

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**INTEGRAL *CAMPUS* ERECHIM**

**LUCIANA DA VEIGA**

**A LEI 10.639/03 E SUA APLICAÇÃO NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA  
ESCOLAR**

**Erechim, RS, fevereiro, 2014**

LUCIANA DA VEIGA

A LEI 10.639/03 E SUA APLICAÇÃO NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA  
ESCOLAR

Monografia apresentada à UFFS, *Campus*  
Erechim, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Especialista em  
Educação Integral, sob a orientação do  
Professor Drº. Gerson Wasen Fraga.

Erechim, RS, fevereiro, 2014

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, sempre tão presente me apoiando em todos os sentidos, especialmente à minha amiga, irmã e companheira de luta, Angélica G. da Veiga, pela grande ajuda e apoio incondicional na construção deste trabalho. Um abraço especial ao professor Gerson W. Fraga, não só pelas orientações e sugestões, mas principalmente pela paciência. Gostaria de aproveitar este momento para agradecer também a todas as colegas, especialmente minhas queridas Fernanda Adamkzuc e Adriana Rodrigues Pilar, e a todos os docentes que fizeram parte de nossa formação no curso de Especialização em Educação Integral, digo que vocês foram fundamentais na construção desta nova etapa de busca pelo conhecimento.

## A CARNE

*Elza Soares*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra*

*Que vai de graça pro presídio  
E para debaixo do plástico  
Que vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra*

*Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço  
O cabra aqui não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado  
E o vingador é lento  
Mas muito bem intencionado  
E esse país  
Vai deixando todo mundo preto  
E o cabelo esticado*

*Mas mesmo assim  
Ainda guardo o direito  
De algum antepassado da cor  
Brigar sutilmente por respeito  
Brigar bravamente por respeito  
Brigar por justiça e por respeito  
De algum antepassado da cor  
Brigar, brigar, brigar*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra*

## RESUMO

O presente trabalho tem como intenção verificar através de uma pesquisa de campo como se dá o cumprimento da Lei 10.639/03, que estabelece em caráter obrigatório, o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no sistema de ensino formal brasileiro, especificamente, na ampliação da jornada escolar. Para que o trabalho pudesse ser realizado, buscamos na primeira parte, retomar a trajetória do Movimento Negro e sua luta pelo direito à inclusão da população negra no sistema de ensino brasileiro, incluindo nesta abordagem a necessidade de implantação das ações afirmativas no Brasil, a questão da democracia racial e o direito estabelecido pelo programa de cotas. Na segunda fase da pesquisa, nosso exercício foi o de observar a concepção de educação integral proposta pela filosofia pragmática, buscando perceber como a escola brasileira se comportou diante da influência do movimento da Escola Nova, e qual a proposta de educação integral é apresentada pelo programa Mais Educação. Na terceira e última etapa, verificamos como a História da África e a Cultura Afro-Brasileira é abordada no Manual Operacional de Educação Integral, que baliza os conteúdos a serem trabalhados na ampliação da jornada escolar, e relatamos o estudo de caso que buscou descobrir se a Lei 10.639/03 está sendo cumprida na educação integral.

Palavras-chaves: Educação - Negro - Educação Integral - Lei 10.639/03.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	07
<b>1. O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>12</b>
1.1 A NECESSIDADE DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	21
1.2 A DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL E O DIREITO ESTABELECIDO PELA POLÍTICA DE COTAS .....	26
<b>2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CONCEPÇÃO DA CORRENTE FILOSÓFICA PRAGMÁTICA .....</b>	<b>34</b>
2.1 A ESCOLA BRASILEIRA E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA.....	41
2.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESENTE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	44
<b>3. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....</b>	<b>50</b>
3.1 O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03: O ESTUDO DE CASO NA ESCOLA AZUL.....	57
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>76</b>

## INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03<sup>1</sup> representou um importante marco para o Movimento Negro, tornando obrigatório a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. A portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa Mais Educação como estratégia indutora da ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens nas escolas ou em atividades coordenadas pela escola, visando com esta ação conceber um novo projeto para a educação no Brasil, onde a formação integral do sujeito é fundamental para a edificação de uma sociedade democrática.

Diante desses dois importantes eventos na história da educação brasileira, onde a população negra através da Lei 10.639/03 tende finalmente a ter os seus aspectos culturais e a sua contribuição na formação do Brasil reconhecidos não apenas pelo trabalho escravo, e o sistema formal de ensino busca através da ampliação de jornada uma reformulação em sua estrutura no sentido de agregar saberes e diferenças que antes eram considerados sem valor, o presente trabalho buscou verificar como a cultura negra é abordada nesta nova proposta educacional, considerando que este sempre foi um dos aspectos excluídos pela educação formal.

Para que a pesquisa pudesse ser concretizada, procuramos na primeira parte, com o apoio em obras e artigos de autores como Petrônio Domingues, Petronilha B.Gonçalves e Silva, Norberto Bobbio, Amilcar Araujo Pereira, entre outros, retomar alguns elementos históricos do Movimento Negro que consideramos essenciais para que tenha sentido falarmos sobre uma lei que obriga as escolas a adotarem o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira em seus currículos.

Procuramos desta forma, resgatar a história do Movimento Negro ressaltando sua luta pelo direito da população negra ao sistema formal de ensino no país. Podemos constatar, que apesar da aparente harmonia e da construção histórica de um passado único e sem conflitos, o Brasil foi desde os tempos da colônia, constituído sob uma mentalidade racista, onde para negros e índios era delegado um papel subalterno, quase sem importância na construção da nação brasileira. Mesmo mais tarde, quando a escravidão já havia sido abolida, e o Brasil

---

<sup>1</sup> Lei 10639/03 de 09 de janeiro de 2003: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médios, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º: O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. § 2º: Os conteúdos referentes a História e a Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 de julho de 2013.

buscava inaugurar uma nova era agora se baseando nos ideais que inspiraram a Revolução Francesa, fundando uma República e redigindo uma Constituição nos moldes da democracia, a simpatia e a adoção das teorias raciais foram fundamentais na manutenção da hierarquia social no país, mantendo o negro brasileiro, agora ex-escravo, em uma situação de subordinação social, econômica e, sobretudo, intelectual.

O negro brasileiro entra no período da modernidade no Brasil da mesma forma que enfrentou os tempos posteriores à abolição: marginalizado. E a educação foi um dos campos onde nem todos os avanços ocorridos no país deste então foram suficientes para que a desigualdade fosse superada. Diante de tal realidade, a população negra passou a se mobilizar socialmente através da criação de grêmios, clubes e associações, no primeiro instante com a finalidade de prestar assistência, destinado a ser um lugar onde a população negra pudesse frequentar sem ser discriminada.

A agregação de um grande número de participantes levou estas instituições a se organizarem na defesa dos interesses da população negra criando, jornais, revistas, grupos de teatro e, principalmente, meios de formação para o trabalho e de alfabetização, pois mesmo concebida de diferentes formas, a educação sempre foi vista pelo Movimento Negro como meio de ascensão social.

A constatação da exclusão histórica do negro brasileiro do cenário educacional no país levou-nos nesta primeira parte do trabalho a abordar porque existe a necessidade de serem adotadas políticas de ação afirmativa no Brasil. Relembramos neste ponto como foram se firmando as bases onde foram forjadas as relações étnicas e sociais no país verificando a consolidação do preconceito racial através de três grandes ferramentas.

Percebemos na economia a primeira grande razão que movimentou a escravidão e o tráfico negreiro, pois a busca incessante por lucro levou as grandes companhias de navegação a cruzarem o oceano e a trocarem bugigangas por seres humanos que seriam escravizados. Neste processo, a Igreja foi uma importante aliada no apoio do sistema escravista, já que esta pregava que os escravos eram os eleitos de Deus, escolhidos a exemplo de Cristo para que a humanidade fosse salva. Nesta lógica a escravidão nunca foi condenada desde que fosse moderada, racional, rentável, equilibrada e justa. Já no século XIX, a ciência se valeu de três grandes correntes científicas - a ideia de superioridade inata da “raça” branca, a teoria do “Espaço Vital”; e a tese da propensão de uma determinada “raça” para o crime - criadas e defendidas por Joseph Arthur de Gobineau, Friedrich Ratzel e Cesare Lombroso, que influenciaram fortemente a sociedade brasileira servindo para reforçar a estrutura racista no país.



A construção da ideia de uma falsa democracia racial leva o negro brasileiro a lutar pela aquisição de direitos que lhe eram concedidos apenas de maneira fictícia. Diante da impossibilidade delegada historicamente ao acesso do negro à educação, a adoção de uma legislação específica na atualidade, que obriga sua inclusão no sistema de ensino, é alvo de inúmeras polêmicas e discussões.

Apoiados em autores como John Dewey, Anísio Teixeira, Jaqueline Moll, Ana Maria Cavalieri, entre outros, procuramos neste segundo capítulo, retomar os aspectos da educação integral na concepção da corrente filosófica pragmática, sua influência no sistema de ensino brasileiro e a concepção da educação integral presente no programa Mais Educação.

Buscamos nesta segunda fase abordar as transformações sociais ocorridas na transição da Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida<sup>2</sup> e a influência gerada por estas mudanças no ambiente escolar e no modelo de educação. Neste sentido, diante das modificações sociais que se reestruturam a partir da reorganização do capitalismo, buscamos retomar os princípios da educação integral na concepção pragmática, por entendermos que este modelo pode atender às necessidades educacionais presentes no sistema de ensino do Brasil.

A ideia apresentada pela concepção pragmática de que a escola não deve ser considerada um lugar isolado, onde se prepara o indivíduo para a vida, e sim um ambiente onde exista uma situação real de vida em que indivíduo e sociedade devem ser vistos por esta instituição como uma unidade orgânica, representa para o sistema de ensino brasileiro uma possibilidade de avanço no pensamento democrático, fornecendo elementos de renovação da escola brasileira.

