

RELATÓRIO 2

Objeto: Assessoria para atendimento à determinação do Parecer CNE/CEB 6/2011 – quanto à elaboração de diretrizes operacionais com vistas à implantação da política curricular regulamentada pela Resolução CNE/CP 1/2004 e respectivo parecer CNE/CP 3/2004

Conselheira CNE/CB relatora: Prof^a Dr^a Nilma Lino Gomes (UNILAB; UFMG)

Assessoria: Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar)

Período que compreende o relatório : janeiro-março 2014

INTRODUÇÃO

O presente relatório visa a cumprir o acordado entre o CNE, a UNESCO e eu própria, em junho de 2013, no sentido de assessoria que venha a apoiar a elaboração de diretrizes operacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme o previsto pelo Parecer CNE/CEB 6/2011. Está, o relatório, composto de quatro partes nas quais se apresentam:

- brevemente, mas de maneira contundente, a problemática que levou à proposição de reeducação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;
- algumas questões que se põem diante do objetivo de implantar efetivamente o que determina a Lei 10639/2003, conforme orientações e determinações do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, bem como do Parecer CNE/CEB 6/2011;
- possíveis encaminhamentos para diretrizes operacionais que focalizem a educação das relações étnico-raciais, articuladas a partir do ensino e estudos da história e cultura dos afro-brasileiros, dos africanos e tendo em vista a Lei 11645/2008, também dos povos indígenas;

- conclusão, contendo proposições ao MEC, no sentido de apoio à execução do que vier a ser estabelecido pelas diretrizes operacionais em pauta, bem como ao MEC e ao CNE, para acompanhamento e avaliação dessa execução.

PROBLEMÁTICA EM QUE SE SITUAM AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A problemática, em que se situa a redação das diretrizes operacionais em pauta, tem sido explicitada em resultados de pesquisas, artigos, depoimentos, avaliações (Anexo 1). Para fins deste relatório que se dedicará precipuamente a diretrizes operacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, optou-se por brevemente situar tal problemática, utilizando, para tanto, citações retiradas de estudos realizados por autores nacionais e internacionais, cujos trabalhos têm trazido, ao longo dos séculos XX e XXI, esclarecimentos e críticas sobre as relações étnico-raciais construídas pelo colonialismo e pela escravização de africanos, a partir do século XV. Optou-se, também, por acrescentar a essas citações, alguns depoimentos, na maior parte deles formulados por docentes a respeito da implantação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, nos termos da Resolução CNE/CP 1/2004 e do Parecer CNE/CP 3/2004.

Breves, mas significativos aportes da literatura

- *Esquecer a história, de forma alguma, é uma decisão neutra. Apagar o passado se constitui em um dos meios mais seguros de tornar estéril qualquer análise do presente e desta forma repetir incansavelmente velhas receitas e reiterar os mesmo mecanismos de dominação.*¹

- *Era uma vez uma categoria de seres humanos que a colonização batizou genérica e pejorativamente de negros. Assim foram denominados, os Africanos,*

¹ NOREL, Philippe. A pesar dos soluções do homem branco... Mani`re de Voir. *Le monde diplomatique*, n. 58, p.73-76, jul./ago. 2001. P. 73.

membros de etnias e povos de culturas diversas, foram reduzidos ao estado de combustível biológico. A combustão dos negros nas plantações e nas oficinas das Américas tornou possível o século das luzes, as máquinas a vapor, da eletricidade e da primeira revolução industrial do mundo moderno (. . .). A partir de critérios etnocêntricos de avaliação e hierarquização das relações humanas, uma pretendida “essência inferior” do “negro” foi incorporada à história dos povos africanos. Em sentido simetricamente inverso, uma promoção amável, cortês, zelosa foi acrescentada à experiência histórica dos “brancos”.²

- *Ao longo dos séculos XV a XIX, a escravidão atlântica mobilizou homens, mulheres – entre os quais eles próprios mercadorias, comerciantes, armas, negócios, poder, sujeição, viagens, morte e dor. Mundos e impérios que se constituíam na Europa se inventariam, assim como as Américas e várias partes do continente africano. Impérios, reinos, sociedades e microssociedades africanas forma cenários de saques, pilhagens, guerras, epidemias, mas também de trocas culturais, redes mercantis ampliadas e desenvolvimento de algumas elites de mercadores. Áfricas, Europas e Américas inventavam e eram reinventadas pela escravidão atlântica em termos de lógicas de poder, domínio, riqueza e devastação. Regiões africanas ocidentais – da alta e baixa Guiné – assim como litoral e sertões das áreas da África Central até as regiões africanas orientais seriam alcançadas produzindo milhões de escravos e escravas. Guerras, saques, sequestros e negócios resignificariam num contexto atlântico as várias formas e significados de escravização em diversas partes africanas.³*

- *O mundo pós-colonial é aquele em que alguns se veem capazes de definir o mundo para os outros. Há um mundo Negro-e-Branco mapeado por alguns que não têm necessidade de falar e habitado por outros que são silenciados.⁴*

- *. . . A questão racial não é um problema dos negros; é, hoje, uma questão nacional, matéria fundamental de direitos humanos. É talvez o problema mais*

² DEPESTRE, René. *Bonjour et adieu à La négritude*. Paris, Robert Laffont, 1980. P. 7 e 8.

³ GOMES, Flávio. Escravidão. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio A. (org.) *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador, EDUFBA; ABA. 2014. Citação p. 165-166.

⁴ ARBER, Ruth. *Race, ethnicity and education in globalised times*. Springer, 2008. p. 55.

importante de direitos humanos no Brasil atual. Nós afro-descendentes não somos apenas mais uma minoria entre tantas outras. Somos a maioria da população brasileira, e nossa situação não pode ficar à sombra de outras mais destacadas na mídia e na memória coletiva. O maior holocausto perpetrado na história da humanidade foi o holocausto dos povos africanos, um genocídio que durou cinco séculos, ainda dura hoje, e que conta além de centenas de milhões de vítimas, uma história incomparável de destituição econômica, política, cultural e religiosa⁵.

- *Nunca pretendemos criar ou agravar hostilidades latentes ou tensões mais ou menos abertas. Quisemos, isso sim, mostrar que elas existem, com a intenção de contribuir para o esclarecimento dos espíritos. Pensamos ser indispensável e urgente promover esse esclarecimento. Tanto “os brancos” quanto os “negros” precisam ser reeducados para conviverem de modo construtivo no mundo que está sugerindo da nova ordem social igualitária, implantada com a Abolição e com a República⁶. (Último grifo nosso)*

- *Por meio da educação, procuramos mudar atitudes, por meio da legislação e do controle jurídico procuramos regular comportamentos. Por meio da educação procuramos mudar sentimentos (preconceitos, ódio, ...), por meio da legislação e do controle jurídico, os efeitos externos desses sentimentos. Por meio da educação procuramos derrubar barreiras que impedem a integração, por meio da legislação e do controle jurídico as barreiras físicas que impedem a integração. Educação, legislação e controle jurídico não se substituem, mas complementam. Quem empreende a luta por justiça social, priorizando um ou outro, cria conflitos e empreende um caminho muito mais longo⁷.*

- *A questão que se coloca (.....) é saber como a escola lida com a diversidade virtual ou real, nos conhecimentos que transmite, nas ações que realiza e nas*

⁵ NASCIMENTO, Abdias. Texto do pronunciamento do Senador Abdias Nascimento, ao receber menção honrosa na solenidade de outorga do prêmio Franz de Castro Holzwarth, no ano de 1997. *Thoth*, Brasília, Gabinet do Senador Abdias Nascimento. N. 5. Maio/ago. 1998..

⁶ FERNANDES, Florestan. Prefácio da segunda edição. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branco e negro em São Paulo*. São Paulo, Global, 2008.

⁷ KING, Martin Luther. *The words of Martin Luther King Jr, selected by Coretta Scott King*. New York, New Market Press, 1987. P. 25-26.

relações que aí ocorrem. E quais os limites e possibilidades de atuações do educador para torná-la espaço em que todos os segmentos étnico-raciais da nossa sociedade possam se reconhecer e serem reconhecidos como seus membros, possam desenvolver sua identidade e, sobretudo, adotar uma atitude respeitosa pelas diferenças, sejam elas de caráter racial, cultural, de gênero. São interrogações que incitam a investigar se, e como, este tema se insere na dinâmica da escola, seja nas atividades didáticas, seja nos relacionamentos que se estabelecem no espaço escolar. Tarefa complexa, na medida em que envolve a focalização de inúmeras dimensões. É necessário conhecer como o tema é tratado nos currículos e materiais didáticos, o grau de conhecimento dos professores sobre as questões que lhes dizem respeito, o seu posicionamento sobre a pertinência de tratá-lo no contexto escolar, a maneira como trabalham na sala de aula, os problemas e inquietações, que enfrentam ao abordá-lo e os avanços que vêm obtendo. É importante também observar as relações entre os alunos e entre estes e seus professores⁸.

- *A pedagogia interétnica tem como objetivos o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo, transmitidos pelo processo educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de propor medidas educativas para combater os referidos fenômenos, criando, assim, uma nova escola que venha prestigiar os valores dos grupos étnicos dominados⁹.*

- *O objetivo perseguido, pois, é o da construção de novas relações entre não-negros e negros, entre diferentes grupos étnicos, no sentido de que uns deixem de sentir-se superiores a outros, por serem incapazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo, a fim de compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver¹⁰.*

⁸ PINTO, Regina Pahim. A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais. In: Lima, Ivan C. ; SILVEIRA, Sônia M. *Negros, territórios e educação*. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, 2000. p. 123-135.

⁹ CRUZ, Manuel de Almeida. O que é pedagogia interétnica? In: MELO, Regina Lúcia C. de; FREITAS, Rita de Cássia. (Org.). *Educação e discriminação dos negros*. Belo horizonte, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988. P. 115-119. (citação p. 115).

¹⁰ SILVA, Petronilha B. G. e . Projetos educacionais – prioridades dos brasileiros descendentes de africanos. In: SOUSA Jr., Wilson Caetano (Org.) *Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber*. São Paulo, atabaque – Cultura Negra e Teologia, 1998. P. 153-159. Página da citação, 157.

