus alunos no sentido de respeitar e aceitar as diferenças.

Compreender estas relações no interior do ambiente escolar implica pois, num exercício constante de pesquisa, uma vez que a escola é o lócus de relações sociais que estrutura e demarca o processo de socialização. Nela se moldam comportamentos e estruturam-se formas de agir a partir do que é apreendido e internalizado desde a mais tenra infância. (Souza, 2001)

Para Cunha Junior (2008, p. 07)

Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente.

Figura 4: Imagem alusiva à Identidade Racial existente no Brasil



Fonte: <http://www.ludice.ufc.br/sites/identidadeetnicoracial.html>

A discriminação mostra-se cada vez mais presente no dia a dia da população negra no Brasil, assim a Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Normas de Discriminação Racial da ONU (Organização das

Nações Unidas), ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1966, define e repudia a discriminação. Em seu artigo 1º, assim discorre:

Art. 1º- Significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência, origem étnica ou nacional com a finalidade ou o efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e/ou exercício, em bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública.

Cabe ressaltar que a discriminação diferentemente do preconceito, depende de uma conduta ou ato (ação ou omissão), que resulta em violação de direitos com base na raça, sexo, idade, estado civil, deficiência física ou mental, opção religiosa e outros. A Carta Constitucional de 1988 alargou as medidas proibitivas de práticas discriminatórias no país. A valorização adequada ao povo negro, depende, portanto, de uma identificação, com sua herança histórica e cultural.

De acordo com d'Adesky (2001, p. 193)

Compreender a importância desse desejo de reconhecimento permite entender que o ativista negro reclama o reconhecimento não apenas de sua dignidade, mas também do status do seu grupo étnico ou cultural. Essas duas formas de reconhecimento estruturado na ideia de inferioridade relativa de uma raça, cultura ou origem étnica é, ostensivamente, um não-reconhecimento ou um reconhecimento inadequado da pessoa ou do grupo a que pertence. Em resumo: sem um reconhecimento igual e universal desses dois níveis- individual e coletivo-, o caráter desigual do reconhecimento pode ser o pretexto para que grupos que se julgam superiores explorem, dominem ou excluam as pessoas consideradas como fazendo parte de um grupo subjugado.

Esse desejo de ser reconhecido corresponde a auto-estima que segundo Soares (1997) "está ligada a imagem que temos de nós mesmos e ao peso que damos aos nossos defeitos e qualidades de forma a influir no fato de "gostarmos ou não de nós mesmos".

Conforme analisa SILVA (1998, p. 34)

é urgente o resgate da autoestima das pessoas negras. A educação tem um papel fundamental nessa tarefa de reconstrução da autoimagem da mulher e do homem negros. Nossas crianças precisam conhecer sua história, e é tarefa da escola ensinar a história do povo negro. É imprescindível superar as mentiras das histórias oficiais, que mais atrapalham do que ajudam. É imperativo que esta história seja ensinada por pessoas que, verdadeiramente, conheçam a história do povo negro. É preciso que o estudo sobre a História da África integre os currículos das escolas do 1º ao 3º graus.

Nesse processo, a educação étnico-racial pode exercer um papel fundamental na reconstrução da identidade do povo negro, desconstruindo a imagem marginalizada que por muito tempo se disseminou nas salas de aula, favorecendo a permanência de um imaginário preconceituoso em relação aos negros.

A identidade negra no país precisa ser cada vez mais mostrada dentro da sala de aula, afinal essa cultura faz parte da construção do país. Vê-se figura a seguir.

3.1 Relações Étnicas e Raciais no Centro de Ensino Médio Cidade Operária I

A pesquisa teve como objetivo captar de que modo as relações étnicas e raciais se desenvolvem no Centro de Ensino Médio Cidade Operária I, particularmente a partir das atividades e projetos propostos pelos professores.

3.1.1 O Cenário da Pesquisa

O bairro da cidade operária foi resultado do processo de expansão urbana de São Luís. Foram construídas cerca de 15.000 (quinze mil) unidades habitacionais em duas etapas. No final de 1986 a primeira etapa foi concluída com 7500 casas, porém até 1989 só havia 04 escola que atendiam da 5ª a 8ª series.