Com a implantação do programa de ampliação da jornada escolar Mais Educação, com a intenção de melhorar os índices educacionais no Brasil, tem-se a oportunidade de se construir novas experiências, novos aprendizados e a oportunidade de se reformular uma proposta educacional que busque a inclusão dos saberes das culturas historicamente inferiorizadas pelas instituições tradicionais de ensino, surgindo assim uma nova possibilidade para o sistema de ensino no país.

Dessa forma, procuramos na terceira e última parte deste trabalho, com o auxílio de autores como Marilena Chauí, Vera Maria Candau, Nilma Lino Gomes, entre outros, verificar

---

<sup>2</sup> Segundo Saraiva e Neto, estamos passando da Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida. Neste processo a Modernidade Líquida “derreteu” tudo aquilo que parecia ser “sólido”, desencadeando assim um processo contínuo de impermanência e de constantes transformações sociais, econômicas, culturais, etc. Este sistema representa a transição do Liberalismo para o Neoliberalismo. NETO, Alfredo Veiga; SARAIVA, Karla. **Modernidade Líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea**. Revista Educação e Realidade, 34(2): 187-201, mai/ago, 2009, p.188.

o conceito de cultura ao longo do tempo histórico, entendendo assim como e por que o modelo cultural eurocêntrico é historicamente adotado como um padrão a ser seguido.

Buscamos neste terceiro capítulo, descobrir como a abordagem desta cultura dominante se faz presente nos currículos escolares, tornando-se uma barreira quase intransponível, influenciando negativamente na implantação de novas ideias, especialmente quando se trata da inclusão da diversidade cultural no ambiente escolar. Dessa forma, a partir da ideia de currículo oculto, apresentada no texto “Currículo e Diversidade Cultural”, por J. Gimeno Sacristán, procuramos desenvolver a pesquisa sobre o cumprimento da lei 10.639/03.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa baseou-se em duas etapas. Na primeira foram utilizadas fontes bibliográficas na tentativa de analisar a trajetória da luta do Movimento Negro pela inclusão do negro ao sistema formal de ensino. Posteriormente buscamos, através das mesmas fontes, investigar a concepção de educação integral na corrente filosófica do pragmatismo, sua influência no movimento da Escola Nova no Brasil e o conceito de educação integral presente no programa Mais Educação. Em sua segunda fase, o trabalho buscou, através de um estudo de caso, descobrir como se dá o cumprimento da lei 10.639/03 no turno regular e no programa de ampliação de jornada escolar.

O que motiva a realização de uma pesquisa sobre o cumprimento da lei que estabelece a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na ampliação da jornada escolar é o fato desta proposta de educação buscar, entre outras coisas, a indução à educação integral nas escolas para através dela reformular o sistema de ensino brasileiro. Dentro desta lógica, consideramos fundamental que a esta nova proposição de ensino tenha a preocupação com a inclusão das diferenças étnicas, sexuais, culturais, etc. Diferenças estas que sempre foram marginalizadas dentro do sistema formal de educação e que sem dúvida também são responsáveis pelo fracasso escolar de crianças e jovens no país.

Consideramos que a quebra do paradigma que sempre estabeleceu de forma evidente dentro da educação formal o caráter cultural eurocêntrico em detrimento a outras culturas seja fundamental para que se elabore um sentido para a história do Brasil e para que se construa verdadeiramente a identidade do cidadão brasileiro. Portanto, a sanção da lei 10.639/03 representa um fato importante na educação, pois, a escola no Brasil é desafiada a organizar um currículo que atenda às exigências da lei, superando assim a imagem didaticamente elaborada que vê o negro como escravo não civilizado e incapaz que ser agente de sua própria história.

Assim, reconhecer e valorizar as contribuições das populações africanas na formação do Brasil através do sistema de ensino é colaborar diretamente para quebra da estrutura racista introjetada nos indivíduos através da educação, sendo fundamental na construção de uma escola democrática e, sobretudo, de uma sociedade democrática.

## 1. O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história do Brasil sempre esteve diretamente ligada à ideia de uma nação uniforme, de um povo ordeiro e pacífico, à impressão de que todo processo histórico desde o descobrimento aconteceu sem conflitos que comprometessem a formação homogênea de nosso povo. Esta mentalidade se firmou em grande parte devido à atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, cujos historiadores foram habilidosos em construir representações que forjaram um tipo de memória oficial para a nação.

Na construção da memória e da identidade do “ser brasileiro”, o elemento europeu foi eleito como personagem central da nacionalidade do Brasil imperial, sendo considerado como o desbravador, o descobridor. Neste processo, negros e índios sofreram uma espécie de apagamento histórico, aparecendo apenas como coadjuvantes na formação do país.<sup>3</sup>

Neste contexto, a função da história escrita pelos historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi de firmar a ideia de que o Brasil, mesmo enquanto colônia, já se comportava como uma nação civilizada que caminhava rumo ao progresso. A demonstração disso era a ausência de conflitos de qualquer natureza no país.

A construção da história de um país com um passado único, pacífico e de convivência harmoniosa teve continuidade com o fim da escravidão e com a proclamação da República. Neste período, a eugenia,<sup>4</sup> juntamente com as teorias raciais, serviu para firmar a permanência da hierarquia social no país. De acordo com a memória oficial da nação, tinha-se até certo otimismo em relação à miscigenação, porém com superioridade do branco europeu em relação a negros, índios e seus descendentes. Renomados intelectuais brasileiros da época, como Raimundo Nina Rodrigues e Oliveira Vianna<sup>5</sup>, afirmavam em seus escritos que negros e índios eram as chagas da nação, não tendo nenhum elemento cultural de valor na formação do Brasil e que, por mais que se esforçassem, nunca seriam povos civilizados. De acordo com

---

<sup>3</sup> Ideia apresentada por Renilson Ribeiro, no artigo: **O escrúpulo iluminador da história do Brasil: os enredos cronológicos e temáticos da 1ª edição da História Geral do Brasil, de Francisco Adolfo Varnhagem (1854/1857)**, Revista Patrimônio e Memória, UNESP, FCLAS, CEDAP, v. 7, n.2, p. 86-108, dezembro, 2011.

<sup>4</sup> A eugenia foi um termo científico do século XIX inventado pelo pesquisador britânico Francis Galton. O objetivo desta “nova ciência” era melhorar a espécie humana por meio do casamento de pessoas biologicamente bem dotadas buscando melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações. A eugenia foi fundamental na criação da teoria da pureza racial adotada na Alemanha durante a 2ª Guerra Mundial, e levada ao extremo por Adolf Hitler durante o Holocausto. Disponível em: <http://bioetica.ufrgs.br>. Acesso em 28/11/2013.

<sup>5</sup> Segundo Buonicore, Raimundo Nina Rodrigues foi o primeiro cientista brasileiro a incorporar as teses racistas no Brasil, para ele negros e mestiços eram chagas da nossa nacionalidade, e a escravidão foi um meio necessário na tentativa de civilizar o negro. Já Oliveira Vianna defendia que o país era resultado do esforço das elites brancas racialmente superiores, para ele negros e índios em nada contribuíram na formação da sociedade brasileira. BUONICORE, Augusto C. **Reflexões sobre o marxismo e a questão racial**. Revista Espaço Acadêmico, nº 51, agosto, 2005, p. 4, 5. Disponível em <http://www.espaçoacademico.com.br>.

Cerri, a tomada da consciência histórica é um fenômeno que ocorreu especialmente ao homem contemporâneo, pois o processo histórico de modernização modificou completamente a ciência, o ambiente acadêmico, enfim, alterou completamente os modos de vida humana, fornecendo a este homem moderno as condições e a responsabilidade de desenvolver o pensar histórico.<sup>6</sup>

Conforme Prado, o processo de industrialização em alguns países da América Latina, como o Brasil, iniciou de forma incipiente antes da Primeira Guerra Mundial e da Crise de 1929. Porém, foi somente a partir de 1930 que o Estado, em parceria com diferentes forças sociais, concretizou uma política de industrialização no país, buscando assim, estabelecer um novo equilíbrio de poder que contemplasse as classes médias emergentes, a burguesia mercantil, industrial e financeira, os setores agroexportadores e as camadas populares.<sup>7</sup>

De acordo com a ideia de que a tomada de consciência histórica está associada ao processo de modernização, é natural que as camadas populares no Brasil tenham permanecido até este período no que o autor descreve como “estado miserável de inconsciência da história, sendo ignorantes da historicidade do presente e submetidos aos dogmas das opiniões culturalmente consideradas como corretas.”<sup>8</sup>

No Brasil, a população negra adentrou o período da modernidade com graves problemas sociais. Dentre os vários elementos que marginalizaram o negro no período pós-abolição, a educação foi um dos campos onde todos os avanços ocorridos no país desde então não foram suficientes para superar tamanha desigualdade. De acordo com Gonçalves e Silva, quando relemos as críticas lançadas à situação educacional dos negros no Brasil, identificam-se dois eixos onde estas foram estruturadas: a exclusão e o abandono. E ambas tem origem longínqua em nossa história, pois negros e índios foram considerados entraves à modernidade do país.<sup>9</sup>

Com a finalidade de reverter o quadro de profunda marginalização imposta socialmente à população negra, os libertos passaram a instituir movimentos de mobilização racial criando grêmios, clubes e associações que tinham um caráter assistencial, recreativo ou cultural, conseguindo dessa forma agregar um número significativo de participantes que buscavam defender os interesses da população negra. Conforme Domingues, algumas dessas

---

<sup>6</sup> CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional, 6 (2): 93-112 s/d, 2001.