- *Temos de levar adiante as conquistas necessárias para assegurar os direitos básicos: direito à vida, à dignidade e ao direito de sermos o que somos. Temos que reconhecer e ensinar que “os índios e os negros não desapareceram, apesar de todo massacre existente. Não desapareceram por causa da cultura e da espiritualidade. Temos de educar as futuras gerações, para que a gente passe, realmente, a construir uma sociedade com mais condições de a gente poder ter essas diferenças e que elas não possam significar separação, ódio”¹¹.*
- *O debate sobre a produção identitária como parte do processo de produção curricular torna-se importante elemento do entendimento do currículo como prática cultural¹².*
- *Relativamente a Portugal, Leite & Fernandes¹³, tecem considerações, que feitas as devidas transposições, cabe ao Brasil: O monoculturalismo em que assentou a tradição escolar, quando para seus alunos, pertencentes a famílias da classe média e que se enquadravam numa cultura padrão, dela esperavam obter regras que os legitimariam no lugar social que lhes tinham destinado, deixou de fazer sentido quando às escolas chegaram os filhos das classes trabalhadoras, dos portugueses que tinham vivido nas ex-colônias e dos emigrantes europeus e de outros continentes. Este cenário impôs ao sistema a definição de novas orientações educativas e curriculares e novos exercícios profissionais. Isto é, impôs-se que a educação monocultural fosse substituída por práticas interculturais que reconheçam a existência de culturas diversas na escola e criem condições para o estabelecimento de interações que favoreçam trocas de experiências e de valores culturais.¹⁴*
- *Africanos e afrodescendentes têm recriado africanidades na experiência de conhecer pensamentos, aprender comportamentos que são alheios ao Mundo Africano, mundo esse que se constitui da história e culturas do Continente e da Diáspora. Assim, no enfrentamento com visões de mundo distintas e com tentativas para desenraizá-los de suas origens, africanos e afrodescendentes têm elaborado novos modos de viver e de expressar a sua raiz étnico-racial.*

¹¹ TERENA, Marcos. In: SILVA, Joselina & PEREIRA, Amauri M. *Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*. Brasília, Fundação Cultural Palmares; Belo Horizonte, Nandyala, 2013. P. 54-55.

¹² ANDRÉ, Marli. Relações entre pesquisas, práticas e políticas de formação docente. IN: LOPES, Alice C. ; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto, PROFEDIÇÕES/ Jornal a Página. P. 77-92. P. cit.80

¹³ LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto, PROFEDIÇÕES/ Jornal a Página, 2008. P. 117-132..

¹⁴ Op. Cit. nota 10. Página da referência 119-120.

Foi assim que os escravizados foram construindo o povo africano da diáspora brasileira. Povo esse que por força do racismo e de discriminações é levado a se sentir como se não fizesse parte da sociedade¹⁵.

- *Um dos maiores desafios do trabalho com a Lei nº 10639-03 e suas Diretrizes do ponto de vista conceitual com os(as) estudantes reside em algumas questões: Como superar paradigmas eurocêntricos nos quais ainda se baseia a discussão sobre a história da África nas universidades e nas escolas? Como os(as) estudantes poderão conhecer o pensamento africano sobre a própria África? Como terão acesso às obras e aos estudos produzidos por autores africanos que tematizam o seu próprio continente?¹⁶*

Breves, mas significativos aportes de experiências: depoimentos

Tenho ouvido depoimentos, avaliações, desabafos, recebido consultas. Destaquei, a seguir, alguns:

Depoimento 1:

Oi Petronilha, tudo bem? Estou com uma dúvida e espero que você possa me ajudar. Depois de dois anos trabalhando fora da escola, voltei agora e pude perceber em conversas com colegas que a lei 10.639 não tem sido minimamente atendida aqui em município do litoral paulista (na verdade, acredito que em todo o litoral norte). Gostaria de saber se há algo que eu possa fazer quanto a isso além de minhas aulas (e de questionamentos na Secretaria de Educação- já falei com algumas pessoas, mas só fizeram cara de paisagem). Se você puder me indicar algum caminho para que esta situação possa começar a mudar, agradeço. (Consulta de professora de escola pública de Educação Fundamental, em fevereiro 2014).

¹⁵ SILVA, Petronilha B. G. e. Africanidades e educação popular: implicações para formação de professores. In: ALVARENGA, Márcia e outros. (Org.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores*. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2012. P. 85-96. Citação p. 86.

¹⁶ GOMES, Nilma. L. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10639-03*. Brasília, Ministério da Educação, 2012. P. 355.

Depoimento 2:

Sou docente de universidade pública e um dos focos do meu trabalho, inclusive com formação continuada de professores, é relações étnico-raciais. Pessoa responsável pela implantação do Plano Nacional(MEC) para implementação do Parecer CNE/CP 3/2004, em nível do sistema público de ensino, convidou-me para palestra. Depois de haver aceito, fui desconvidada. Ficaram de marcar nova data o que não veio a acontecer. Não sei dizer se o evento foi realizado com outra pessoa. Mas em “off” me disseram que falo muito de negros, de indígenas e que esqueço os construtores mais importantes, os europeus. (Depoimento feito em agosto 2013).

Depoimento 3:

Eu, professor de História, e meu colega da Matemática e a colega da Geografia, somos os únicos que tomamos conhecimento das diretrizes do Conselho Nacional para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O coordenador, com ar debochado, nos chama de negreiros. (Eu sou o único negro). Eu e meus colegas não ligamos, continuamos. Num mês de novembro, a Secretaria de Educação mandou a escola realizar atividades sobre a Consciência Negra. O coordenador correu para nós. Nós fizemos uma proposta com os alunos. O coordenador olhou, cortou e fez realizar. Entre as atividades, havia uma importante reunião em que nós íamos, os três professores, falar, mostrar vídeo, fazer jogos sobre história, geografia, matemática no Egito.

Tu acreditas que foi a única atividade para a qual não foi reservada sala! Nós, professores, furiosos reclamamos, fomos recebidos com ironia. Então resolvemos desistir. Os alunos, os nossos alunos, disseram: Nós viemos para ouvir vocês, fazer os jogos, ver o vídeo. Por favor, fiquem. Então eles foram até o refeitório que, no horário, estava desocupado. Falaram com a merendeira responsável que é negra e ela liberou o espaço. Foi uma atividade muito concorrida. As das outras salas acabavam e os alunos, vinham para o refeitório. O coordenador e o diretor nos fuzilavam com os

olhos. Nós e nossos alunos fomos embora felizes. É duro se dar conta que para atender a uma política pública, a gente tenha que brigar, sofrer! (Depoimento feito em 2010)

Depoimento 4

Sou jornalista e tenho escrito sobre os 10 anos da Lei10639/2003, sobre o parecer do Conselho Nacional de Educação. Isso tem levado a que receba convites para fazer palestras. Nessas oportunidades, quando pergunto por que o previsto na referida lei e no parecer das diretrizes para educação das relações raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não é considerado, ouço repetidamente os mesmos argumentos, os de sempre: despreparo dos professores, carência de material específico, desinteresse da gestão, entre outros. (Depoimento feito em janeiro 2014)

Depoimento 5

Sou mãe de uma criança, no segundo ano fundamental e de um adolescente, no ensino médio. Cursam escolas diferentes. Nunca, numa, nem noutra, vi nos quadros murais, nos cadernos dos filhos, nos livros em que estudam, tampouco ouvi nas falas da direção, coordenadores, professoras e professores qualquer menção à Lei 10639/2003. Quando muito algum trabalhinho, alguma menção do professor de História, lá em novembro. O que se pode fazer, como pais? (Depoimento feito em 2013)

Depoimento 6

Trabalho numa instituição d ensino superior. Sou professora. Sou negra. Com alguns aliados, começamos há mais de 5 anos um programa para formação de professores para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Vinha tudo sendo bem sucedido. Secretarias de educação da região enviavam seus professores e registrávamos e divulgávamos os resultados que esses alcançavam com seus alunos. Mudou o chefe das iniciativas extensionistas da instituição, ele avaliou que no Brasil “não há racismo”, que “se há, é culpa dos próprios negros que não se esforçam”. Com essa justificativa, retirou boa parte dos recursos do programa que assim foi redimensionado como um pequeno projeto. Pequeno, porque os recursos de que poderíamos nos valer foram bem reduzidos. (Depoimento feito em 2013)

ALGUMAS QUESTÕES QUE SE PÕEM

Diante do quadro acima, ainda que brevemente traçado, desafios relativos à efetivação do determinado pela Lei 10639/2003, complementada pela Lei 11645/2008, instigam a levantar algumas questões e buscar não propriamente respostas, mas possíveis abordagens. Vamos a algumas delas.

1 – Por que estabelecer diretrizes operacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Por que o determinado na Resolução CNE/CP 1/2004 e o Parecer CNE/CP 3/2004 seriam insuficientes?

Em primeiro lugar, cabe destacar que o referido Parecer CNE/CP 3/2004, ao concluir, à p. 16, sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pondera:

- Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Em segundo lugar, é preciso considerar que avaliações mais ou menos sistemáticas da implantação das determinações da Resolução CNE/CP 1/2004 e do Parecer CNE/CP 3/2004¹⁷, bem como ponderações do Ministério Público em diferentes estados da federação¹⁸, têm mostrado que a gestão dessa política curricular precisa ser cuidadosamente dimensionada. Isso, muito provavelmente, em virtude de pela primeira vez na história da educação brasileira, uma política curricular fazer face a preconceitos, discriminações e racismos que minam as relações étnico-raciais, com notável prejuízo para negros e indígenas. Prejuízos esses, facilmente verificados em desigualdades que têm, eles, há cinco séculos, sofrido no campo da educação, do trabalho, da moradia, da

¹⁷ Ver por exemplo op. cit. nota 16.

¹⁸ Ver, por exemplo, o caso de São Carlos/SP e região, cujas municipalidades foram instadas a assinar TAC – Termo de Ajustamento de Conduta.

saúde, entre outros¹⁹. Tanto o Movimento Negro, como o Movimento dos Povos Indígenas, ao longo do século XX, propuseram e continuam a propor que seus trajetos históricos, bem como suas perspectivas e construções culturais sejam estudadas, em escolas e universidades, a fim de que sejam consistentemente reconhecidas suas decisivas contribuições para a nação brasileira.

Essa política curricular, pois, abala projeto de sociedade eurocêntrico, aqui instalado desde o século XV, ao desafiar os sistemas de ensino a focalizar, reconhecer, valorizar de forma explícita e respeitosa as raízes africanas e indígenas do Brasil.

Respeitar, de fato, as diferentes raízes que constituem a nação brasileira, exige elaboração conjunta de agenda que focalize ação articulada entre sistemas e estabelecimentos de ensino, movimentos negro, indígena, bem como de outros segmentos sociais mantidos à margem da sociedade. Isso exige instrumentalização e articulação dos diferentes segmentos gestores do sistemas de ensino, nos níveis federal, estadual, municipal, incluídos os estabelecimentos de ensino.