Em 1990 foi criado o primeiro Centro de Ensino de 2º grau “Cidade Operária” (CESG), sem prédio próprio, passou a funcionar na unidade de 1º grau Santa Tereza apenas no turno noturno. Posteriormente o CESG passou a ofertar cursos profissionalizantes: Educação Geral e Contabilidade.

O conjunto habitacional foi está estruturado depois em seis grandes unidades (101, 103, 105, 201, 203, 205) dando origem a diversos bairros autônomos de grande densidade. No início era marginalizado por ser popular voltadas para pessoas de baixa renda e muito distante do centro. Entretanto

essa situação foi alterada. Atualmente é considerado um bairro totalmente autônomo localizada na periferia de São Luís e como as demais periferias sofre com a falta de segurança e com o avanço cada vez mais crescente do comercio de drogas.

Figura 5: Fachada do C.E.M.Cidade Operaria I.



Fonte: Pesquisa Empírica. Set. 2013

Em 1995 o CESG passou a ser designado Centro de Ensino Médio (CEM) localizado na unidade 203. O CEM tem como entidade mantedora o Governo do Estado do Maranhão atendendo uma demanda oriunda do próprio bairro e de localidades vizinhas Hoje possui um total de 1.915 alunos distribuídos nos três turnos com duas modalidades de ensino: Ensino Médio Regular nos turnos matutino, vespertino e noturno e Educação de Jovens e Adultos iniciado em 2008 funcionando somente no turno noturno.

O quadro de funcionários do CEM é composto por 1 gestor geral, e dois auxiliares, 1 secretaria, 98 professores, 6 coordenadoras pedagógicas e 3 apoios pedagógicos, 10 agentes.

A estrutura física atual da escola, pode ser considerada boa, a escola possui, áreas livres que cercam as salas de aula e um pátio que proporciona a vivência dos alunos.

Atualmente a escola já passou por várias reformas, e possui as seguintes dependências: 14 salas de aula, 1 sala de laboratório, 1 sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 cantina, 1 quadra de esportes, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 secretaria e 1 sala da gestão.

Figura 6: Estrutura física do C.E.M.Cidade Operaria I.



Fonte: Pesquisa Empírica. Set. 2013

Os projetos que a Escola desenvolve voltados para as Relações étnicas e raciais, são as comemorações do dia 20 de novembro, dia da consciência negra, onde a mesma promove palestras e oficinas que visam aproximar os alunos a essa temática.

3.1.2 Análise dos dados

Para compreender como a Lei 10639/03 se efetiva no CEM elegemos três interlocutores: a Coordenadora Pedagógica, o Professor de História e a Professora de Sociologia.

Observamos ao longo da pesquisa que compreender as relações étnico- raciais implica no aprofundamento de algumas categorias de análises: preconceito, discriminação, racismo, identidade. Todavia, em muitas escolas⁴ não conhecem o conteúdo da Lei 10639/03 e não possuem domínio sobre a questão racial. Neste sentido, perguntamos aos entrevistados o que entendiam por relações étnico raciais e como a Lei estava se efetivando na escola.

Quadro 3: Entendimento sobre Relações Étnicas e Raciais.

Sujeitos	Respostas
Coordenadora Pedagógica	“São relações estabelecidas entre diferentes grupos, raças, povos, etnias. É um assunto complexo que envolve ainda cultura, comportamento, etc...”
Professor de História	“Relações entre grupos humanos de etnias e/ou raças diferentes, sejam eles indígenas, negros, brancos ou interétnicas (guajajaras, Kaapor, Gaviões).”
Professora de Sociologia	“Relações étnicas-raciais refere-se as questões raciais no que diz respeito a aceitação, ao não preconceito e discriminação e ao entendimento que todas as pessoas devem ser aceitas e respeitadas, independente de raça, credo...Isso é uma questão de educação.”

Fonte: Pesquisa Empírica. Set. 2013

A Coordenadora Pedagógica assim como o Professor de História, demonstram ter uma visão bem abrangente do que vem a ser as relações étnicas e raciais, pois inclui aspectos sociais e culturais, vislumbrando assim, uma totalidade na formação social brasileira.

⁴ Essas afirmações são tidas de realidades empíricas que vivenciamos nas escolas maranhenses, assim como muitas literaturas apontam essa mesma dificuldades em outras localidades desse imenso Brasil.