<sup>7</sup> PRADO, Luiz Fernando Silva. **História Contemporânea da América Latina: 1930-1960**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1996, p.25-28.

<sup>8</sup> CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica...** op. cit., p. 97.

<sup>9</sup> GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira; SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação, Nº 15, set/out/nov/dez, 2000, p.135. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 20/08/2013

associações tinham até mesmo como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como portuários, ferroviários e ensacadores; constituindo uma espécie de entidade sindical,”<sup>10</sup> contribuindo assim como instituições educativas.

Os objetivos dessas organizações era aumentar a capacidade de ações que combatessem a discriminação racial e valorizassem o negro na sociedade brasileira. A educação, embora concebida de formas diferentes, sempre esteve presente nas reivindicações do movimento negro.

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora vista como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores de sua cultura, de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direto à diferença e respeito humano.<sup>11</sup>

A educação da população negra sempre esteve fortemente marcada pela herança escravista. Era comum as meninas negras serem encaminhadas à orfanatos para aprenderem a trabalhar como empregadas domésticas ou costureiras. Mais tarde, estas eram adotadas por famílias ricas, como filhas de criação, o que significava na realidade, que eram criadas que não recebiam salário. Este fato foi fundamental para estigmatizar ao longo da história o papel da mulher negra no mercado de trabalho.<sup>12</sup>

Mesmo após a constituição da República brasileira as crianças negras continuaram afastadas dos sistemas educacionais do país, pois desde cedo trabalhavam para complementar a renda familiar. Dessa forma, a alfabetização, quando ocorria, já era na fase adulta. O retrato desta realidade se encontra presente no depoimento do militante negro José Correia Leite ao relatar lembranças de sua infância:

Minha mãe foi uma negra, doméstica, muito lutadora, mas não podia me manter. Ela tinha de me deixar na casa dos outros para trabalhar [...] eu sempre vivi maltratado [...] tive uma irmã que veio mais tarde e viveu a mesma circunstância que a minha [...] com a ajuda de minha mãe fui trabalhar como entregador de marmitas, menino de recados e ajudante de carpinteiro.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> CUNHA, Henrique Jr. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992, apud DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo, março de 2007, p. 103. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 02/08/2013.

<sup>11</sup> GONÇALVES, Luiz A. **Negros e Educação no Brasil**. In: LOPES, E. M. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325 – 346. Apud GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 139.

<sup>12</sup> SILVA, P.B.G. **História de operários negros**. Porto Alegre: EST, Nova Dimensão, 1987, p. 12. Apud GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 140.

<sup>13</sup> CUTI & CORREIA LEITE. **E disse o velho militante**. Depoimentos e artigos, São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p.23. Apud GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 139.

Diante desta realidade as entidades negras passaram a desenvolver meios de combate ao analfabetismo e incentivaram os negros a se educarem. Na ausência de providências por parte do Estado brasileiro, as instituições negras passaram a oferecer escolas com a intenção de alfabetizar adultos e crianças.

Destas organizações destaca-se o Centro Cívico Palmares, criado em 1926, em São Paulo. George Andrews descreve o centro como sendo um importante marco para a mobilização política dos negros, contribuindo significativamente para criação, mais tarde, da Frente Negra Brasileira, pois ambas tiveram muitos militantes em comum.

[...] Assim chamado em homenagem ao quilombo do Palmares do século XVII, o centro originalmente destinava-se a proporcionar uma biblioteca cooperativa para a comunidade negra. A organização logo progrediu e passou a patrocinar encontros e conferências sobre questões de interesse público, e em 1928 lançou uma campanha para derrubar um decreto que proibia aos negros a ingressar na milícia do Estado, a Guarda Civil. O centro foi bem sucedido ao requerer do governador Julio Prestes que suspendesse o decreto, e depois o convenceu a derrubar uma proibição similar que impedia as crianças negras de participar de uma competição patrocinada pelo Serviço Sanitário de São Paulo para encontrar o bebê mais “robusto” e eugenicamente desejável do Estado.<sup>14</sup>

Neste período, a população negra começou a ganhar espaço também na imprensa. Jornais como, o “Exemplo” (1890), o “União” (1918), entre outros, eram elaborados e publicados exclusivamente por negros.

Esses jornais enfocavam as diversas mazelas que afetavam a população negra no ambiente do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se um meio privilegiado para pensar em soluções concretas para o problema do racismo. Esses periódicos serviram como meios de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas.<sup>15</sup>

Os jornais da imprensa negra paulista foram fundamentais na divulgação e no incentivo à educação. Com artigos que incentivavam o estudo e salientavam a importância da instrução para o trabalho, os jornais divulgavam escolas ligadas a entidades negras, destacando aquelas mantidas por professores negros. Em 1930, o jornal “O Progresso” registrava a existência de uma escola, na cidade de São Paulo, mantida pelo clube 13 de Maio

<sup>14</sup> ANDREWS, George R. **Negros e Brancos em São Paulo**, Bauru: EDUSC, 1998, p. 227. Apud PEREIRA, Amílcar Araújo, **A lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12,n. 17. 2º sem. 2011, p. 28. Disponível em: [www.periodicos.pucminas.br](http://www.periodicos.pucminas.br). Acesso em: 25/08/2013

<sup>15</sup> DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro...**, op. cit., p. 105.

dos Homens Pretos. Esta escola oferecia cursos para os filhos dos associados e também cuidava da “alfabetização daqueles que trabalhavam durante o dia.”<sup>16</sup>

Ler e escrever eram vistos neste período como condição para a ascensão social e como meio de saber interpretar leis e fazer valer direitos. Tanto os editores quanto os militantes negros acreditavam que a libertação da escravidão dependia da educação do povo negro para que de fato fosse consolidada. A educação e a cultura apareciam em lugar de destaque nos artigos publicados pela imprensa negra, não apenas na divulgação de cursos, mas apresentando o cronograma das entidades. Nestas divulgações incluíam-se informações como o acesso à biblioteca, conferências, apresentações teatrais, concertos musicais entre outros eventos. Entidades como o Grêmio Kosmos, por exemplo, mantinha uma biblioteca ativa que organizava grupos de teatro amador e promovia conferências para seus membros. Estas atividades eram consideradas como fundamentais na formação de opiniões no meio negro, pois conseguiam alcançar o público não alfabetizado que não tinha acesso às informações da imprensa escrita. A intenção era sempre de convencer os participantes de que a educação era crucial para superação de marginalização enfrentada na sociedade.

Os bailes eram interrompidos para que o orador trouxesse uma mensagem forte, fosse a respeito da data comemorativa, como o 7 de setembro, quando se aproveitava para exortar o negro a educar-se, a lutar por seus direitos, fosse para mostrar o valor do negro na construção da sociedade brasileira.<sup>17</sup>

A politização do Movimento Negro se deu com a fundação da Frente Negra Brasileira, em 1931. Conforme Gonçalves, esta instituição desenvolveu a experiência escolar mais completa do período. Com uma proposta de educação política, o objetivo era agrupar, educar e orientar a população negra. Com a criação de uma escola a entidade atendeu só no curso de alfabetização cerca de 4.000 alunos, no nível primário e no curso de formação social foram cerca de 200 alunos. A organização tinha a intenção de criar o “Liceu Palmares”, a fim de ministrar o ensino primário, secundário, comercial e ginásial aos alunos e sócios. Porém, o projeto não foi consolidado por falta de recursos.<sup>18</sup>

Para a Frente Negra, a educação não se resumia simplesmente à escolarização. Para seus líderes a mudança significativa no comportamento só aconteceria se à este processo houvesse uma formação política, pois o longo período de escravidão havia denegrado a imagem do negro brasileiro. Para Pinto, a formação política da instituição ocorria através de

---

<sup>16</sup> Jornal O PROGRESSO, 28/09/1930, p. 4. Apud GONÇALVES E SILVA, 2000, p.142.

<sup>17</sup> CUNHA, Antunes. **Notas de uma entrevista**. São Paulo: Datilografado. Apud GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 142

<sup>18</sup> L. A. Gonçalves. **Negros e educação no Brasil**. Apud GONÇALVES e SILVA, op. cit, p.144.



um curso de formação social. Seu currículo tinha como base aulas de História, Educação Moral e Cívica e conhecimentos gerais, e embora não fosse reconhecido pelo Estado, tinha a estrutura de um curso ginasial.<sup>19</sup>

Em 1937 a Frente Negra Brasileira passou a ser um partido político e tinha a intenção de participar das eleições com o objetivo de reunir o voto da população negra. Porém, com a implantação do Estado Novo, a entidade foi extinta, assim como as demais organizações políticas. Porém, as reivindicações iniciadas no sentido de assegurar o direito à educação do negro brasileiro não puderam mais ser silenciadas.

Percebe-se que mesmo não estando organizado politicamente em sua fase inicial, o Movimento Negro não apenas buscou reunir a população negra em um local onde esta pudesse ser reconhecida pela cor, mas teve desde suas primeiras articulações a preocupação em aumentar o grau de instrução deste grupo social, fundando meios de comunicação que tivessem o objetivo exclusivo de tratar suas questões, demonstrando, dessa forma que objetivava não só alcançar a igualdade racial, mas a inclusão social e a equidade de direitos na sociedade brasileira.

O Movimento Negro surgiu novamente de forma organizada com o fim do Estado Novo, com o objetivo de ampliar suas ações na sociedade brasileira. Conforme Guimarães,

A discriminação racial se ampliava à medida que os mercados e a competição, [...] os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros, [...] grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência.<sup>20</sup>

O Movimento Negro neste período não conseguiu juntar tantos seguidores como na primeira fase, mas o objetivo traçado pelas principais instituições, como foi a União dos Homens de Cor, de Porto Alegre, era de elevar o nível social e intelectual das pessoas negras, para que assim elas pudessem participar ativamente da vida social e administrativa do país.