2 – Projetos pedagógicos, propostas curriculares, planos de ensino, programas de estudos são proposições em que sistemas e estabelecimentos de ensino registram perspectivas e metas para a sociedade a que servem. Planos de aula, procedimentos de ensino, ainda que não o declarem, dispõem, impõem meios, regras de relações entre pessoas e grupos e, assim, ensinam, reconhecem lugares a serem ocupados por pessoas e grupos, padrões para se julgar conhecimentos, pessoas, idéias, comportamentos. Em outras palavras, planos e programas, o declarem ou não, carregam e transmitem ideais e idéias daqueles que os propõem, elaboram e que são traduzidos pelos que o executam. Se assim é, quais seriam limites e possibilidades de diretrizes operacionais que visam garantir a execução, acompanhamento e avaliação de políticas curriculares?

De certa forma Díaz Barriga, dá algumas pistas para resposta que buscamos: *los planes y programas de estudio se constituyen en espacios de certidumbre en políticas educativas y en las expresiones institucionales. Las reformas curriculares están acompañadas por la certidumbre de quiénes las elaboraron, que tienen una perspectiva utópica de las mismas y por cierta incertidumbre en los docentes, quiénes no tienen*

¹⁹ Neste sentido ver pesquisas do IPEA, assim como de Marcelo Paixão, Delcele Mascarenhas entre outros.

*claridad del por qué y de los resultados de las nuevas propuestas. Otra vez, conceptualización y práctica entran en conflicto*²⁰.

Com essa afirmação, o citado autor leva a que se levantem importantes indagações: uma diz respeito à gestão da proposição da política pública, outra à gestão da sua elaboração e outra ainda, à gestão da sua execução. Gerir exige, entre outros enfrentamentos, fazer face a posições e entendimentos nem sempre concordes, e que por isso conflitam, se opõem, disputam prevalência. Gerir, pois, implica criar condições para negociação entre discordâncias. Exige, que se criem condições para que os representantes das diferentes posições as comuniquem, expliquem, defendam. Conforme Blejmar, *la democracia misma implica la institucionalización del conflicto, al crear un campo de participación para que emerjan, se trabajen y reorienten los conflictos, em um marco de respecto y celebración de las diferencias*²¹. Em outras palavras, onde há participação, há conflito, mesmo em clima de reconhecimento das diferenças. Se assim é, opções de interesse mútuo precisam ser criadas, a fim de que se correlacionem pensamentos, proposições, projetos e se busque articulação de significações, recriando e criando propósitos.

A Resolução CNE/CP 1/2004 e o Parecer CNE/CP 3/2004, já se repetiu muitas vezes, propõem muito mais do que a introdução de novos conteúdos. Propõem que os estudos de história e cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos conduzam à reeducação das relações étnico-raciais, o que implica crítica a racismos, fortalecimento de identidades étnico-raciais (não só dos negros, como alguns têm interpretado), fortalecimento de vínculos com a comunidade étnico-racial de origem, valorização, por cada um, de epistemologia própria a sua comunidade étnico-racial e disposição, para, a partir dela, acolher e aprender outras. É importante destacar que reeducar relações étnico-raciais, na experiência brasileira, implica fazer face a processos históricos de convivência em que muitos têm buscado assimilar negros a modos de pensar e agir de raiz europeia, a objetivos de grupos que ridicularizam os negros, sua origem africana, suas tradições. E que dessa forma pretendem fazê-los rejeitar pensamentos, ideias, comportamentos, costumes, propósitos enraizados nas origens africanas. Assim sendo, preconceitos,

²⁰ DÍAZ Barriga Cit. p. 16

²¹ BLEJMAR, Bernardo. Conflicto, negociación y participación. In: _____. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. 4.reimp. Buenos Aires, NOVEDUC, 2011. p. 103-113. P. cit. 17.

discriminações, relações mútuas de dependência e raramente reconhecimento em relação aos negros, precisam ser necessariamente enfrentados e desconstruídos. Dizendo de outra maneira, em convivência, visões de mundo²², projetos de sociedade de negros e de não negros se encontram, se chocam, se reproduzem, ou se acolhem e se transformam. Como se vê, gestores dos sistemas e estabelecimentos de ensino têm muitos desafios a enfrentar para que as determinações da Resolução CNE/CP 1/2004, do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como do *Plano MEC/SECADI de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, sejam acolhidas e executadas pelas diferentes instâncias do sistema de ensino.

3 – Sistemas de ensino implicam, nem sempre articulam, instituições, gestores, professores, técnicos-administrativos, alunos, pais, comunidades. Ao se organizar, esses sistemas põem em confronto, em relações de poder, distintas visões de mundo, projetos de sociedade, maneiras de conceber processos educativos. Na nossa experiência brasileira, são recentes os propósitos e medidas no sentido de acolher objetivos, projetos, necessidades de grupos postos à margem da sociedade, ao longo de história nacional de mais de 400 anos. É a partir do final do século XX e início do XXI que as populações indígena, negra, do campo, com deficiências, itinerante começam a ser ouvidas e a terem reivindicações e propostas consideradas. De que modo temos, educadores e gestores dos sistemas de ensino, esses nem sempre educadores, nos preparado para educar a sociedade que se quer hegemônica, para a heterogeneidade que realmente a constitui?

Diaz destaca que a assimilação dos povos nativos, dos africanos escravizados foi um mecanismo útil para o processo colonizador e que a escola foi poderoso instrumento para conformar mentalidades aos interesses, ao jeito de ser e viver do colonizador²³.

²² Segundo GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político pedagógico*. Petrópolis, Vozes, 1999. P. 82-83: *Visão de mundo é a forma como entendemos a sociedade em que vivemos, são as crenças que orientam a nossa ações. É constituída pela leitura que fazemos do mundo onde vivemos, pelas formas como organizamos nossa ação no mundo em que vivemos e pelos ideais que temos em relação ao mundo em que vivemos e pelos ideais que temos em relação a como deveria ser o mundo. Tem, portanto, elementos de juízo e de vontade, ambas nas mais diferentes graduações e profundidades.(...)Todos baseamos nossa ação cotidiana em visões de mundo.*

²³ Op. cit. nota cit. p. 19.

Desde que a educação, salientam Araújo e Castro²⁴, “*passa a ser entendida como fator de competitividade e estratégia de mobilidade, capaz de possibilitar a inserção dos países em desenvolvimento no mundo globalizado (. . .) todo sistema educacional necessitou ser reformado para se adequar às novas exigências, com destaque para a dimensão da gestão educacional que passou a ser evidenciada como uma estratégia de sustentação da reforma, fundamental para o sucesso da aprendizagem e melhoria da qualidade da educação*”.

*A administração pública começa a se reformular para além da sua estrutura organizacional, preocupando-se, também, com o desenvolvimento e os resultados das políticas públicas, pautando-se nos exemplos de eficiência, eficácia e produtividade*²⁵: aperfeiçoamento de recursos humanos, programas de inovação, qualidade da administração. O foco dessa gestão é o interesse público, o que pressupõe procedimentos democráticos que não tem necessariamente por critério máximo a eficiência.

Nesse sentido, do ponto de vista dos sistemas e estabelecimentos de ensino, questão fundamental sempre mencionada, ainda não suficientemente estudada, debatida, diz respeito à qualidade da educação. O que se entende por? Com que critérios avaliá-la? Critérios definidos por quem? A partir do quê? De que projeto de educação, de sociedade? Como os projetos político-pedagógicos das escolas os contemplam, podem vir a contemplá-los?²⁶

Certamente qualidade da educação diz respeito à mensuração de aprendizagens, nos termos previstos nos projetos político-pedagógicos, planos de ensino, nos critérios dos exames de Estado, mas não só. Diz também respeito à qualidade das relações interpessoais – entre professores/as e corpo dirigente, professores/as entre si, professores/as e técnicos-administrativos, professores/as e seus alunos e alunas, esses

RAINS, Frances V. Making intellectual space; self-determination and indigenous research. In: POLLARD, Diane S.; WELCH, Olga M. (Org.) *From the Center to margins; the importance of self definition in research*. Albany, State University of New York, 2006, p. 21-48.

²⁴ ARAÚJO, Suêlde de; CASTRO, Alada Maria D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Ensaio: avaliação de políticas públicas*, Rio de Janeiro, v.19, n.70, p. 81-106, jan./mar. 2001. P. 83

²⁵ Idem. P. 89

²⁶ Nesse sentido ver: Relatórios UNESCO de *Monitoramento Global de Educação Para Todos*. (EPT), publicações da Ação Educativa no sentido de auxiliar escolas a avaliar a qualidade da educação oferecida, na educação infantil, na educação básica, na educação das relações étnico-raciais.

entre si, responsáveis pelos alunos e professores/as. Isso, porque essas relações entre as pessoas na comunidade escolar interferem nas aprendizagens que a escola visa a promover – tanto as definidas pela legislação, como as tacitamente estabelecidas pelo ambiente social. Sucesso na escola, implica conexão entre as pessoas que ali atuam. Em outras palavras, intercâmbios interpessoais positivos são importantes para autoestima e autonomia nas aprendizagens. Racismo, preconceitos, discriminações muitas vezes impedem o sucesso escolar, enfraquecem a confiança que estudantes possam ter na sua capacidade de aprender, de vencer dificuldades, ao impingir-lhes uma imagem que os deprecia, desqualifica.

Tendo em vista situações como essas, ao tecer considerações sobre a cultura política brasileira, Benevides faz um destaque ao qual se deve estar atendo/a, ao pensar diretrizes operacionais para educação das relações étnico-raciais: *Ao longo de sua trajetória, a sociedade brasileira tem encontrado dificuldade em implantar projetos políticos de modernização que resultam, pelo menos, em formas menos desiguais de interação. Se fizermos um breve retrospecto, perceberemos que nos diferentes períodos históricos, sobretudo no período republicano, essa dificuldade se deve, principalmente ao fato de o Brasil ainda conservar relações estruturais herdada do passado colonial. Passado este, profundamente marcado por uma dominação de cunho patrimonial, oligárquico e clientelista que sempre sobrepõe os interesses particulares aos coletivos*²⁷. E isso certamente pauta relações étnico-raciais na sociedade, não diferentes das vividas nos estabelecimentos de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

4 - A quem se dirigem as diretrizes operacionais de que trata este documento?