Consideramos que tanto Coordenadora Pedagógica, quanto o Professor de História podem se situar na categoria filosófica da totalidade concreta de Karel Kosik quando desenvolve a imanência da relação parte e todo. Segundo Kosik (1976, p. 50):

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes.

A Professora de Sociologia, enfatiza a perspectiva da construção de relações sociorraciais que são forjadas numa dada sociedade. Neste sentido, aponta que para o entendimento de que as relações não são dadas *a priori*, e sim construídas no devir histórico e social.

Nesse sentido, podemos discorrer que a educação voltada para as relações étnicas e raciais tem por objetivo divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, valores que enfatizem uma pluralidade étnico-racial, tendo como finalidade formarmos indivíduos uma perspectiva de interação, respeitando o diferente e valorizando as identidades que cada grupo étnico possui (SIQUEIRA, 2009).

Portanto é cada vez mais necessário conhecer a fundo essas categorias e conceitos que baseiam as relações étnicas e raciais, pois só com a apropriação desse tema é que conseguiremos trabalhar de forma abrangente e com propriedade.

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira. (VERRANGIA e SILVA, 2010, p.710)

É sabido que uma das atividades docentes necessária é a elaboração do planejamento, pois permite ao professor uma organização de um trabalho pedagógico. Levando em conta a isso, perguntamos aos

entrevistados como planejam e desenvolvem atividades pedagógicas que envolvam relações étnicas e raciais. Suas respostas foram:

Quadro 4: Entendimento sobre as Atividades desenvolvidas na escola envolvendo as Relações Étnicas e Raciais.

Sujeitos	Respostas
Coordenadora Pedagógica	“Nem sempre temos atividades específicas voltadas para a essa temática. Porém, de acordo com a concepção da escola que se dá numa perspectiva dialética, busca-se trabalhar essas relações étnico-raciais nos conteúdos principalmente em filosofia, história e sociologia, oportunizando a inserção dos sujeitos no conhecimento das diferentes culturas, valores, raças, etnias, bem como o respeito com o outro”.
Professor de História	“Em algumas disciplinas de forma isolada, discutindo assuntos como pré-história, povos indígenas, colonização, escravidão e resistência dos povos africanos, imigração.”
Professora de Sociologia	“A escola desenvolve muito pouco sobre o assunto. Nesse ano nenhum projeto ou ação foi realizada.”

Fonte: Pesquisa Empírica. Set. 2013

A Coordenadora pedagógica, assim como os demais entrevistados afirmaram que as atividades voltadas para as relações étnicas e raciais são trabalhadas de forma pontual e em disciplinas específicas, além disso destacou alguns conceitos que são explicitados na sala de aula. Percebemos que mesmo com um bom entendimento sobre o que deve ser trabalhado na sala de aula o tema das relações étnico-raciais é tratado de maneira pontual pelo professores da escola.

O CEM Cidade Operária I, não vem trabalhando regularmente atividades que envolvam as relações étnicas e raciais, pois segundo os entrevistados, os trabalhos pedagógicos têm acontecido apenas em datas específicas ou comemorativas. Consideramos essa prática como sendo mais uma folclorização do que uma prática de conscientização racial.

Acrescentamos que para a realização das atividades pedagógicas, necessita-se fazer uma organização prévia ou um planejamento, pois sem ele poderá ter um conjunto de ações desordenadas e aleatórias (LIBÂNEO, 2000).

Segundo Luckesi (2001, p.108):

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

No processo do fazer pedagógico vão surgindo várias necessidades de acordo com o movimento do real. Neste sentido, novas demandas educacionais passam a coexistir com o trabalho desenvolvido pelo professor. Então, a escola ou as secretarias de educação devem promover cursos de formações continuadas para preencher as lacunas que surgem em determinada área do saber. Sobre este aspecto, perguntamos aos entrevistados se costumam frequentar cursos de formações continuadas sobre Relações Étnicas e Raciais. Eis as respostas:

Quadro 5: Formação Continuada sobre Relações Étnicas e Raciais.

Sujeitos	Respostas
Coordenadora Pedagógica	“Não.”
Professor de História	“Nunca participei nessa área, infelizmente.”
Professora de Sociologia	“Não, ultimamente, infelizmente não tenho participado.”