Entre as ações significativas do Movimento Negro está a sua aproximação com o meio acadêmico. Gonçalves e Silva destacam que o movimento ganhou aliados como Jorge Amado e Edson Carneiro, e pesquisadores como Guerreiro Ramos, Roger Batisde e Florestan Fernandes, que desenvolveram estudos que comprovavam a exclusão social do negro, denunciando assim o “paraíso racial” brasileiro.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> PINTO, R.P.A. **Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. Tese de Doutorado, São Paulo: FFCH/USP, P. 241. Apud GONÇALVES E SILVA, 2000, p.144.

<sup>20</sup> GUIMARÃES, Antonio S.A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: editora 34, 2002, p.88. Apud DOMINGUES, 2007, p. 108.

<sup>21</sup> GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P. B. Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. op. cit. p.147.

Neste período o Movimento Negro retomou a educação como questão política tendo como principal liderança Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental Negro, cuja proposta inicial era de constituir um grupo teatral composto apenas por atores negros. Mas posteriormente esta entidade foi ampliando seu raio de ação, oferecendo cursos de alfabetização e de corte e costura. O grupo fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro e organizou o I Congresso do Negro Brasileiro. O Teatro Experimental Negro era defensor dos direitos civis e lutava pela criação de leis contra a discriminação racial e pela garantia ao acesso à educação e à cultura. A relação entre cultura e educação inaugurada nas práticas e propostas do movimento de protesto da instituição foi retomada em outros momentos em que o Movimento Negro Brasileiro buscou interferir nas políticas educacionais do país.<sup>22</sup>

De fato, os propósitos de interação do negro na sociedade nacional e resgate da sua auto-estima foram marcas registradas do Teatro Experimental Negro. Através do teatro, do psicodrama e de concursos de beleza, o TEN procurou não apenas denunciar o preconceito e o estigma de que os negros eram vítimas, mas, acima de tudo, oferecer uma via racional e politicamente construída de integração e mobilidade social dos pretos, pardos e mulatos.<sup>23</sup>

Mesmo com maior organização, o Movimento Negro ficou politicamente isolado, não contando com o apoio de forças políticas. Neste período também houve a aprovação da “primeira lei antidiscriminatória do país, batizada de Afonso Arinos, aprovada no Congresso Nacional em 1951, após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de hospedar num hotel em São Paulo.”<sup>24</sup> Mais tarde, em 1964, o golpe militar baniou qualquer forma de manifestação do Movimento Negro, assim como qualquer discussão pública sobre a questão racial.

O debate sobre a questão racial resurgiu novamente somente no final da década de 1970. Ainda assim neste período fundou-se o Grupo Palmares (1971), em Porto Alegre, o Centro de Cultura e Arte Negra, (1972), em São Paulo e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras, (1976), no Rio de Janeiro. A imprensa negra reapareceu em jornais como Árvores das Palavras (1974), de São Paulo e Nagô (1975), de São Carlos. No entanto, todas as iniciativas eram fragmentadas e sem sentido político de enfrentamento ao regime militar. De acordo com

---

<sup>22</sup> GONÇALVES, L.A.O.; SILVA P. B. Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. op. cit. p.149

<sup>23</sup> GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Classes, raças e democracia...**, op. cit. p.93. Apud PEREIRA, 2011, p.33.

<sup>24</sup> DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro...**, op. cit., p.111.

Domingues, “só em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado.”<sup>25</sup>

A reorganização dos grupos negros neste período é atribuída à influência da luta por direitos civis dos negros nos Estados Unidos, onde se destacaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras de cunho marxista, como os Panteras Negras. Além disso, o movimento de luta pela libertação dos países africanos também contribuiu para que o Movimento Negro Unificado assumisse uma posição radical contra o racismo.

No Brasil o grupo Convergência Socialista defendia que a luta contra o preconceito racial deveria estar associada à luta contra o capitalismo, pois só com a derrubada deste sistema seria possível construir uma sociedade igualitária onde o racismo seria superado. “Pela primeira vez no Brasil a defesa de uma posição quanto à raça e a classe não foi marginalizada pela intelectualidade afro-brasileira e, na verdade, passou a suplantar os modelos conformistas a assimilacionista como postura dominante do Movimento Negro.”<sup>26</sup>

Em 18 de junho de 1978, no contexto de reorganização do Movimento Negro, aconteceu em São Paulo uma reunião com diversos grupos e entidades negras, onde foi decidido a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. A primeira atividade desta organização foi um ato público realizado em 7 de julho de 1978, em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e o assassinato do trabalhador negro Robson Silveira da Luz.

Uma Carta Aberta, distribuída à população, concitava os negros a formarem “Centros de Luta” nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé e umbanda, nos locais de trabalho e nas escolas, a fim de organizar a peleja contra a opressão social, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra.<sup>27</sup>

O Movimento Negro, neste momento, centra-se no resgate da ancestralidade africana, na construção e na promoção de uma identidade étnica específica para o negro brasileiro. Nesta fase foram questionados nomes de origem ocidental, roupas, penteados, adereços, músicas, danças, hábitos alimentares, religião, etc. A mestiçagem foi um aspecto profundamente questionado e até mesmo rejeitado pelos militantes negros, pois, a mistura

<sup>25</sup>NASCIMENTO, Maria E. **A estratégia da desigualdade; o movimento negro dos anos 70**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 1989. Apud DOMINGUES, 2000, p.112.

<sup>26</sup>HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder. Movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1968)**. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Apud DOMINGUES, 2000, p.113.

<sup>27</sup>DOMINGUES, Petrônio. **O Movimento Negro Brasileiro...**, op. cit., p. 114.

étnica neste período era vista “como uma armadilha ideológica alienadora [...] cumprindo um papel negativo de branqueamento e de diluição da identidade do negro no Brasil.”<sup>28</sup>

Pode-se dizer que o Movimento Negro, após sua reorganização em 1978, passou a enfatizar ainda mais a democratização da educação, mobilizando-se na denúncia contra a discriminação racial presente no sistema de ensino através de livros didáticos, currículo e formação de professores. E nas ações práticas que propunham a superação do preconceito relacionado a cor.

O Movimento Negro Unificado em seu programa de ações de 1982 defendia reivindicações como: a desmistificação da democracia racial brasileira, a organização política da população negra, a transformação do Movimento Negro em movimento de massas, a formação de alianças que lutassem contra o racismo e exploração do trabalhador, a organização contra a violência policial, a organização de sindicatos e partidos políticos e a luta pela introdução da História da África e do Negro nos currículos escolares.

O Programa de Ação do Movimento Negro tinha entre as estratégias de luta uma mudança radical nos currículos escolares, objetivando a eliminação de estereótipos e preconceitos relacionados aos negros e suas manifestações culturais. Fazia parte do programa a formação de professores com intuito de instruí-los e comprometê-los no combate contra a discriminação racial.

Com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicou-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica.<sup>29</sup>

Neste momento iniciam-se as discussões sobre o acesso da população negra em todos os níveis educacionais e sobre a necessidade da criação de bolsas de estudo que oportunizassem a permanência de crianças e jovens negros no sistema de ensino formal. Porém, mesmo com um plano de ação articulado neste sentido, as experiências educacionais que pretendiam melhorar a aprendizagem e aumentar a autoestima de crianças negras não foram desenvolvidas no ambiente da escola, mas em espaços como escolas de samba e terreiros de Candomblé, ou seja, foram desenvolvidas em lugares onde a educação é classificada como informal. Para superar esta dificuldade, a aproximação das entidades negras

---

<sup>28</sup> DOMINGUES, Petrônio. **O Movimento Negro Brasileiro...**, op. cit, p. 116.

<sup>29</sup> CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo**. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989. Apud DOMINGUES, 2000, p. 115, 116.

com as Secretarias de Educação foi fundamental. Um exemplo disto ocorreu no ano de 1994, quando o Núcleo de Estudos do Negro desenvolveu um trabalho de conscientização juntamente com professores do ensino fundamental do estado de Santa Catarina e de outros estados da região Sul.<sup>30</sup>

O movimento social do negro brasileiro foi fundamental no sentido de organizar e mobilizar a população negra no Brasil. Neste cenário de luta pela aquisição de direitos sociais, a educação foi considerada como essencial, mesmo nas diferentes fases do Movimento Negro, pois esta sempre foi vista como um meio de ascensão social. O que se destaca até este momento é que mesmo a educação sendo uma das principais bandeiras de luta deste movimento, isso não foi suficiente para que o negro brasileiro tivesse acesso ao ensino formal.

Mesmo com as inúmeras situações que denunciavam a discriminação racial no sistema de ensino brasileiro e a aproximação das entidades negras com órgãos que representavam a educação no Brasil, experiências educacionais que tendiam a valorizar o negro só se concretizaram em ambientes informais. Este fato levou o Movimento Negro a pressionar o Estado brasileiro na criação de leis específicas que garantissem ao negro o direito ao acesso à educação formal em todos os níveis, confirmando desta forma, que a democracia racial tão enfatizada ao longo da história do país é de fato um mito.

## 1.2 A NECESSIDADE DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

As políticas de ações afirmativas tiveram sua origem nos Estados Unidos, na década de 1960, quando o país enfrentava uma onda de manifestações promovidas pelo Movimento Negro norte-americano que reivindicava direitos civis, leis antissegregacionistas e melhoria das condições de vida da população negra. Após a experiência estado-unidense, essas políticas foram adotadas mundialmente, e assumiram formas diferenciadas relacionadas ao contexto de cada país.<sup>31</sup>

[...] Podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado.