São elas endereçadas a todos os cidadãos brasileiros ou que vivam no Brasil, ao sistema de ensino, a, pois, todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados, da Educação Infantil à Educação Superior. Os estabelecimentos privados atendem principal, mas não exclusivamente, segmentos da população de determinada condição social que buscam juntamente com escolarização, formação religiosa determinada ou étnico-racial, intercultural²⁸. Deveria ser desnecessário lembrar que as normas dos conselhos de educação – nacional, estaduais, municipais – se dirigem a todos os cidadãos e cidadãs, conseqüentemente a todos os brasileiros e a pessoas de outras

²⁷ BENEVIDES, Silvio. O outrora tornado agora: algumas considerações sobre cultura política brasileira. *Textos & contextos*, Salvador, Faculdade Integrada da Bahia, v.1, n.1. Dez. 2003. P. 132-137.

²⁸ Por exemplo, estabelecimentos orientados pelas normas da educação escolar indígena, escolas israilitas, escolas dirigidas a estudantes estrangeiros.

nacionalidades que vivem no Brasil. Entretanto, não raras vezes se tenta privatizar o que é público, e outras tantas desvalorizar, desqualificar o público. Essa confusão deliberada ou leviana, alimentada pela ideia ou sentimento de que vivemos numa democracia racial, tem levado a que estabelecimentos de ensino e seus gestores, professores, funcionários, comunidades não negras, não indígenas, interpretem que as Leis 10639/2003 e 11645/2008 se dirigem unicamente aos negros e indígenas.

E o pior é que não se trata somente de preconceito deliberadamente cultivado, mas de falhas na educação não só escolar, é claro. O mito da democracia racial cega pais, professores em escolas, universidades, academias militares, entre outros estabelecimentos de ensino. Por incrível que possa parecer, poucos são sensíveis ao que ocorre, a seu redor, no dia a dia. Alguns passam a enxergar, quando em cursos, seminários de estudos lhes chamam a atenção²⁹, outros permanecem firmes em suas convicções.

Incrível, talvez seja para muitos, o fato de alunos da Educação Fundamental, tanto os que são discriminados, como os que discriminam os negros, darem-se conta do sofrimento de que são objeto ou causam, não saberem o que fazer e não receberem nenhum apoio ou orientação de pais ou professores. Os adultos silenciam e as crianças não sabem o que fazer³⁰.

5 - Por que os professores participam pouco ou sem entusiasmo das decisões que não tenham cunho estritamente pedagógico? E os representantes das comunidades em conselhos e comissões, nas escolas, se omitem?

Elie Ghanem³¹ pondera que ao lado de repressão autoritária, haveria desinformação:

Se é certo que o possível desconhecimento do grande público em relação aos conselhos de educação indica falta de informação, aquele desconhecimento explica apenas em parte que o grande público não se aproxime de debates educacionais. De fato, os conselhos municipais, estaduais e nacional não estão franqueados à ampla participação, nem mesmo é certo que se faça uso do voto para escolha das pessoas que os integram. No entanto, há mais de vinte anos se experimenta o voto para escolher conselhos escolares, os quais, por lei, têm poder de decisão e metade dos(as) conselheiros(as) deve advir da eleição de representantes de funcionários(as) docentes e não docentes, sendo a outra metade de estudantes e de familiares. Praticamente cada escola pública de ensino fundamental ou de ensino médio conta com um conselho escolar dessa espécie. Ao mesmo tempo, todas as notícias a respeito indicam que

²⁹ Ver, por exemplo: SILVA, Douglas V. C. da. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. São Carlos, PPGE/UFSCar, 2009. (Tese de doutorado)
RIBEIRO, Airton Edno. *A relação da polícia militar paulista com a comunidade negra: a questão da abordagem policial*. PPGE/UFSCar, 2009. (Dissertação de Mestrado que trata da formação do policial militar).

³⁰ SIMÃO, Aparecida Italiano. *Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola*. São Carlos, PPGE/UFSCar, 2005. (Dissertação de Mestrado).

³¹ GHANEM, Elie. *Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira*. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ANTANA, Wagner, (org.). *Educação e federalismo no Brasil: ombater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasil, UNESCO, 2010. P. 191-211.

aqueles conselhos não vão além da existência formal. Algumas pesquisas detectaram que os conselhos escolares não decidem sobre assuntos importantes, ou enfatizaram que tanto as pautas das reuniões quanto as decisões são manipuladas pelos diretores(as) dos estabelecimentos³².

Por outro lado, Rachel de Oliveira³³, com base em sua experiência como professora dos anos iniciais da Educação Básica e em pesquisa que realizou, destaca: - *Sem condições de exercer sua profissão com autonomia técnica e política, sendo de certa forma responsabilizadas pelo fracasso da educação e convivendo com o peso do mito de quem deveria saber tudo no que diz respeito à educação e orientação de crianças, aquelas professoras, como tantas outras, sentiram-se incapazes, inclusive de aceitar a atribuição e o compromisso de produzir materiais didáticos, apesar de exercerem no cotidiano atividades mais complexas (p. 138).*

- *No cotidiano, os professores lidam com muitas e variadas questões que fogem aos limites da sua formação, por exemplo, intermediar o diálogo entre pais e filhos, escola e comunidade, entre diferentes grupos de alunos que frequentemente se desentendem, atender a comunidade e auxiliá-la no estabelecimento de normas para orientação de seus filhos, promover a inserção dos alunos em atividades culturais e de lazer, e, entre outros, tentar resolver problemas de indisciplina e de violência que acontecem quotidianamente gerando insegurança e, ultimamente, até mortes (p. 144).*

- *Para o aluno, é o professor quem dá o ponto, a matéria de geografia ou ciências, não o editor, o geógrafo ou o biólogo, o texto afirma e ilustra a verdade dita pelo professor. O aluno e a comunidade depositam confiança no conhecimento do professor e esta confiança é confirmada não através de demonstração de pesquisas e fórmulas científicas, mas no nível da intersubjetividade que se expressa pelo modo como o professor faz a articulação entre o sujeito e o objeto. Nesta tarefa o professor não precisa demonstrar a prática da leitura e da escrita, mas a prática do discurso. O seu instrumento é a fala (p. 148).*

POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS PARA DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILERIA E AFRICANA

Empoderamento de negros e indígenas

³² WERLE, F. O. C. conselhos escolares e participação discente. *Cadernos Cedeae*, Porto Alegre, v. 6, p. 39-74, 2001.

_____; ANDRADE, A. Conselhos escolares: análise de sistema municipal no Brasil. *Revista Lusófona de Educação*. V. 11. P. 85-104, 2008.

³³ OLIVEIRA, Rachel de. *Preconceitos, discriminações e formação de professores – do proposto ao alcançado*. São Carlos, PPGE/UFSCar, 2001. (Tese de Doutorado).

A leitura atenta dos pareceres do Conselho Nacional de Educação que tratam da educação das relações étnico-raciais, da educação indígena, da educação quilombola, também os que intentam dirimir dúvidas e resolver desentendimentos a respeito da importância e necessidade de pedagogias antirracistas, não só trazem esclarecimentos a respeito da interpretação e aplicação das normas, mas também sublinham o objetivo dessas normas de empoderar populações largamente invisibilizadas, maltratadas.

Empoderar populações cujos corpos, sabedoria, línguas, produções, costumes são vistos como pitorescos, mas não portadores de conhecimentos significativos para todos os cidadãos, é tarefa que os sistemas e estabelecimentos de ensino têm de aprender a planejar e avaliar. Cabe salientar que muitas vezes as produções de negros e indígenas são desprezadas no dia a dia, notadamente em escolas e universidades, embora excertos de suas manifestações culturais sejam exibidas como marcas da cultura nacional, sobretudo em ambientes internacionais. Negros e indígenas sabem muito bem do que se está falando.

Segundo Araújo e Castro³⁴, *o empoderamento nas escolas* [podemos acrescentar, no sistema de ensino] *se dá a partir do momento em que, através das instâncias colegiadas, os cidadãos têm o poder e a autonomia para planejar, acompanhar, controlar e avaliar de forma direta, as ações deliberadas, tendo em vista a atingir os objetivos estabelecidos pelo coletivo*³⁵. Como se vê, empoderamento implica reconhecimento, garantido pelo direito de participação em decisões e das decorrentes responsabilidades do exercício desse direito.

Nessa perspectiva e tendo em vista o determinado na Resolução CNE/CP 1/2004, no Parecer CNE/CP 3/2004, a gestão da política pública que visa a reeducação das relações étnico-raciais, por meio do ensino e do estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, também dos povos indígenas, precisa incluir em seus objetivos e organização, nos diferentes âmbitos e níveis do sistema de ensino, inclusive escolas e universidades:

- constituição, necessariamente, de instância – núcleo, grupo, coordenadoria ou outro - responsável pelo planejamento, coordenação da implantação, acompanhamento e

³⁴ ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático. *Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

³⁵ Op. cit. nota 33, p. 89.

avaliação da execução do previsto nas referidas diretrizes curriculares, no Plano MEC/SECADI para implantá-las, bem como nas diretrizes operacionais, ainda a serem exaradas, tendo em vista a reeducação das relações étnico-raciais, por meio do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;

- alocação de recursos financeiros para implantação sistemática da educação das relações étnico-raciais e do estudo da história e cultura dos afrodescendentes, dos africanos e dos povos indígenas;

- escuta atenta das comunidades escolares, universitárias, da comunidade do entorno dos estabelecimentos de ensino, dos movimentos negro e indígena, respeitosa do caráter histórico dos conhecimentos que produzem;

- previsão de meios de interlocução sistemática e periódica entre a comunidade escolar, a comunidade de entorno à escola, bem como entre os diferentes elos do sistema de ensino, notadamente secretarias, coordenadorias de educação e conselhos de educação;

- previsão de participação da comunidade do entorno da escola, da comunidade negra, da comunidade indígena, em processos de acompanhamento e avaliação da implantação do determinado na Resolução CNE/CP 1/2004 e respectivo parecer;

- comunicação articulada e frequente dos gestores dos estabelecimentos de ensino com os alunos, professores e técnico-administrativos negros e indígenas; também certamente com os demais;

- consulta periódica e sistemática aos professores, técnico-administrativos, estudantes negros e indígenas, em particular, mas não exclusivamente, com vistas ao planejamento, acompanhamento e avaliação de objetivos, ações, iniciativas;

- valorização da diversidade histórico-social-cultural da comunidade escolar, universitária, bem como da comunidade do entorno, notadamente da comunidade negra e/ou indígena local, concretizada em oportunidades de interação, colaboração, participação, a fim de: partilhar e interpretar documentos legais e outros; buscar alternativas de trabalho conjunto; construir propostas que produzam impacto na educação das relações étnico-raciais, realizá-las e avaliá-las com o objetivo de identificar impacto ou não; além de definir critérios para a qualidade da educação

oferecida pela escola e desejada pelas comunidades negra, indígena e também do entorno do estabelecimento de ensino;

- oportunidades de formação, notadamente por meio de intercâmbio de experiências entre gestores, professores, técnico-administrativos, estudantes, comunidades negra e indígena, pesquisadores, dando-se ênfase a modos distintos de fazer e conhecer historicamente constituídos em nossa sociedade. Para tanto, há que ter presente, tal como salienta Dussel³⁶, que *a superioridade da Europa... [é] em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que [acumula] desde a conquista da América da Latina*. E também como explica Quijano³⁷: *O sistema mundo atual “começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo, o eurocentrismo. Claro que este padrão de poder, nem nenhum outro, pode implicar que a heterogeneidade histórico-estrutural tenha sido erradicada de dentro de seus domínios*. E finalmente há que ter presente, conforme sublinha Lander que *em nossas sociedades está nitidamente presente a perspectiva da dependência e logo, da resistência. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer;*”³⁸

- por isso tudo, é também importante a garantia de incentivos, inclusive financeiros, a estudos e pesquisas no âmbito da educação das relações étnico-raciais.