Fonte: Pesquisa Empírica. Set. 2013

Todos os entrevistados foram unânimes em suas respostas em relação a participação em atividades de formação continuadas sobre o tema das relações étnicas e raciais, a Coordenadora pedagógica respondeu com um “Não”, o Professor de História afirmou que nunca participou de nenhuma formação continuada nessa área do conhecimento, e a Professora de Sociologia disse que ultimamente não tem participado. Percebemos com isso

que os professores e a coordenadora não percebem o quanto pode ser fundamental a participação e o conhecimento adquirido nessas formações continuadas.

Nesse sentido, Kullok (2004, p. 21) se posiciona:

A formação inicial do professor é um processo que não tem fim, o que significa dizer que o professor deve e precisa estar em constante processo de formação. Esta afirmativa, por si só, já indica a necessidade de se pensar sobre a formação continuada não como um acúmulo de cursos, ou de jornadas pedagógicas, ou seminários, ou treinamentos, ou atividades isoladas, mas sim, como um projeto articulado que permita ao professor o seu desenvolvimento profissional.

Sendo assim a formação continuada acima de tudo, contribui para o processo contínuo de avaliação que o professor deve ter de si mesmo, do seu trabalho, e das atividades que desenvolvem. Além disso, a formação continuada não deve estar distante da realidade da escola, e acima de tudo deve ser pensada em conjunto (professores e gestores) e deve ser realizada no próprio ambiente escolar, para que os problemas a serem refletidos estejam presentes, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional de todo corpo docente.

Para Libâneo (2004, p. 227):

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Não resta dúvidas sobre a necessidade de se formar educadores(as) preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, mas acima de tudo, preparados para criticar o currículo e suas práticas que ainda não contemplem as relações étnicas e raciais.

Sabemos que em qualquer espaço social existem entraves e sucessos. Então, tomando por base essa realidade, perguntamos aos entrevistados quais são as dificuldades e os avanços que têm tido no tocante às relações étnicas e raciais. Assim se posicionaram.

Quadro 6: Avanços e limites da escola sobre Relações Étnicas e Raciais.

Sujeitos	Respostas
Coordenadora Pedagógica	“Avanços- É poder tratar desses aspectos étnico-culturais no contexto escolar. É inserir essas concepções de respeito ao outro em nosso Projeto Político Pedagógico. Limites- Que muitas vezes esses conteúdos são tratados apenas em aulas isoladas, sem interdisciplinaridade com outras áreas, ou seja, por meio de projetos.”
Professor de História	“Algumas mudanças sociais já são percebidas também na escola, onde preconceitos e discriminações já são questionados e debatidos. Por outro lado, ainda são atividades pontuais. Houve avanços no currículo da escola permitindo e flexibilizando realização de projetos, por exemplo, mas por outro lado esse mesmo currículo “preso ao vestibular” no ensino médio ainda impõe limites para mudanças mais significativas.”
Professora de Sociologia	“Nenhum, infelizmente não foi desenvolvido nada em relação ao conteúdo.”

Fonte: Pesquisa Empírica. Set. 2013.

Os avanços reconhecidos pela Coordenadora Pedagógica, de fato se constitui em um grande ganho para a população negra militante e não militante, que é oportunizar a discussão desse tema em uma sala de aula, podendo enriquecer a escola por meio do debate e da finalização de situações discriminatórias. Os limites pontuados por ela, é desse tema ser tratado em situações pontuais e isoladas, sem nenhuma interdisciplinaridade e sem a interação entre todos os conteúdos do currículo.

O Professor de História afirma que um dos limites está na cultura conteudista do vestibular e as relações étnicas e raciais acabam se mantendo à margem em relação a outros conteúdos. Ressalta que esse tema não deve ser tratado fora das disciplinas e dos conteúdos oficiais, mas principalmente integrados a eles.

Ramos (2006) afirma que a mudança dessa situação será possível pelo reconhecimento da escola como reprodutora das diferenças étnicas, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos negros, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, cultural e físico.