---

<sup>30</sup> GONÇALVES, L.A.O.; SILVA P. B. Gonçalves e. **Movimento Negro e Educação**. op.cit. p. 155.

<sup>31</sup> MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e Debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, nº 117, novembro de 2002, p.198. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 10/09/2013.

A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.<sup>32</sup>

No Brasil as principais discussões sobre a implantação de políticas de ações afirmativas estão relacionadas à garantia do acesso de negros ao sistema de ensino superior, a concursos públicos, etc. por meio de leis que estabelecem cotas. A polêmica tem como foco a seguinte questão: a política de cotas representa a garantia de um direito ou estabelece um privilégio?

Diferente do que ocorreu nos Estados Unidos, com o fim da escravidão o Brasil não manteve um sistema de segregação racial e o princípio de igualdade perante a lei, mesmo passando por modificações, sempre esteve presente nas constituições brasileiras desde o Império.<sup>33</sup> Dessa forma, por que são necessárias as políticas de ações afirmativas no Brasil?

Ao falarmos em políticas de ações afirmativas no Brasil, especialmente no caso das cotas que garantem um percentual de vagas à estudantes negros no ensino superior, gera-se sempre um debate sobre até que ponto essas políticas favorecem ou dificultam na luta contra o preconceito racial no país. O estabelecimento da lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental torna a polêmica ainda maior, pois segundo alguns estudiosos, fomenta-se o preconceito.

Dessa forma, considera-se necessário antes de qualquer posicionamento a favor ou contra as políticas de cotas, lembrarmos como foram sendo forjadas algumas relações étnicas e sociais ao longo da história do Brasil, especialmente no caso do negro brasileiro. O preconceito racial como conhecemos hoje no Brasil, é resultado de uma construção histórica que teve três grandes e poderosas ferramentas difusoras da ideia de inferiorização e de exploração de seres humanos.

A primeira razão que movimenta a escravidão negra e o tráfico negreiro é o objetivo puro e simples do lucro, ou seja, uma razão econômica. Nos primeiros séculos de escravidão as grandes companhias de navegação trocam panos, ferragens, trigo, sal, cavalos, aguardente, tabaco, açúcar, armas de fogo, munição e até búzios<sup>34</sup> por pessoas, ou seja, trocavam bugingangas por seres humanos que seriam escravizados.<sup>35</sup>

Após serem batizados e marcados com uma cruz no peito, os africanos eram colocados nos porões dos navios com destino ao Brasil. No trajeto possíveis epidemias ou

---

<sup>32</sup> MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e Debates no Brasil...** op. cit, p. 203.

<sup>33</sup> Ibid, p.210.

<sup>34</sup> Os búzios eram utilizados como moeda em algumas regiões da costa africana.

<sup>35</sup> GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade: traços das lutas escravas no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2008, p.19.

acidentes podiam prolongar o tempo de viagem e os traficantes podiam até perder uns 20% da carga transportada. Mas a mortalidade não era considerada prejuízo, pois a diferença da compra de um negro na África e da venda do mesmo no Brasil era extremamente compensadora. Além disso, os interesses das companhias de navegação coincidiam com os dos funcionários da coroa encarregados de regulamentar o tráfico. Tanto na saída da África, quanto na chegada em terras brasileiras, os impostos eram cobrados sobre o volume transportado. Quanto mais escravos eram carregados e descarregados maiores eram as rendas que afluíam para os cofres reais. Com essa duplicidade de ganho as autoridades esqueciam os decretos que determinavam a quantidade de comida, de água e de negros que podiam ser transportados em cada navio.<sup>36</sup>

Com uma alimentação à base de farinha e água, os negros que sobreviviam à travessia do Atlântico serviam como moeda de troca, substituindo o ouro e outras formas de pagamento usadas nas relações comerciais do velho mundo. “No balanço final, o lucro líquido das companhias da navegação atingiam um total que varia de 300% a 600% do total investido.”<sup>37</sup> E o lucro obtido com o tráfico de escravos passou a ser parte essencial nos negócios.

Já em território brasileiro, os negros vindos da África, nus, exaustos, famintos, doentes, passavam a receber diariamente porções extremamente pequenas de comida à base de farinha de mandioca, toucinho, carne seca, feijão e frutas, com a finalidade de amenizar doenças contraídas durante a viagem. O complemento para esconder as péssimas condições físicas era feito com estimulantes como pimenta, gengibre e tabaco. Em muitos locais de venda os negros eram obrigados a dançar alegremente durante o exame físico, demonstrando assim, que gozavam de perfeita saúde. Fato que tornava o escravo mais caro.<sup>38</sup>

A relação de trabalho estabelecida entre senhores e escravos se dava da seguinte forma: ao chegarem às fazendas os cativos eram novamente marcados, mas desta vez com as iniciais do seu dono. Como prática da “primeira hospedagem” levavam uma surra, com a finalidade de amansar os rebeldes. A jornada de trabalho estabelecida ultrapassava 15 horas diárias, de segunda a segunda, com cinco dias de descanso por ano: Natal, Páscoa, Epifania, Ascensão e Pentecostes. As escravas, além de cuidarem de todo trabalho doméstico, também eram amas-de-leite, parceiras sexuais de seus senhores e em muitos casos nas cidades eram forçadas a se dedicarem ao comércio de rua e até mesmo a prostituição.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade...** op. cit, p. 19.

<sup>37</sup> Ibid, p. 20.

<sup>38</sup> Ibid, p. 22.

<sup>39</sup> Ibid, p. 23.

Como mercadoria o cativo pode ser vendido, alugado, penhorado e morto. Apesar de a legislação não admitir o direito de vida ou morte, senhores e feitores assassinos de escravos, não são incomodados pela Justiça, cujas autoridades estão preocupadas na manutenção da ordem escravista e não na preservação da incolumidade dos africanos [...] as denúncias de crime que chegam nos tribunais são frequentemente respondidas por investigações e sentenças que atribuem a morte do cativo a um acidente ou ao suicídio.<sup>40</sup>

Aos escravos rebeldes que fossem pegos na tentativa de fuga eram aplicadas punições como castração, destruição dos dentes a marteladas, a amputação dos seios, vazamento de olhos, em muitos casos eram acorrentados nus bem próximos às chamas das caldeiras. Os escravos também podiam ser emparedados vivos, afogados, estrangulados, jogados no fogo ou esmagados na moenda de cana.<sup>41</sup>

O segundo ponto de apoio que torna a escravidão moderna viável é o amplo apoio da Igreja. As investidas de Portugal na África e no Brasil são saudadas pelos papas como um meio de expandir o cristianismo pelo mundo. São entendidas como verdadeiras cruzadas de fé, a serviço de Deus e do rei. Portanto, o tráfico negreiro e a escravidão têm todos os abusos e culpas de praticantes perdoados.<sup>42</sup>

A justificativa usada pela Igreja em apoio ao sistema escravista era que os escravos eram eleitos de Deus e escolhidos, a exemplo de Jesus Cristo, para salvar a humanidade pelo sacrifício. Enquanto aos escravos era pregada a submissão com a promessa de vida eterna e gloriosa no paraíso divino, aos senhores era recomendado a diminuição dos maus tratos, para que dessa forma não sofressem castigos divinos. Assim a lógica escravista nunca foi condenada pela Igreja, desde que fosse moderada, racional, rentável, equilibrada e justa.<sup>43</sup>

O terceiro ponto que vem reforçar a ideia de superioridade relacionada à “raça” é a ciência. Destacaremos aqui as três principais teorias científicas que tiveram grande respaldo na Europa e tiveram ampla aceitação entre a elite e o governo brasileiro, principalmente no fim do século XIX.

O primeiro grande teórico do racismo científico foi o conde francês Joseph Arthur de Gobineau, que em 1855 publicou a obra “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, onde defende que o mundo civilizado só surgiu por iniciativa de pessoas da “raça” branca, demonstrando assim uma superioridade inata desta sobre as demais. Em sua passagem pelo

---

<sup>40</sup> GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade...** op. cit, p. 23.

<sup>41</sup> Ibid, p. 26.

<sup>42</sup> Ibid. p.27.

<sup>43</sup> Idem.



Brasil como representante diplomático entre 1869 e 1870, Gobineau chegou a afirmar que o único membro da raça superior que encontrou foi Dom Pedro II.<sup>44</sup>

O segundo teórico é o geógrafo alemão Friedrich Ratzel, que dividiu os povos do mundo em dois grandes grupos, os naturais e os civilizados. Para ele os povos naturais eram dominados pela natureza enquanto os civilizados tinham o domínio sobre ela. Dessa forma, a história da humanidade era uma luta contínua dos povos e dos grupos sociais por seu espaço vital, ou seja, a história humana se resumiria em guerras defensivas ou de conquista de novos territórios. Assim, os povos que não conseguissem defender suas fronteiras deveriam se submeter e concordar com a redução de seu espaço vital.<sup>45</sup>

O terceiro idealizador do racismo moderno foi o médico italiano Cezare Lombroso, que desde cedo em sua profissão direcionou suas pesquisas ao estudo da loucura, especializando-se em criminologia. Segundo ele era possível descobrir quem tinha propensão para o crime observando as características físicas de uma pessoa. Os sinais físicos dos criminosos eram mandíbulas grandes, ossos da face salientes, pele escura, orelhas chapadas, braços compridos, rugas precoces, testa pequena e estreita, além de outras marcas não físicas como tatuagens. Apesar de inconsistentes, suas ideias tiveram grande repercussão no mundo, principalmente entre policiais, juristas e juízes.<sup>46</sup>

A intenção ao se abordar alguns aspectos da história da escravidão e das ideias racistas não é de causar comoção ou sentimentos de piedade, mas sim de demonstrar como foi sendo construída historicamente a forma de tratamento da população negra no Brasil.