Como se vê, ao propor-se empoderar os estudantes na sua diversidade étnico-racial, os sistemas e estabelecimentos de ensino têm de necessariamente criar condições para seus professores, técnico-administrativos, também as comunidades de entorno a se empoderarem. Não sejamos ingênuos/as, não se trata de processo sem tensões, sobretudo numa sociedade que se consolidou à força do braço escravo e que tenta apagar isso da sua memória. De uma sociedade, que ainda hoje, não demonstra indignação suficiente diante de repetidas tentativas de extermínio de indígenas e de negros.

³⁶ DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade, eurocentrismo. In: _____. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais; perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005, p. 55- 70.

³⁷ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais; perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005, p.227-278.

³⁸ LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: _____. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais; perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005, p. 21-53.

As diretrizes operacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não podem confundir empoderamento com tolerância, com camuflagem de fortalecimento de identidades e desconsideração de projetos de sociedade distintos do que se pretende hegemônico. Para melhor situar o que se vem de dizer, valemo-nos de ponderações de Valter Silvério³⁹, feitas há quase duas décadas, mas ainda bastante esclarecedoras para situações vividas hoje:

A novidade desse momento histórico é que se, num passado recente a intolerância racial foi identificada, denunciada e combatida e, por isso mesmo, acreditava-se que ela estava em franco declínio ou sob controle, no presente, aparentemente, ela se expande perigosamente⁴⁰ com a aceitação de parcelas significativas da população e com a convivência por parte dos governantes, em especial na Europa e Estados Unidos, mas também no Japão, enfim em todo o mundo.

Empoderamento remete, necessariamente, a poder. Em nossa sociedade é bastante presente e defendido o entendimento de que poder é marcado por: altas somas de dinheiro, influência nas principais decisões no sentido de manter privilégios, comando de situações e processos sociais com a finalidade de garantir privilégios a determinados grupos, predomínio de valores e concepções de grupos sociais que têm acesso a influir em políticas, atendimento exclusivo a interesses pessoais e de classe. Já poder, no entendimento de muitas entidades do Movimento Negro, *remete a liberdade de participação em decisões, justiça e equidade, respeito à pluralidade, diversidade de ser brasileiro, de ser negro, solidariedade entre negros e entre esses e não negros, autoridade advinda da experiência vivida.*⁴¹ É importante esclarecer que no entender do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como do movimento negro brasileiro, cujas demandas e perspectivas o referido parecer leva em consideração, o segundo entendimento é o que deve orientar a educação das relações étnico-raciais.

Empoderamento, como objetivo dos estabelecimentos de ensino e da educação que oferecem, exige deslocar o etnocentrismo europeu de currículos e mentalidades, para

³⁹ SILVERIO, Valter R. Tolerância e intolerância no mundo contemporâneo. *Teoria e Pesquisa*, n. 20-23, p. 24- 54. Citação p. 27.

⁴⁰ Sobre isso tenha-se presente a criminalização e o extermínio crescente de jovens negros, em todas as cidades brasileiras, notadamente em finais de semana.

⁴¹ SILVA, Petronilha B. G. e. *Relações da escola com a criança negra: direito à identidade*. São Carlos, NEAB/UFSCar, 1998. (Palestra proferida em curso para professores da rede pública, na UNEP/Marília).

apropriação e valorização, pela escola, da cultura de todos os segmentos da população que atende. Sempre cabe lembrar que é um direito fundamental expressar-se livremente na perspectiva de sua comunidade cultural, desde que não se queira fazer dela a predominante nas relações com pessoas oriundas de outras. Sempre é bom lembrar que não se trata de concessão, que o direito de ter a cultura de seus grupos originários reconhecida e valorizada, faz parte da luta pelo direito a igualdade, equidade. Destaque-se que não há contradição entre o direito ao reconhecimento da cultura própria, do jeito próprio de ver o mundo e o direito de aprender, utilizar e produzir conhecimentos científicos, que os estabelecimentos de ensino devem garantir.

Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais é instrumento para intercâmbio social, cultural, educativo, para o cultivo de consciência social, cidadã. Escolas, universidades, pois, que buscam empreendê-la, incluindo-a na sua organização pedagógica, vão, de certa forma, defendendo e buscando garantir um projeto de sociedade que tem, por objetivo e instrumento de luta, de trabalho, o intercâmbio entre culturas, entre cidadãos e cidadãs. Intercâmbio que visa ao fortalecimento de todos e não apenas de alguns.

Nesse sentido, sem dúvidas, importante contribuição tem a trazer os professores das escolas indígenas e possivelmente também as instituições em que esses se formam. São, eles, em nosso país, quem mais experiência têm na perspectiva da educação intercultural. De educação que a partir de um enraizamento cultural, prepara para pôr em diálogo diferentes visões de mundo, perspectivas e projetos de sociedade. Precisamos construir pedagogias que ponham em diálogo a diversidade das culturas que compõem a nação brasileira.

Gestão da política pública curricular de reeducação das relações étnico-raciais

Na perspectiva do empoderamento, em sociedades multiculturais como a brasileira, o efetivo exercício de gerir políticas públicas, implica compartilhar responsabilidades e tarefas, o que se constitui de processos complexos e cheios de enfiamentos. História de práticas autoritárias, paternalismo, apadrinhamentos, ausência de debates, centralização de decisões, imposição de pontos de vista e até mesmo de interpretação de

textos legais e de orientações de órgãos superiores têm dificultado debates profundos, sérios, articuladores de entendimentos, posições, decisões.

Segundo Garcia⁴², *o bom gestor e líder sabe dialogar com a comunidade e fazer com que aconteça o diálogo entre os seus vários componentes. Ele tem sempre o desejo de aprender, e sabe que é possível aprender com todos, sejam eles alunos, professores ou funcionários, de qualquer idade ou vivência anterior, com qualquer grau de escolaridade*⁴³. E Almeida⁴⁴, sublinha que o gestor é *profundo conhecedor e intérprete da lei, para que ela possa servir àquela comunidade e resolver seus problemas. Ele é a pessoa que mais bem escuta – ou ouve de posição privilegiada – a escola e suas circunstâncias*⁴⁵.

Muitas vezes, tem-se acolhido o entendimento de que para ser gestor em um sistema de ensino, basta ter tido experiências bem sucedidas em gestão, inclusive em áreas e circunstâncias não necessariamente da educação. Ignora-se, neste caso, que no âmbito dos sistemas e estabelecimentos de ensino, questões pedagógicas, sociais são tão importantes quanto as legais, organizacionais e políticas. E que a distribuição de recursos financeiros é tão primordial quanto em qualquer outra área.

Políticas curriculares nacionais, como as encaminhadas pelo Parecer CNE/CP 3/2004, não podem ser interpretadas como normas rígidas, mas como orientações para que cada segmento do sistema de ensino – conselhos estaduais e municipais de educação, secretarias de educação, escolas, conselhos escolares, corpo de professores – as interprete e climatize às suas realidades, a fim de assegurar processos de aprendizagens e de ensinamentos bem sucedidos.

Esse desafio, ao lado de tantos outros, implica, da parte dos gestores, determinação, criatividade, respeito, comprometimento para criar convergência de interesses e ambiente onde se criem condições para aprendizagens com equidade, o que exige convivência e alianças entre os diferentes elos do sistema de ensino, estabelecimentos

⁴² GARCIA, Lenise A. M. Para ser um bom gestor e líder. In: Almeida, Fernando J. de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. (Org.). *Liderança, gestão e tecnologias para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo, PUC/SP, Microsoft, 2006. P. 34-35.

⁴³ Op. cit. nota acima, p. 35

⁴⁴ Almeida, Fernando J. de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. (Org.). *Liderança, gestão e tecnologias para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo, PUC/SP, Microsoft, 2006. P. 79- 99

⁴⁵ Op. cit. nota acima, p. 85. Neste sentido, ver trabalhos de MELLO, Roseli R. sobre comunidades de aprendizagem.

de ensino e comunidades em que esses se inserem e comunidades de origem dos estudantes.

Isso tudo, tendo presente além das orientações do Conselho Nacional de Educação, do MEC, por meio da SECADI, dos conselhos de educação e secretarias de educação dos estados e municípios, compromissos assumidos com movimentos sociais e também, certamente compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. No primeiro caso, cabe exemplificar com o compromisso do Governo Federal com o Movimento Negro, em 1995, após a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, no sentido de luta *contra o racismo, pela igualdade racial, pela cidadania e a vida*⁴⁶. No segundo, é de se destacar o compromisso com o estabelecido na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, assinada em Jontien, em 1990. Dessa declaração, entre outros pontos-chave, se destaca o esforço para prover, com equidade, necessidades básicas de aprendizagem para todos, o que implica, entre muitas outras iniciativas, respeito e valorização do pertencimento étnico-racial dos alunos, dos de seus professores, como também de demais pessoas que garantem a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Finalmente é importante lembrar os compromissos assumidos na *I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância*.

Esses compromissos acarretam desafios contundentes, entre tantos outros, um é decisivo, qual seja, da parte dos gestores a exigência de determinação, criatividade, respeito, comprometimento, evidentemente recursos financeiros e liberdade para executá-los, a fim de que se garanta ambiente em que haja condições para aprendizagens com equidade e que possibilitem convergência de interesses entre escola e comunidade. Em outras palavras, é exigência para condições favoráveis de aprendizagem, obrigação própria dos estabelecimentos de ensino, no sentido de buscar efetiva e comprometidamente alianças com os diferentes elos do sistema de ensino, outros estabelecimentos de ensino e as comunidades.