Pudemos constatar, que o trabalho dos professores ainda não contempla o entendimento da história e da cultura afro-brasileiras. Isto é não chegou efetivamente na sala de aula. Observamos um grande despreparo por parte dos professores da escola o que pode ser justificado pela falta de uma formação continuada. Ou ainda pela falta de importância que muitos professores acabam atribuído a essa temática, quando julgamos um assunto a ser debatido em sala de aula como fundamental para a formação dos alunos, geralmente procuramos fontes, meios de discussão que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem, do contrário, determinados debates ficam marginalizados e sem perspectiva de serem postos no âmbito da sala de aula. É necessário uma conscientização sobre o tema, precisamos mostrar o quanto é importante para a formação tanto de professores como dos nossos alunos conhecer a real história da formação social brasileira, sem colocar o negro ora como passivo a violência, ora apenas numa condição folclórica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa procuramos nos apropriar de algumas concepções teóricas acerca das relações étnicas e raciais. Para melhor compreender a temática fizemos o resgate de conceitos como: preconceito Racial, identidade, ideologia, racismo, entre outros.

Além disso, foi abordado o tema das relações raciais, voltada especificamente para o contexto escolar do ensino médio em São Luís, de como a educação nessa modalidade pode favorecer uma sociedade mais igualitária.

Para realização da parte empírica da pesquisa, fui a campo verificar de que maneira as relações étnicas e raciais vem sendo desenvolvidas no contexto escolar. Sendo assim, o CEM Cidade Operária I foi o lócus da pesquisa, onde entrevistei a coordenadora pedagógica da escola, assim como o Professor de História e a Professora de Sociologia, ambos do ensino médio e do turno noturno, analisando suas respostas e articulando aos eixos teóricos firmados na pesquisa.

Constatamos na pesquisa que na maioria das questões tanto a coordenadora pedagógica quanto os professores mostram conhecimento contundentes no que se refere a relações étnicas e raciais, assim como a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional do docente.

No entanto, ainda precisa ser mudado o modo como a escola trabalha as relações étnicas e raciais de uma maneira mais abrangente e não apenas pontualmente ou em datas comemorativas e projetos isolados.

Diante do exposto, apontamos algumas lacunas e aspectos afirmativas acerca das análises sobre a aplicabilidade das relações étnicas e raciais no CEM Cidade Operária I.

Pontos Negativos:

- Percebemos que o CEM Cidade Operária I, não possui uma política voltada para a formação continuada dos professores, o que acaba dificultando o entendimento de como

seria possível trabalhar uma educação voltada para as relações étnicas e raciais.

- Notamos que é preciso uma política e um planejamento mais específico direcionado ao tratamento de uma relação étnico e racial de maneira contínua e não apenas em datas comemorativas.
- Identificamos a falta de atividades oferecidas pelos docentes onde possam favorecer a formação de uma identidade e uma valorização de si nos alunos do CEM Cidade Operaria I.

Pontos Positivos:

- Corpo docente e a Coordenadora Pedagógica tem conhecimentos acerca do que vem a ser a Educação voltada para as Relações Étnico- Raciais.
- Tanto a coordenação pedagógica quanto os professores, conhecem a importância de ser trabalhadas as relações étnicas e raciais, e não se opõem a isso.
- A Escola promove projetos que envolvem relações étnicas e raciais, mesmo que de maneira isolada;

Diante do exposto, sugerimos que:

- Proporcionar Formação Continuada aos professores adequando à redução de carga horária dos docentes.
- Planejar ações/ atividades que possibilitem trazer a reflexão sobre as Relações Étnicas- Raciais com as diversas áreas do conhecimento.
- Proporcionar aos estudantes atividades que fortaleçam a identidade do estudante negro em sala de aula, auxiliando ainda mais a visão de que se deve valorizar a diferença nos diversos espaços da sociedade.

Esperamos que a pesquisa possa trazer contribuições significativas de uma educação igualitária e comprometida com a diversidade cultural existente em nosso estado. Favorecendo assim para o campo epistemológico dos estudos étnico-raciais.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOTELHO, Maria do Socorro Coelho. **As Relações Raciais no Cotidiano das Salas de Aula**. IN_ Cadernos de Inclusão. SEDUC: 2008.

BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

_____. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban: 2001.

_____. **Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

CALLINICOS, A. **Capitalismo e racismo**. Disponível em: www.socialista.tripod.com. Acesso em 21/10/2013.

CANDAU, Vera M. **Somos todos iguais? escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura – Vol. II - O Poder da Identidade**. 5. ed. Tradução de: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes - Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **“Cultura e racismo”**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1993.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **A história africana e os elementos básicos para seu ensino**. In: LIMA, COSTA Ivan e ROMÃO, Jeruse (Org.). **Negros e currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2008.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

_____. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GARCIA, Januário (Org.). **25 anos: 1980-2005: Movimento Negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GIROUX, Henry. **Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional**. In: Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação/ Henry A. Giroux; trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **L'intégration républicaine. Essai de théorie politique**. Paris: Fayard, 1998.