Não bastasse o sistema econômico aliado à Igreja, que durante mais de três séculos contribuiu e alimentou preconceitos pelos quais a escravidão e o tráfico passaram a ser justificados, fazendo com que as torturas sofridas pelos escravos fossem vistas e assimiladas com naturalidade, as ideias pseudocientíficas apresentadas por Gobineau, Ratzel e Lombroso passaram a influenciar fortemente a intelectualidade brasileira no período que antecedeu à abolição, o que serviu para reforçar a estrutura racista de nossa sociedade.

Dessa forma, o ato de tirar o africano de sua terra natal para escravizá-lo passa a ser considerado um benefício para ele mesmo, pois foi um meio de “conduzi-lo à civilização”. “O cimento da estrutura escravista ganha consistência à medida que inculcam nos africanos

---

<sup>44</sup> BUNICORE, Augusto C. **Reflexões sobre o marxismo e a questão racial**. Revista Espaço Acadêmico, nº 51, agosto de 2005, p. 02. Disponível em: [www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br). Acesso em: 17/09/2013.

<sup>45</sup> Ibid, p. 03.

<sup>46</sup> Idem.

sentimentos de inferioridade, uma péssima ideia de si mesmo e de suas etnias, além de estigmas associados à cor negra.”<sup>47</sup>

A eficácia do conjunto dessas ideias racistas e a prova da inexistência de uma democracia racial no Brasil encontram-se no isolamento social com o qual se depararam os escravos durante o cativeiro e os ex-escravos no pós-abolição. Durante todo o período escravista não houve um setor da sociedade vitalmente interessado em abolir o sistema de escravidão, pois bem ou mal, todos viviam à custa do trabalho escravo. Portanto, é ingenuidade pensar que uma mentalidade construída ao longo da história, que se perpetuou por gerações, seria simplesmente abandonada com a promulgação da Lei Áurea em 1888.

A mentalidade extremamente racista difundida socialmente no decorrer do processo histórico brasileiro, seja através da economia, da religião ou da ciência, serviu para justificar as restrições à cidadania da grande maioria do povo de nosso país, que é formado majoritariamente por pessoas negras<sup>48</sup>, naturalizando assim a miséria do negro brasileiro, buscando transformar aquilo que é um resultado nefasto do processo de desenvolvimento histórico e social em algo natural.

## **1.2 A DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL E O DIREITO ESTABELECIDO PELA POLÍTICA DE COTAS**

A questão racial é de algo que existe desde a fundação da sociedade brasileira. Essa questão se modifica conforme as situações e as formas de sociabilidade e o jogo de forças sociais. Assim, a história da questão racial, ao lado de outros dilemas não menos importantes, como as guerras religiosas, as desigualdades sociais e as diferenças de gênero, entre outros, faz parte da composição histórica do mundo moderno. “A questão racial revela-se como um desafio permanente na trama das relações sociais.”<sup>49</sup>

A questão racial é produzida na dinâmica das relações sociais e sempre implica questões políticas, econômicas e culturais. A “raça” é uma condição psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na sociedade, envolvendo os jogos de forças sociais e os progressos de dominação e apropriação.

---

<sup>47</sup> GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade...** op. cit, p. 27.

<sup>48</sup> Segundo dados da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), 51% da população no Brasil é formada por negros. Disponível em: <http://www.sae.gov.br>. Acesso em: 10/02/2014.

<sup>49</sup> IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. *Estudos Avançados*, 18(50), 2004, p.21. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 20/10/2013.

Racionalizar “uns” e “outros” pela classificação e hierarquização, revela-se inclusive uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder. Racionalizar ou estigmatizar o “outro” ou os “outros” é também politizar as relações cotidianas, recorrentes em locais de trabalho, estudo e entreterimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humanas, acentuando a alienação de uns e outros indivíduos e coletividades.<sup>50</sup>

A constituição de uma “raça” como categoria social se constitui pela acentuação de alguns signos, traços, características ou marcas fenotípicas dos indivíduos na sociedade. Na medida em que o cidadão é identificado socialmente, este então passa a ser classificado hierarquicamente como subalterno ou como superior. Aos poucos esses traços ou marcas fenotípicas transfiguram-se em estigma. É este estigma que se insere e impregna no comportamento, na subjetividade e nas formas de sociabilidade como se fosse algo “natural” e inquestionável, passando a fazer parte dos diferentes níveis das relações sociais.<sup>51</sup>

Trata-se de elaboração psicossocial e cultural com a qual a “marca” se transfigura em estigma expressa em algum signo, emblema, estereótipo, com o qual se assinala, demarca, descreve, qualifica, desqualifica, delimita ou subordina o “outro” [...]. Este é um aspecto fundamental da ideologia racial: o estigmatizado, aberta ou veladamente, é levado a movimentar-se como estigmatizado, estranho, exótico, estrangeiro, alheio ao “nós” [...].<sup>52</sup>

A ideologia racial articula e desenvolve uma gama de manifestações, signos e símbolos com os quais justifica, explica e torna racionais desigualdades, tensões e conflitos raciais. É transmitida geração após geração, através dos meios de comunicação, da cultura, do sistema de ensino, das instituições religiosas e dos partidos políticos, ou seja, ela tem sido um componente fundamental no núcleo cultural da modernidade. É nesse contexto que se formula o mito da democracia racial, “dissimulando uma sofisticada forma de racismo patriarcal, patrimonial, elaborada desde o alpendre da casa-grande [...] com a mistificação da desigualdade, da intolerância, do preconceito e do racismo.”<sup>53</sup>

A ideia de democracia racial no país está diretamente associada, como já foi citado, à construção imaginária do “ser brasileiro”, pois há uma crença generalizada de que o Brasil “[...] é um dom de Deus e da Natureza; tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e

---

<sup>50</sup> IANNI, Octavio. **Dialética das relações raciais**..op. cit. p.23.

<sup>51</sup> Idem.

<sup>52</sup> Ibid, p. 23/24.

<sup>53</sup> Ibid, p. 25.

sensual, mesmo quando sofredor; é um país sem preconceitos, desconhecendo discriminação de raça e de credo, e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça.”<sup>54</sup>

A força da ideia da democracia racial brasileira encontra-se justamente na contradição gerada por ela. Pois, se de um lado somos um povo ordeiro, pacífico e sem preconceitos, que teve sua formação a partir de três “raças”, o português, índio e o negro, de outro o português é burro, o índio é ignorante e sem cultura e o negro é inútil e não serve para o trabalho. Isso demonstra que o mito da democracia racial mascara de forma imaginativa as contradições sociais que teoricamente passaram despercebidas ao longo da história do Brasil. Assim, “a repetição de algo imaginário cria um bloqueio à percepção da realidade e impede de lidar com ela.”<sup>55</sup>

Dessa forma, as camadas sociais discriminadas, após ter um entendimento de sua situação real, iriam elaborar uma forma de se contrapor a um sistema que as excluía de qualquer forma de participação. É por este motivo que o negro brasileiro se organiza num movimento, denominado Movimento Negro, buscando conquistar efetivamente direitos que lhe eram concedidos apenas de forma fictícia.

Bobbio defende que os direitos do homem constituem uma classe variável. Para ele, o elenco de direitos do homem se modificou, e continua a se modificar com as mudanças das condições históricas, conforme a necessidade e os interesses das classes no poder, dos meios disponíveis para a realidade dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados como absolutos no fim do século XVIII, com a Revolução Francesa, por exemplo, foram submetidos a limitações radicais nas declarações contemporâneas. Em contrapartida, direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam como direitos sociais são proclamados hoje com grande ostentação nas declarações recentes.<sup>56</sup>

No futuro, poderão surgir novas exigências sociais que hoje nem sequer imaginamos, o que seria a prova de que não existem direitos fundamentais por natureza. “O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas.”<sup>57</sup>

Segundo Bobbio, não se pode afirmar um novo direito em favor de uma categoria de pessoas sem suprimir algum velho direito do qual se beneficiavam outras categorias. Por exemplo, “o reconhecimento do direito de não ser escravizado implica a eliminação do direito

---

<sup>54</sup> CHAUI, Marilena. **Brasil mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 08.

<sup>55</sup> Ibid, p. 09.

<sup>56</sup> BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 18.

<sup>57</sup> Idem.

de possuir escravos; o reconhecimento do direito de não ser torturado implica na supressão do direito de tortura.”<sup>58</sup>

De acordo com a ideia de que o direito do homem é variável, modificando-se conforme as condições históricas, pode-se dizer que as políticas de ações afirmativas, incluindo a lei 10.639/03, resultam da mobilização histórica da população negra pelo direito à educação. O Estado brasileiro, ao adotar políticas que têm “como função específica a promoção de oportunidades iguais para as pessoas vitimadas por discriminação,”<sup>59</sup> não está favorecendo gratuitamente o negro, e sim estabelecendo um direito social exigido historicamente pelo Movimento Negro.

Considerando a impossibilidade histórica do acesso à educação imposta socialmente ao negro, a legislação atual que obriga sua inclusão no sistema de ensino superior, mesmo sendo alvo de inúmeras discussões e polêmicas, insere-se dentro de uma lógica mais ampla de debates e reflexões sobre as relações étnico-raciais no país, o que tende a promover o debate sobre a realidade social da constante discriminação enfrentada pelo negro brasileiro.