É exigência também, como já foi dito, que todos os interessados, integrantes das instituições de ensino, bem da comunidade a que essas servem e em que se situam, participem, mormente por meio dos conselhos, dos rumos a se tomar. Isso para que os

⁴⁶ Em itálico lema da referida marcha.

escolas e universidades, bem como os processos educativos que ali se desencadeiam, de fato, reeduem as relações étnico-raciais entre os brasileiros. Necessário, entretanto, será encontrar meios de comunicação em que os participantes confiem, sintam que seus pontos de vista são ouvidos e valorizados. Conti e Ramacciotti⁴⁷, chamam a atenção para o quanto a não participação de integrantes em conselhos abertos a interessados, prejudica a tomada coletiva de decisões e obriga gestores a decidirem a partir de perspectivas próprias.

Tendo em vista a importância e necessidade da participação de todos, comunidade escolar, universitária, comunidade do entorno dos estabelecimentos de ensino, além é claro, das diferentes instâncias dos sistemas de ensino, é de se sugerir que as diretrizes operacionais em pauta, focalizem de modo especial, considerações e orientações sobre *gestão da proposição da política, gestão da elaboração, gestão da execução e avaliação de política pública*⁴⁸.

Esses processos se repetem e se articulam nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino, incluídos, é claro, escolas e universidades. A política pública visa a suprir necessidade, garantir direitos, promover condições de exercício pleno de cidadania e é responsabilidade de todos, mormente daqueles a quem cabe implantá-la. É formulada e executada, ouvidos/as aqueles que se encontram em situação de desvantagem, tendo desrespeitados seus direitos de participação ativa na sociedade. Tem-se, assim, que garantir estreita colaboração com eles, em todo o processo de elaboração, execução e avaliação da política, a fim de criar condições para que se atenda o que a política prevê. Políticas públicas visam a, sempre cabe salientar, corrigir distorções que impedem a participação equânime por quem não corresponde a um modelo de humanidade concebido por grupo que se pretende superior.

Todos sabemos o quanto são complexos os processos de proposição, elaboração, execução de políticas públicas, sobretudo quando focalizam direitos devidos a populações que a sociedade tem buscado manter invisibilizadas.

⁴⁷ CONTI, Celso; RAMACCIOTTI, Juliana A. M. A. O papel dos conselhos na administração pública da educação no âmbito municipal: o caos de Araraquara/SP. In:BITTAR, Marisa & ESQUERDO. (org.).*Estudos em Fundamentos da Educação*. São Carlos, Pedro & João Ed.,2007. P.113-136.

⁴⁸ As proposições a seguir são fruto principalmente observação da gestão de políticas, enquanto professora na educação Básica e Superior, gestora em instâncias de escola pública, privada e de universidade pública, assessora técnica no CEE/RS, conselheira da Câmara de educação Superior do CNE.

Tais políticas começam a ser gestadas em ações e movimentos sociais. Veja-se, por exemplo, ações, ao longo do século XX, do Movimento Negro⁴⁹, por meio de iniciativas de distintas entidades, como agremiações assistenciais e recreativas, imprensa negra, união de empregadas domésticas, coletivo de professores negros, encontros para discutir educação, para definir propostas para enfrentar o racismo, ações pela saúde da população negra, ações empreendidas por participantes de religiões de matriz africana, iniciativas contra a intolerância religiosa, ações artísticas como movimento hip hop, reagge.

Notadamente a partir da criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, as mais distintas organizações e proposições de negros começam a se considerar como integrantes de um movimento social negro. Em situações e oportunidades diversas - reuniões, festas, manifestações religiosas, assembleias, congressos, grupos de discussão, marchas - se discutem, estudam, formulam propostas para escolas, instâncias governamentais. Nessas situações ou a partir delas, se formulam argumentos, escrevem documentos que servirão para buscar aliados, fazer solicitações e exigir posição de dirigentes. A gestão desse processo é distribuída, no sentido de que cada um contribua com seus conhecimentos, competências.

Na experiência do Movimento Negro, antes mesmo de entidades serem ouvidas por autoridades governamentais, foram acolhidas por escolas, cujos diretores e/ou um e outro professor/a negro/a, em geral professora, em diferentes regiões e localidades do país acolheram propostas para fazer palestra, desenvolver atividade explicando o significado do 20 de novembro, do 13 de maio, os efeitos do racismo. Dessa forma, conforme Gomes⁵⁰, fizeram, eles, no interior das escolas, a denúncia de que ali *se reproduzia e repetia o racismo presente na sociedade*, alertaram quanto à discriminação presente em materiais didáticos, quanto à não escolha de alunos negros para participar de apresentações e representações em celebrações na escola. Denunciaram, quanto o silêncio dos professores diante de apelidos pejorativos atribuídos às crianças negras, as prejudicava. Como se vê, durante o século XX, as iniciativas de combate ao racismo na

⁴⁹ Ver, por exemplo: GONÇALVES, Luiz A.; SILVA, Petronilha B. G. e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, N.15, p. 134-158. , set/out/nov/dez 2000.

⁵⁰ GOMES, Nilma L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B. G. e; BARBOSA, Lúcia de M. de A.(Org.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos, EDUFSCar, 1997. P. 17-30.

educação, quando existiram foram, quase sempre, por iniciativa do Movimento Negro⁵¹. Batendo de porta em porta de escolas e insistentemente apresentando, a gestores do sistema de ensino, propostas muitas vezes não consideradas, o Movimento Negro foi gestando e gerindo política anti-racista para educação.

Como se vê, movimentos sociais têm seus próprios meios de gerir a proposição de uma política pública. Por sua vez as instâncias públicas que acolhem ou se vêem constrangidas a acolher essas demandas, precisam gerir a elaboração de uma política que tenha em conta a sociedade ampla. Não diferente, deve se passar com os estabelecimentos de ensino que ao receber as orientações e determinações dos conselhos de educação, do MEC, da secretaria de educação estadual ou municipal, têm de interpretá-las e formular a própria proposição que será incluída no projeto político-pedagógico, no plano de desenvolvimento institucional, nos planos de ensino, nas atividades extra classe e assim por diante. Têm de Interpretá-las e executá-las à luz de princípios filosóficos, pedagógicos próprios à instituição.

À proposição da política pela instituição, segue o planejamento da sua execução, o que exige definição de objetivos a curto, médio, longo prazo, de metas precisas, para cuja execução precisam ser previstos e alocados recursos financeiros, além de outros. Para dar andamento à execução do planejado, designam-se responsáveis pela sua realização. Cabe lembrar que para os movimentos sociais, a proposição das políticas em pauta costumam ser registradas em atas de reuniões, panfletos, ofícios, publicações, projetos mais ou menos detalhados. Já nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino, o são por meio de pareceres, planos de ampla abrangência, orientações, determinações. Nos estabelecimentos de ensino, os executores da política, registram-na em seus projetos político-pedagógicos, planos de desenvolvimento institucional, planos de ensino, outros e necessariamente buscam condições necessárias para executá-las. Sempre é bom sublinhar que se as instituições de ensino não tiverem disponíveis recursos financeiros, materiais e professores devidamente formados, a efetiva implantação do previsto nas *Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana* continuará prejudicada.

⁵¹ Nesse sentido, entre outros ver o livro citado op. cit. nota 17.

Uma vez estabelecidas metas e alocados recursos, bem como as pessoas que terão o encargo de coordenar a execução, além, é claro, daquelas que a executarão, cabe prever os mecanismos de acompanhamento e avaliação, para o que os estabelecimentos de ensino deverão contar com orientações e apoio das secretarias de educação. É importante que estejam, todos, atentos a condições e a entraves que incidem na execução da política curricular em pauta, muitos deles decorrentes de valores defendidos pelos diferentes grupos étnico-raciais que convivem e atuam nas escolas. Assim, pois, há que se aprender a promover diálogo entre diferentes visões de mundo, experiências de vida, perspectivas de futuro, projetos de sociedade.

Nesse sentido, certamente, o planejamento para execução da política pública curricular em tela, se envolve de características próprias ao contexto político, social em que se situam os estabelecimentos de ensino. Por isso, cabe insistir na importância e conveniência de: - encontros sistemáticos entre os professores, a fim de que identifiquem o que vem sucedendo, o que deve ser consolidado e o que necessita ser redimensionado em termos de conhecimentos, estado de ânimos, relações étnico-raciais; entre professores e gestores das escola, do sistema de ensino, para avaliar as condições de execução da política, destacar sucessos e buscar aperfeiçoar decisões e ações; entre professores, gestores, alunos, para definir e avaliar metas a curto prazo; entre professores, gestores, estudantes e comunidade, para avaliar o sucesso ou não da implantação das diretrizes curriculares de que é objeto o Parecer CNE/CP 3/2004 e fazer propostas para que seus objetivos sejam atingidos.

AO MEC/SECADI E AO CNE, O QUE CABERIA?

A formulação, implantação, acompanhamento, avaliação de política pública curricular, num país diverso e de grande extensão geográfica como o Brasil, exige criatividade, estudo constante e comprometido das distintas realidades, busca de meios para ouvir os envolvidos, tanto para identificar problemas, como para elaborar, executar e avaliar soluções. Gerir a implantação de política pública que tem por objetivo promover relações que valorizem as diferentes raízes étnico-raciais da nação brasileira, distintas experiências de vida, distintas oportunidades educativas construídas fora dos

estabelecimentos de ensino é um processo que estamos começando a aprender a construir.

A complexidade do sistema político federativo, com repercussões, é claro, no sistema de ensino, tem mostrado, ao longo da história da educação brasileira, que precisamos de criar condições e oportunidades para o que já foi reiteradas vezes sublinhado – buscar meios de pôr em conexão e comunicação sistemática as diferentes instâncias do sistema de ensino, bem como os estabelecimentos que atendem os diferentes níveis de ensino com as comunidades a que servem. Não basta, é claro, afirmações de que é preciso assim fazer, é imprescindível iniciar a fazê-lo e criar condições para tanto. Tem-se, pois, de conceber a implantação das políticas públicas curriculares como processos contínuos, que se refazem, completam e tornam a se refazer, se replanejam, em tempos e lugares distintos.