IANNI, O. **A dialética das relações raciais**. Disponível em: www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf. Acesso em 15/11/2013.

JACCOUD, Luciana Barros e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBANEO, José Carlos. **Organizações e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, N. **O RACISMO explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro; Agir; 2007.

LÓPEZ, Laura. **“Que a América Latina se sincere”: uma análise das políticas e das poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul**. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS – Tese de Doutorado, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita Ltda, 1994.

MOURA, Glória. **O direito à diferença**. In: Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. KABENGELE, Munanga (Org.). **Alfabetização e diversidade**. Brasília: MEC/SEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996

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

NASCIMENTO, E. L. **A África na escola brasileira**. RJ: Seafro, 1993.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **A universidade e as políticas de ação afirmativa ao ensino superior: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afromaranhense**. UNESP: Marília, 2011.

PENA, Sergio D. J. **Humanidade sem raças**. São Paulo: Publifolha, 2008.

QUEIROZ, Tânia Dias (Org.). **Dicionário Prático Pedagógico**. São Paulo: Rideel, 2003.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A universidade brasileira: os impasses da transformação**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2001.

ROCHA, Luiz Carolos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba, 2006.

SANTOS, Helio. **Discriminação Racial no Brasil**. Disponível em: http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wpcontent/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf . Acesso em 25/04/2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e mérito individual**. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações Afirmativas – Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP& A Editora/Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ), 2003.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

SCHAWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. In: SCHUWARCZ, Lilia Moritz. **A História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Denise Ferreira. **Revisitando a "democracia racial": Raça e identidade nacional no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: CEAA, 1939.

SILVA, P. B.G. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 74-100.

SILVA, M. Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

_____. **Considerações sobre o dilema entre cor/raça/mestiçagem e ações afirmativas no Brasil**. Reflexão & Ação: Santa Cruz do Sul, 2010.

SILVA, Edilson Marques da. **Negritude e fé: o resgate da auto-estima**. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Carlos Queiroz”, 1998.

SIQUEIRA, Eugênia Portela de. **Nas escolas públicas de Campo Grande – MS: as contribuições das práticas antirracistas na formação do cidadão negro e não negro**. In: AGUIAR, Marcia Angela da S. (Org.). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

SOARES, A. I. **Auto-estima**. São Paulo: Mimeograf, 1997.

SOARES, Magda. **Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, L. T. **As marcas da ruína neoliberal sobre a proteção social**. Disponível em: www.emea.org.br. Acesso em 28/12/2013.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCN's. In: CAVALLERO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

TELLES, Edward E. **O Significado da Raça na Sociedade Brasileira**. Disponível em: <http://www.princeton.edu/sociology/faculty/telles/livro-O-Significado-da-Raca-na-Sociedade-Brasileira.pdf>. Acesso em: 08/11/2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, R. **Ideologia e Escravidão: Os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial**. Petrópolis: Vozes, 1986.

VERRANGIA, D. e SILVA, P. B. G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

VIEIRA, Listz (Org). **Identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

WILLIAMS, E. **Capitalism and Slavery**. Nova Iorque, 1961.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro da entrevista realizada com os docentes e a coordenadora pedagógica do CEM Cidade Operária I

1 O que você entende por relações étnicas e raciais?

.....
.....

2 Quais atividades a escola desenvolve sobre relações étnico- raciais?

.....
.....

3 Quais os avanços e limites que a escola tem tido no desenvolvimento de atividades voltadas para as relações étnicas e raciais?

.....
.....

4 Você costuma participar de cursos de formação continuada na área da educação voltadas para as relações étnicas e raciais?

.....
.....

Anexo – Termo de autorização de imagens internas da CEM Cidade Operária I

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Diretor(a) do CEM Cidade Operária I, autorizo à aluna JOICE SANTOS VERDE do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA a divulgar imagens internas por meio de fotografias para a Monografia realizada neste Estabelecimento de Ensino.

São Luís, 21 de Outubro de 2013.

C.E. CID. OPERÁRIA I
Maria da Conceição da S. S. 05
Gestora Geral - May J39

Diretor(a) Geral