Conforme Domingues, o Brasil já dispunha de diversas leis fundadas no princípio das ações afirmativas. Essas leis garantem o direito à diferença de tratamento legal para grupos que sofreram e sofrem discriminação, sendo desfavorecidos na sociedade brasileira. É o caso da lei nº 8.112/90 que estabelece cotas para portadores de deficiência no serviço público civil da União, a lei nº 8.213/91 que garante cotas para portadores de deficiência no setor privado, a lei nº 9.504/97 que preconiza cotas para mulheres nas candidaturas partidárias. Dessa forma, já existia uma legislação baseada em ações afirmativas. Porém, quando a política de cotas foi adotada para negros nas universidades públicas houve resistência por parte de vários segmentos da sociedade.<sup>60</sup> A questão é: por quê?

A primeira crítica foi a de que o Brasil estaria copiando os Estados Unidos e suas políticas de ações afirmativas. Assim, a esquerda marxista atribuiu ao programa um caráter reformista e não revolucionário. A proposta de cotas é de fato reformista, paliativa, como são outras lutas sociais como a reforma agrária, por exemplo. A concepção da proposta de cotas não é um fim, mas um meio de transição que no Brasil tem o poder de proporcionar

---

<sup>58</sup> BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos...** op. cit, p. 20.

<sup>59</sup> CONTINS, M.; SANTANA, L.C.O. O Movimento Negro e a questão afirmativa. Estudos Feministas, IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, v.4,n.I, 1996, p. 210. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 30/08/2013.

<sup>60</sup> DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica.** Espaço Aberto, nº 29, 2005, p.166. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 28/09/2013.

visibilidade à população negra. A medida democratizante consiste não apenas na mobilização política gerada pelas cotas, mas na garantia do acesso do negro à educação.<sup>61</sup>

A subversão do mérito<sup>62</sup> é outro aspecto apresentado como método contrário às cotas. Porém, conforme Telles, a aprovação no vestibular não está baseada exclusivamente no mérito, pois, na maioria das vezes, está mais relacionado às condições do candidato em pagar um curso pré-vestibular e à disponibilidade em dedicar um ano ou mais inteiramente em estudar para a prova, do que no bom desempenho durante a graduação.<sup>63</sup>

Numa sociedade fundada com base no pré-capitalismo, que por mais de três séculos usou o trabalho do escravo negro como suporte, sendo o último país do mundo a abolir a escravidão, apresentando grandes contradições relacionadas à classe, ao gênero e a etnia, o mérito é um bom discurso, mas vale apenas no campo ideológico, não tendo um valor absoluto.<sup>64</sup>

Duas candidatas vão prestar a prova da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST, instituição organizadora do vestibular da Universidade de São Paulo, USP) para o curso de medicina. Ambas chegaram à segunda fase, mas apenas uma é aprovada. Uma é negra. Moradora da sinistra periferia da zona leste paulistana, com 13 anos já trabalhava para ajudar a mãe. Ela é oriunda de uma família desestruturada, que convive com a violência. Para completar, estudou à noite, em escola pública. A outra é branca, mora no bairro elitizado no Morumbi. Estuda inglês, pratica esporte, tem alimentação saudável, dispõe de computador e todo tipo de bem-estar material. Estudou nas melhores escolas particulares e ainda fez cursinho pré-vestibular. Coincidentemente foi a branca que ficou com a vaga do curso de medicina. Ambas eram concorrentes diretas, e pergunta-se: das duas quem tem mais mérito?<sup>65</sup>

O rebaixamento da qualidade de ensino foi outro argumento recorrente contra o sistema de cotas. A citação acima, além da questão do mérito, demonstra que não é apenas o fato de ser negro que determina a entrada na universidade: o estudante cotista tem de ter um grau mínimo de qualificação. Contrariando a lógica dos críticos, os alunos cotistas apresentaram um rendimento melhor e abandonaram menos os cursos. “O acompanhamento

<sup>61</sup> DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil...** op. cit. p.168.

<sup>62</sup> Telles afirma que a meritocracia, conforme a origem do termo é utópica, porque busca recompensar indivíduos com base na inteligência ou nas habilidades cognitivas. Para ele, a admissão na universidade está mais associada a testocracia do que a meritocracia.

<sup>63</sup> TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociologia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará e Fundação Ford. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen, 2003, p. 287. Apud DOMINGUES, 2005, p. 169.

<sup>64</sup> DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil...** op. cit, p. 169.

<sup>65</sup> Idem.

da primeira turma que entrou na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, por cotas mostra que a universidade não teve prejuízo acadêmico com esses estudantes”.<sup>66</sup>

“A solução para as distorções raciais na educação é a melhoria do ensino fundamental e médio na rede pública.” Este é outro discurso muito utilizado contra a proposta de cotas. Porém, as cotas são alternativas emergenciais, provisórias, enquanto a melhoria da rede de ensino público exige investimentos que terão resultados a médio e longo prazo. Assim os negros deveriam esperar que o ensino público melhorasse para terem acesso a universidade?<sup>67</sup>

A melhoria da rede de ensino depende de políticas governamentais universais e essas não conseguiram erradicar a desigualdade racial no Brasil. Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2001, aponta que todas as políticas públicas universais implantadas pelo governo, desde 1929, não foram suficientes para eliminar a taxa de desigualdade racial no processo educacional brasileiro.<sup>68</sup> Isso demonstra que políticas públicas universais relacionadas à educação não evitaram as desvantagens enfrentadas por alunos negros no acesso ao processo educacional. Portanto, para corrigir essas lacunas, são necessárias políticas públicas específicas para a população negra.

Os problemas específicos dos grupos que historicamente sofreram e (sofrem) discriminação [...] se resolvem combinando medidas gerais e específicas [...] discriminação contra negros deve ser enfrentada com ações anti-racistas. O machismo deve ser enfrentado, também, com ações sexistas; o preconceito contra gay, com ações anti-homofóbicas.<sup>69</sup>

Um exemplo disto é Cuba que, mesmo com uma revolução na estrutura social, ainda apresenta desigualdades raciais. Segundo Hernandez, a ideia que prevalecia na época da Revolução Cubana era a de que a discriminação e a desigualdade desapareceriam assim que o privilégio de classes fosse extinto. O novo governo cubano proibiu qualquer forma de discriminação e o uso de classificações raciais, pois não existiriam cubanos brancos ou negros, mas apenas cubanos, e a adoção de políticas com enfoque racial foi considerada como desnecessária.<sup>70</sup>

As políticas sociais adotadas em Cuba após a revolução alcançaram uma igualdade substantiva e abrangente entre brancos e negros. Porém, as mudanças sociais não foram

<sup>66</sup> Afirmação do coordenador do estudo e do Programa de Apoio ao Estudante da UERJ em entrevista ao jornal Folha de São Paulo em 14 de dezembro de 2003, p. c5. Apud DOMINGUES, 2005, P. 170.

<sup>67</sup> DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil...** op. cit, p. 170.

<sup>68</sup> Ibid, p.171

<sup>69</sup> Idem.

<sup>70</sup> HERNANDEZ, T. K. **An exploration of the class-based approaches to racial justice: the cuban context.** U.C. Davis Law Review. University of California at Davis, v. 33, n.4, p. l. 135, 171, summer, 2000. Apud MOEHLECKE, 2002, p. 215.

suficientes para extinguir as desigualdades raciais que persistem em diversos setores como a educação, a saúde, o mercado de trabalho e a representação política, a ponto de o próprio Fidel Castro reconhecer que os negros e as mulheres estão sub-representados nos postos de liderança do governo e do Estado, o que levou o país a também discutir a possibilidade de adoção de políticas de ações afirmativas.<sup>71</sup>

Uma política que se baseia em critérios unicamente sociais para responder a disparidades de ordem racial é incapaz de solucionar de modo eficiente a discriminação racial ou a estratificação socioeconômica, pois não consegue desfazer as interconexões de raça e classe. Em [...] contextos que experimentaram uma história de escravidão e discriminação racial, o problema racial está associado ao social e um não pode ser solucionado sem que se considere também o outro.<sup>72</sup>

Considerando que uma revolução na estrutura da sociedade brasileira está longe de acontecer, resta a possibilidade de mudança em relação ao preconceito racial que se apresenta no aspecto reformista da implantação da política de cotas, visto que a educação é considerada como meio de transformação social e desenvolvimento do país.

A promoção do racismo no ambiente universitário é outro ponto de alegação usado contra a implantação do sistema de cotas. Porém o racismo é uma arma ideológica que sempre existiu na sociedade brasileira mesmo sem a política de cotas. “Trata-se de um racismo, dissimulado, mascarado, velado, porém extremamente eficiente”, sendo assim, o programa de cotas contribuiu para que os conflitos raciais ficassem novamente em evidência na sociedade brasileira, e este é o primeiro passo para a superação do problema.<sup>73</sup>

A mestiçagem também foi abordada como empecilho à política de cotas, já que no Brasil não há como definir quem é negro. O discurso da mestiçagem é perigoso, pois numa perspectiva biológica, o mestiço existe em qualquer lugar do mundo, pois não há uma “raça” pura. Conforme Carl Degler, a construção ideológica da figura do mestiço, no Brasil serviu para amortecer o choque racial.<sup>74</sup>

O discurso da mestiçagem no Brasil é providencial, pois uma pessoa pode perfeitamente afirmar que é isenta de preconceito racial por ter tido um bisavô(a) que era negro(a), o que contribui ainda mais para mascarar o racismo.

Quanto à questão da inconstitucionalidade das cotas, outro ponto apresentado contra a política, a Constituição Brasileira no artigo quinto, estabelece o sentido da igualdade: a

<sup>71</sup> MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e Debates no Brasil...** op. cit, p. 215.

<sup>72</sup> Idem.