Nesse sentido, cabe sugerir a SECADI/MEC, para fins da execução e avaliação das diretrizes curriculares e das operacionais em pauta, que:

- articule, com as outras secretarias do MEC, orientações para acompanhamento e avaliação contínuos, a serem organizados, planejados e executados pelas diferentes instâncias do sistema de ensino e que preveja necessariamente recursos financeiros para tanto. É possível que esta sugestão seja vista por alguns como exagerada ou desnecessária. Entretanto cabe salientar que a política em questão – educação das relações étnico-raciais, a partir do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - tem sido avaliada como única no mundo e que, por isso, deve ser cuidadosamente acompanhada e seus resultados divulgados. Professores, pesquisadores de outros países, como os doutores Joyce Elaine King⁵², Mwalimu Shujaa⁵³ Prudence Carter⁵⁴, Claude Carpentier⁵⁵, Papa N'Dyac⁵⁶, Véronique Francis⁵⁷, Marcos Estrada⁵⁸, Dina Picotti⁵⁹,

⁵² Georgia University – USA

⁵³ Southern University - USA

⁵⁴ Stanford University -USA

⁵⁵ Université de Paris V - França

⁵⁶ Université des Sciences Politiques - França

⁵⁷ Université d'Orléans - França

⁵⁸ Universidad del Estado de Morelos -México

⁵⁹ Universidad de Buenos Aires - Argetina

Hassimi Maïga⁶⁰, Boubacar Barry⁶¹ têm insistido quanto à necessidade de se poder divulgar alcances e dificuldades, pois julgam tratar-se de política curricular única, corajosa e bastante detalhada;

- faça previsão de meios de interlocução sistemática e periódica entre os diferentes elos do sistema de ensino - União, Estados e Distrito Federal e municípios, focalizando todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados – da educação infantil à educação superior;

- disponibilize recursos financeiros para as diferentes instâncias do sistema de ensino, inclusive escolas e universidades, com vistas a executar o Plano MEC/SECADI para Implantação da Resolução CNE/CP 1/2004, com autonomia para alocação e execução desses recursos.

Ao Conselho Nacional de Educação, salvo melhor juízo, tendo em vista sua missão, objetivos, natureza de organização e funcionamento, é-lhe imprescindível dispor de informações, sugestões, proposições que venham de diferentes instâncias da sociedade, particularmente dos sistemas e estabelecimentos de ensino, mas também dos movimentos e de ações sociais, das entidades que se ocupam de discutir, propor, monitorar políticas e iniciativas educacionais. Diante disso, pode-se dizer que lhe é próprio provocar, desencadear comunicação entre as diferentes instâncias do sistema de ensino, entre esse e diferentes segmentos sociais e também buscar comunicação, intercâmbio com sistemas de ensino de outros países, notadamente da América Latina, África.

Por meio de audiências públicas, consultas ampliadas, levantamentos, seminários, reuniões de trabalho, o CNE tem em diferentes oportunidades e situações colocado diferentes instâncias da sociedade e do sistema de em comunicação. Têm sido notáveis, as consultas, debates, proposições geradas, por diferentes modalidades de consultas à sociedade, situações em que o CNE desencadeia, em diferentes oportunidades, notadamente quando estão em discussão questões relativas à diversidade étnico-racial da sociedade, ao racismo e outras a formas de distinguir negativamente negros, indígenas, deficientes, gays, entre outros marginalizados pela sociedade.

⁶⁰ Université du Mali - Mali

⁶¹ Université Cheik Anta Diop - Sénégal

A comunicação com o sistema de ensino e a sociedade tem-lhe sido imprescindível para estabelecer ou propor objetivos para a educação nacional, bem como a longo e médio prazo, poder avaliar seu alcance e pertinência. Avaliar para que possa ajudar a que se estabeleçam critérios para que se possa conhecer tanto a qualidade da educação que está sendo oferecida, como também o alcance e qualidade da gestão das políticas curriculares que lhe cabe normatizar.

O CNE, em colaboração com o MEC, pois, busca informações, para que se possa monitorar a execução de políticas educacionais, conhecer as influências e possibilidades de realizações dessas políticas, a fim de pautar redimensionamentos.

O CNE, ao estabelecer normas e orientações para o funcionamento do sistema de ensino, se constitui agente no esforço de aperfeiçoamento da educação brasileira. Assim, no presente caso, busca promover combate ao racismo e a discriminações contra negros e indígenas. Por isso, interessa-lhe conhecer experiências bem sucedidas e também dificuldades e impossibilidades.

Não cabe ao CNE propor estratégias para fazer face a problemas particulares, tampouco pôr em prática organização e planejamento da educação, mas cabe-lhe monitorar, em colaboração com o MEC, funcionamento do sistema educativo. Funcionamento esse que reflete a organização do sistema de ensino e as formas de geri-lo, o que explicita um projeto de sociedade com suas dimensões históricas, econômicas, sociais, culturais, políticas. Cabe, ao CNE, verificar se esse projeto de sociedade corresponde ao proposto pelas normas que orientam a educação nacional e se atendem aos diferentes segmentos da população nacional. Cabe-lhe propor indicadores e mecanismos de acompanhamento, como o fez no Parecer CNE-CP 3 – 2004, no item História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – determinações e o fará, sempre que julgar conveniente, necessário.

TERMOS FINAIS

Finalizando o presente documento, cabem as observações que seguem:

1 – Relativamente a aprendizagens e experiências de professoras e professores no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais, vale ter em consideração o que segue, relativamente a experiência em uma municipalidade: *As aprendizagens que tiveram as professoras e as diretoras trouxeram conflitos. Conflitos internos, ao questionarem suas próprias ideologias, e conflitos externos, ao enfrentarem e se posicionarem frente às relações de racismo. E aprenderam que precisam continuar aprendendo. Identificaram, a partir das experiências de reeducar positivamente as relações étnico-raciais, a necessidade eminente de obterem de forma contínua subsídios que as instrumentalizem para dar continuidade a esse processo e isso significa formação continuada*⁶².

2 – Conselhos de educação estaduais e municipais aclimataram as determinações da Resolução CNE –CP 1 -2004 e respectivo parecer à realidade educacional que os abrange. Entre eles temos os encaminhados ao CNE, bem como outros de que se teve notícia: Deliberação Nº 08-06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – *Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais*; Resolução Nº 279, de 07 de janeiro de 2009 – *Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e trata da obrigatoriedade da inclusão de estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino* (Anexo1). Cabe sugerir que o CNE promova encontro com os conselhos de educação, oportunidade em que aqueles que se manifestaram, conforme o previsto no Parecer CNE-CP 1 – 2004, apresentassem as medidas que tomaram e também se já tivessem resultados de avaliação que tenham promovido, os expusessem. Poderá, o CNE, na oportunidade apresentar considerações, comentários, sugestões, inclusive no sentido de orientar os conselhos estaduais e municipais que ainda não o fizeram.

3 – Considerando, entre outras, iniciativas e experiências - como a da Diretoria de Ensino de Franca - SP, da Secretaria de Educação de Ribeirão Preto-SP, da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, do CEAO – UFBA, do Grupo Ações Afirmativas da UFMG, do NEAB-UFSCar, do Consórcio de NEABs - / seria de o MEC, por intermédio da

⁶² DEMARZO, Marisa Adriane D. *Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP*. São Carlos, PPGE –UFSCar,2009. (Dissertação de Mestrado).

SECADI, e do CNE promover, por região, a fim de abranger maior número de experiências, exposições que seriam visitadas e analisadas por avaliadores que se valeriam de critérios elaborados em colaboração entre CADARA e CNE. Nessas oportunidades e também por meio de pesquisas, incentivadas pelas agências de financiamento, seria de se buscar apreender se ou até que ponto, desde a emissão do Parecer CNE – CP 3-2004 e da Resolução CNE – CP 1-2004, há 10 anos passados, as relações étnico-raciais mudaram. Melhor dizendo, verificar se há novas configurações nas relações entre negros e brancos e outros não negros. Seria também de se prever incentivo para que: - se escreva a história da sociedade brasileira, na perspectiva dos negros descendentes de africanos; - se analisem, com objetivos de buscar desconstruí-las novas acomodações e configurações do racismo na sociedade brasileira.

4 - Como já foi dito, diretrizes operacionais para educação das relações étnico-raciais, por meio do estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, visam a apresentar proposições e argumentos que possam apoiar, subsidiar gestores nos diferentes níveis de ensino, no sentido de combater o sistema de dominação que é o racismo, historicamente construído, confirmado e renovado na sociedade e suas instituições, notadamente nos estabelecimentos de ensino. Não se tratam de reparações pontuais, mas de iniciativas que exigem determinação, vontade no sentido de construção de uma sociedade equânime.

ANEXO 1

LOPES, Vera Neusa. Inclusão étnico-racial – cumprindo a lei, práticas pedagógicas contemplam afro-brasileiros. Porto Alegre: Revista do Professor, jul./set. 2003. p. 25-30.

MELLO. G.N. O Brasil Precisa de Lei para Ensinar a História do Negro? Folha de São Paulo. SP, 28, jan. 2003.

SILVA, Petronilha B.Gonçalves (Relatora). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 003/2004. Brasília: MEC, 2004.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação do SEPPIR. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/ SEPPIR, 2004.

ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. (Orgs.). Rompendo o silêncio: História da África nos currículos da educação básica. Brasília. DP Comunicações LTDA, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos – In: Introdução - BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

CAVALLEIRO, Elaine. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº

10.63903. Brasília, MEC: SECAD, 2005, p.65-104.

DIAS, Lucimar Rosa. "Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003". In: ROMÃO, Jeruse. História da educação dos negros e outras histórias (Org.) Brasília, MEC/Secad, 2005, p.49-62.

FERNENDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

MUNANGA, K. Lei 10639/2003: depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em <[HTTP://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id](http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id)>. Acessado em: 14/03/2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Ana Célia da. A obrigatoriedade do Ensino da cultura afro-brasileira. Anais do 17º EPENN – Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. Belém, 2005.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil. In: MEC/BID/UNESCO. Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal N.º 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, pp. 133-166.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de

história e cultura afro-brasileira e africanas. In: BARROS, José Márcio [et. al.]. Ensino de História e cultura afro-brasileira: Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.

OLIVEIRA, Maria Anória de. Relações Étnico-Raciais na Educação e a Literatura Infantoj-juvenil: nas veredas da Lei Federal 10.639/03 (?!). In: LINS, Juarez Nogueira e outros (org.). Linguagem e discussões Culturais. João Pessoa: PB, Ed. Dos Organizadores, 2006, p. 283-303.

PAIXÃO, Luiz Carlos. Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2006.

ROCHA, L.C. “Paixão, Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo”. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. 135 p.

ROSA, Maria C. da. Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/2003. 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG, 2006. Anais...Caxambu: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006.

ALVES, Roberta de Souza. Ensino De História E Cultura Afrobrasileira E Africana: Da Lei Ao Cotidiano Escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual Paulista – Unesp. Bauru: Faculdade de Ciências, 2007.

ARAGÃO, et. al. Pedagogia afirmativa: A implementação da Lei 10.639/03 e a Formação de Professores (as) para as

relações étnico-raciais. Anais do 18º EPENN – Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação. Maceió, 2007.

ASSIS, M. de P. A questão racial na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: a visão dos docentes sobre a Lei nº10639/03. In: Gonçalves, M.A.R. (org.). Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para discussão da questão racial na escola. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. (Coleção Sempre Negro; v2).

BRANDÃO, André. Ensino Básico e a Lei nº 10.639/03: Afirmação da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional. In: Organizadora Maria Alice Rezende Gonçalves; [apresentação de Maria de Paula Assis]. Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para a discussão de questão racial na escola. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. p. 19-32.

FELIP, Delton A; TERUYA, Teresa K. Ensino de História cultura afro-brasileira e africana na educação básica: desafios e possibilidades. I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS". Maringá, PR. Arq. Mudi. 2007;11(Supl.2):503-508

FREITAS, Ludmila Fernandes de. Refletindo sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.54-61, 15 jul. 2007. Anual.

Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da **Lei 10639/2003**. (Coordenadoras Ana Lúcia Silva e Souza e Camila Croso). São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, **2007**.

MACÊDO, Marluce de Lima. Professores/as de história e a **lei 10639/2003**: experiências e desafios. Anais do 18º EPENN - Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação. Maceió, **2007**.

MEDEIROS, Ângela Cordeiro & ALMEIDA, Eduardo Ribeiro de. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da **lei 10639/2003**. Revista *Ágora*, Vitória, nº 5, **2007**, p. 1-12.

OLIVEIRA, et. al. A negação que justifica a **lei 10.639/03** no Brasil. Anais do 18º EPENN - Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação. Maceió, **2007**.

PEREIRA, Amauri M. & SILVA, Joselina. "Três faces do desafio acadêmico à implementação da **Lei 10.639/03**: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica". In: GONÇALVES, M.A.R. (org.). Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para discussão da questão racial na escola. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, **2007**. (Coleção Sempre Negro; v2).

SANTOS, Renato Emerson dos. "O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da **lei 10.639**". In: "Diversidade, Espaço e Relações Étnico Raciais: O Negro

na Geografia do Brasil". Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. EccoS. São Paulo, v9, n. 1, p.39-52, jan./jun. 2007

SOUZA, Eliane G. R. da Silva; FERRAZ, Michelle R.; CHAVES, Walmer M. História e Cultura Afrobrasileira (Lei nº 10.639/2003): Um desafio para a educação física escolar. In: RIBEIRO, Tomas Leite (Org.). XI ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, Niterói, RJ, 2006. Anais...Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, p. 435-443, 2007.

SOUZA, Fernanda Dias de; SOUZA, Mariana Ribeiro de; LOYOLA, Rosângela da Conceição. Lei Federal nº 10.639/03: rumos e desafio. In: Revista Sapiencia, n. 6, p. 60-69, 2007

SOUZA, Ana Lúcia Silva e CROSO, Camila (Coord.). Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, CEAFFRO e CERT, 2007. 93p.

AMÂNCIO, I.M. da C. 2008b. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: I.M. da C. AMÂNCIO; N.L. GOMES; M.L. dos S. JORGE, Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte, Autêntica, p. 31-46.

AMÂNCIO, I.M. da C. 2008b. O universo literário africano de Língua Portuguesa como

ferramenta para efetivação da Lei 10.639/03. In: I.M. da C. AMÂNCIO; N.L. GOMES; M.L. dos S. JORGE, Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte, Autêntica, p. 47-105.

FERREIRA, Angela Cecília da Rocha. A Lei 10.639/03; um estudo de caso no CEFET-PA. In: NUNES, Antonia Elisabeth da Silva Souza e OLIVEIRA, Elias Vieira de. Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. Brasília; MEC, SETEC, 2008.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. 2008 In: PAULA, Marlene; SALES JÚNIOR, R. L.; SANTOS, Dênis; OLIVEIRA, R. S.

LIMA, Luciano Mendonça; LIMA, Maria da Vitória Barbosa; ROCHA, Solange Pereira da. Perfis biográficos de mulheres e homens negros na Paraíba oitocentista: subsídios para a implantação da Lei 10.639-2003 que trata do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. In: GONÇALVES, Regina Célia; CITTADINO, Monique (Orgs.). Historiografia em diversidade: ensaios de história e Ensino de História. Campina Grande/PB: EDUFPG, 2008. p. 33-48.

NUNES PEREIRA, Luena Nascimento. O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a Lei 10.639. Em publicação: Los estudios afroamericanos y africanos em América Latina: herencia, presencia y visiones Del outro. Lechini, Gladys Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos. Córdoba; CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales, Buenos Aires, 2008. p. 253-273.

SAHB, Warlley Ferreira. A gestão democrática do Ensino e a lei 10.639/03. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa (Org.). África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos. Belo Horizonte: PUC Minas, 2008. p. 197-2004.

SILVA, Nilce da & FERREIRA, Cléa M. da Silva. "Formação de professores com base na Lei 10.639/03. Cultura Africana e o legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais, Revista Millenium on line, nº34 – abril de 2008.

VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Licínio. A lei 10.639/03 e a educação étnico-cultural /racial: reflexões sobre novos sentidos na escola. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTRURAS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. Campo Grande, MS, 2008. Anais...Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

ARANTES, Adlene Silva; SILVA, Fabiana Cristina da. História e cultura africana e afro-brasileira: repercussão da Lei 10.639 nas escolas municipais da cidade de Petrolina – PE. In: Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Marcia Angela da Silva Aguiar (orgs.) [et al]. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p.09-38. Volume 1.

AZEVEDO NETO, Leonardo Dourado de. A Lei nº 10.639:

como a inclusão de conhecimento de raiz africana pode se dar acerca do ensino de matemática. 2009.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Diversidade: A cultura afro-brasileira e a Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, p.91-106

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

LIMA, Ana Paula de Bairros & SANTOS, Ademir Valdir dos. A lei federal 10639/03 e o combate ao racismo: ação docente e promoção de justiça e igualdade na escola. 2009.

MACÊDO, Marluce de Lima. Tradição oral afro-brasileira e escola: diálogos possíveis para a implementação da Lei 10.639/2003. In: Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Marcia Angela da Silva Aguiar (orgs.) [et al]. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p.185-207. Volume 2.

MOREIRA, et. al. A cultura corporal e a lei nº 10.639/03: um estudo sobre os Impactos da lei no ensino da educação física nas escolas de Salvador. Anais do 19º EPENN – Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa, 2009.

MOURA, Dayse Cabral de. O processo de implantação da lei 10.639/2003 práticas discursivas na educação de jovens e adultos: reflexões sobre a construção de identidades étnico-raciais. In: Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Marcia Angela da Silva Aguiar (orgs.) [et al]. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p.39-64. Volume 2.

PARENTE, Regina Marques. As contribuições do parecer cne/cp 3/2004 para a educação das relações étnico-raciais. In: Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Marcia Angela da Silva Aguiar (orgs.) [et al]. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p.249-269. Volume 2.

SANTOS, Renato Emerson dos. Rediscutindo o Ensino de Geografia: Temas da Lei 10.639. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVA, Claudilene. O processo de implementação da Lei nº 10.639 na rede municipal de ensino de Recife. In: Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Marcia Angela da Silva Aguiar (orgs.) [et al]. Recife : Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p. 09-38. V.2.

SILVA, Regina Maria da. Pedagogia do Silêncio: os entraves à implementação da Lei Federal 10.639/2003 em uma escola de Ensino Fundamental I de Santo André. Monografia da Especialização em Magistério do Ensino Superior da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

SIQUEIRA, Eugênia Portela de. O Processo de Implantação da Lei 10.639/2003 nas Escolas Públicas de Campo Grande – MS: as contribuições das práticas antirracistas na

formação do cidadão negro e não negro. In: Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Marcia Angela da Silva Aguiar (orgs.) [et al]. Recife : Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p. 65-82. V.2.

VIANA, Maria da Guia. O movimento negro e suas ações em prol do direito a Educação: a implementação da lei nº 10.639/03. Anais do 19º EPENN – Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social, João Pessoa, 2009.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. "O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil". EccoS. Revista científica. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. "O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639". Revista África e Africanidades, São Paulo, ano 3, n. 11: 1-17, Nov. 2010.

COSTA, Candida Soares da. Educação para as relações etnicorraciais: história cultura afrobrasileira e africana no currículo do ensino médio. Tese de Doutorado , Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2011.

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03. Uberlândia, EDUFU, 2011.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Educação e relações étnico-raciais: reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Maceió. Anais XX

EPENN – Educação, Culturas e Diversidades. Manaus, 2011.

LIMA, et. al. A Lei Nº 10.639/03 no Âmbito da Gestão Democrática. Anais do XX EPENN – Educação, Culturas e Diversidades. Manaus, 2011

MACÊDO, Marluce de Lima. LEI 10639/2003 E HISTÓRIA LOCAL: reflexões sobre uma experiência. Anais do XX EPENN – Educação, Culturas e Diversidades. Manaus, 2011.

MOREIRA, et. al. Reflexões sobre formação de professores de educação física a partir a lei nº 10.639/03. Anais do XX EPENN – Educação, Culturas e Diversidades. Manaus, 2011.

SANTANA, et. al. Educação e relações étnico-raciais no brasil: caminhos abertos pela lei 10.639/03. Anais do XX EPENN – Educação, Culturas e Diversidades. Manaus, 2011.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. Família, escola e religião: negociação e conflito no trabalho com a lei 10.639. Anais do XX EPENN – Educação, Culturas e Diversidades. Manaus, 2011.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da & SANTOS, Simone Maria Silva dos. Os Movimentos Sociais Negro e Indígena e suas Contribuições para a Formulação das Leis 10.639/03 E 11.645/08. Anais do XX EPENN – Educação, Culturas e Diversidades, Manaus, 2011

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. Implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como Conteúdo Curricular em Pernambuco. Anais do XX EPENN – Educação,

Culturas e Diversidades, Manaus, 2011

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

SANTOS, R.A.; COELHO, W.N.B. História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade? Revista da ABPN. V. 3, n. 7. 2012