<sup>73</sup> Ibid, p. 172

<sup>74</sup> DEGLER, Carl N. **Nem preto, nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos EUA.** Rio de Janeiro: Labor, 1976. Apud DOMINGUES, 2005, p. 172, 173.



igualdade formal e a igualdade substantiva. Dessa forma, ao se falar em igualdade constitucional, “está se dizendo duas coisas ao mesmo tempo: por um lado impede-se o tratamento desigual e por outro impõe-se ao Estado uma ação positiva no sentido de criar condições de igualdade.”<sup>75</sup>

A discussão sobre a implantação das políticas de ações afirmativas para negros nas universidades do Brasil está longe de ser esgotada. Porém, a adoção dessas políticas representa uma grande conquista na luta pela igualdade racial no país, pois é a primeira vez em mais de quinhentos anos de história que o Estado brasileiro estabelece políticas públicas que favorecem a população negra.

As cotas raciais serviram como estopim para desencadear o debate, embora tardio, de como o Estado deve reparar as injustiças e atrocidades cometidas em um passado, ainda bem próximo, à população negra, e principalmente traz para o debate a questão do racismo brasileiro.

A polêmica gerada pela adoção de políticas afirmativas para negros está justamente nas transformações sociais que elas tendem a gerar, pois, representa uma inversão da lógica que tira o negro dos lugares onde eles foram postos pela suposta democracia racial brasileira e coloca-os dentro das universidades, não mais como faxineiros de empresas que prestam serviços terceirizados, mas como alunos.

A possibilidade de negros passarem a ocupar lugares de destaque social faz com que o racismo brasileiro construído historicamente e sempre tão bem disfarçado, velado, escondido, aflore. E este é o principal motivo de tanta discussão. A adoção de políticas de ações afirmativas para negros no Brasil é a prova de que a democracia racial nunca existiu de fato no país. Caso tivesse existido, medidas reparatórias, como um sistema de cotas para negros no sistema de ensino superior e uma lei que obriga o ensino da história e das contribuições do povo negro não seriam necessárias.

---

<sup>75</sup> **Os direitos humanos no Brasil.** São Paulo: Núcleos de Estudo da Violência (USP), Comissão Teotônio Vilela, p. 13-14. Apud DOMINGUES, 2005, p. 173.

## 2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CONCEPÇÃO DA CORRENTE FILOSÓFICA PRAGMÁTICA<sup>76</sup>

As profundas transformações sociais, econômicas e culturais enfrentadas no mundo estão relacionadas com o que Bauman<sup>77</sup> denominou como estado de passagem da Modernidade sólida para a Modernidade líquida. Segundo ele, a Modernidade líquida derreteu tudo o que parecia ser sólido, mas não colocou outra coisa sólida em seu lugar, assumindo assim, um processo de impermanência, inconstância, que parece nunca ter fim. “Trata-se de mudanças que se dão rápida e profundamente num amplo conjunto de práticas sociais [...]. Tais prática, tais percepções e tais saberes são da ordem da cultura, da economia, da política, da ética, da estética, da educação, etc.”<sup>78</sup>

A grande diferença que marcou a transição do liberalismo para o neoliberalismo, foi a ideia de liberdade de mercado. No liberalismo a liberdade era entendida como natural, espontânea, enquanto no neoliberalismo esta deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. “O neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade [...] a própria liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição.”<sup>79</sup> Dessa forma, a organização do mercado centrado na competição está ligado a um conjunto de transformações da sociedade contemporânea e a tendência é que esta deixe de ser uma sociedade de produção para se tornar uma sociedade de consumo. “O que importa agora não é mais ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista dos consumidores.”<sup>80</sup>

Ao contrário da fábrica da Modernidade sólida onde trabalhavam um grande número de operários, distribuídos em grupos fortemente hierarquizados em um regime de trabalho homogêneo que ocorria integralmente dentro da fábrica durante a jornada, a empresa da Modernidade líquida, reduziu a quantidade de trabalhadores e distribuiu tarefas de forma heterogênea. Cada funcionário passou a ser um caso particular em relação a horários e funções. E o trabalho já não priorizou o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a

---

<sup>76</sup> Conforme Ana Maria Cavalieri, a corrente filosófica pragmática teve início nos Estados Unidos, na passagem do século XIX para o XX, tendo como fundadores: Charles Pierce, William James, John Dewey e George Hebert Mead. CAVALIERI, Ana Maria. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez, 2002, p. 268. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/12/2013.

<sup>77</sup> BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Apud SARAIVA, Karla; NETO, Alfredo Veiga. **Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea**. Revista Educação e Realidade, maio/agosto, 2009, p.188.

<sup>78</sup> Ibid, p. 189.

<sup>79</sup> Idem.

<sup>80</sup> Idem.

inteligência e o poder de criação. “Trata-se de um trabalho intangível; que já não pode ser mensurado em termos hora-homem; que já não está limitado ao espaço da empresa, nem a jornada de trabalho.”<sup>81</sup>

Neste novo modelo a comunicação passou a ser um elemento fundamental, pois é na comunicação entre os indivíduos que surgem as grandes criações que contribuem para a multiplicação do capital. Contudo essas criações não estão restritas à empresa, elas resultam de conhecimentos, opiniões e ideias que circulam pela sociedade e que são catalisados por sujeitos que assumem a função de autores.

É preciso antes de tudo um cérebro flexível, readaptável às condições cambiantes. E não apenas flexível, mas também articulado, composto de segmentos interligados, nos quais se possa não apenas encaixar novos módulos e abandonar antigos, mas também, que possam ser articulados com outros cérebros.<sup>82</sup>

Na Modernidade líquida a sociedade passou a ser não só um local de consumo, mas um palco de acontecimentos onde o que importa é a satisfação imediata dos desejos. Nada é durável, o produtos, assim como as relações humanas passaram a ser voláteis e descartáveis. Lazzarato define esta modalidade emergente com base naquilo que Aristóteles chamava de parte mais elevada da alma: o nous. Segundo ele, esse novo poder não substitui outras modalidades de poder, mas articula-se à elas modulando cérebros, capturando a memória e a atenção, reorganizando assim, as formas de dominação.<sup>83</sup>

[...] Cooperação entre cérebros, por meio de redes; dispositivos tecnológicos arrojados, que potencializam a captura da memória e da atenção; processos de sujeição e de subjetivação para a formação de públicos. O noopoder age sobre as mentes com o objetivo de formar a opinião pública, isto é, o noopoder se exerce pela modulação da memória.<sup>84</sup>

Diante destes novos dispositivos de poder que alteram a construção das subjetividades, do aprendizado, do tempo e das relações humanas, é inevitável que a educação escolar fique alheia a essas modificações no comportamento social. Neste sentido retomaremos os princípios da educação integral em sua concepção pragmática, baseando-se no autor John Dewey, não por desconsiderarmos as demais vertentes relacionadas a este modelo de

<sup>81</sup> SARAIVA, Karla; NETO, Alfredo Veiga. **Modernidade Líquida...** op. cit, p. 191.

<sup>82</sup> Ibid. p. 194.

<sup>83</sup> LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Apud SARAIVA E NETO, 2009, p. 193-196.

<sup>84</sup> Ibid, p. 195, 196. Conforme Lazzarato, o conceito de noopoder foi construído pelo teórico Gabriel Tatcher, e significa a captação da memória, da atenção. Modulando cérebros através de um controle exercido através dos meios de comunicação, como a televisão, por exemplo.

educação, mas por entendermos que o modelo pragmático pode atender às dificuldades e às necessidades educacionais enfrentadas no ambiente escolar diante de uma sociedade que se reorganiza a partir das modificações do capitalismo.

A educação integral na filosofia pragmática tem como principal objetivo a quebra do que John Dewey denominou como “a antítese mais enraizada na história da educação”, tendo origem na Grécia Clássica no século V e IV a.C onde os cidadãos que não precisavam trabalhar podiam se dedicar ao lazer, às artes e à filosofia, separando assim o saber intelectual do conhecimento prático. “As simples expressões ‘trabalho útil’ e ‘lazer’ corroboram a afirmação já feita de que a segregação e o conflito de valores não são fechados em si, mas refletem uma divisão no interior da vida social.”<sup>85</sup>

A concepção de divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático foi se confirmando ao longo do processo histórico da educação, a separação entre a educação liberal<sup>86</sup> e a educação profissional foram formuladas com base na divisão entre a classe que precisava trabalhar para sobreviver da que não tinha essa necessidade. Assim a educação destinada aos indivíduos da classe considerada superior sempre foi melhor do que o treinamento aplicado à classe inferior. Este modelo de educação refletia o fato de um grupo ser socialmente livre enquanto o outro era considerado servo. Os servos deveriam trabalhar não apenas para garantir a sua subsistência, mas para que a classe superior vivesse sem se preocupar com qualquer outra forma de trabalho que não fosse o intelectual.<sup>87</sup>

A distinção entre teoria e prática foi sendo incorporada a um sistema político de permanente divisão entre seres humanos, perpetuando diferenças entre os indivíduos capacitados à uma vida racional e os aptos apenas a uma vida de trabalho. Esta polarização aplicada ao campo da educação provocou uma diferença entre o ensino destinado aos “capacitados”, onde o objetivo é devotado ao conhecimento teórico, e a instrução prática destinada aos “incapacitados”, cuja função era um treinamento mecânico, desprovido de qualquer conteúdo intelectual.<sup>88</sup>

De acordo com Dewey, todas as transformações ocorridas na modernidade não foram suficientes para modificar este modelo de educação, pois a mesma revolução científica que permitiu o questionamento das antigas crenças e o redirecionamento das mesmas formulou a

---

<sup>85</sup> DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Apresentação e comentários Marcus Vinícius da Cunha, São Paulo: Ática, 2007, p. 29.

<sup>86</sup> Dewey usou o termo liberal para se referir a educação livre, que se destinava a formação do intelecto e não a formação profissional.

<sup>87</sup> Ibid, p. 30.

<sup>88</sup> Ibid, p. 45.

ideia de que um indivíduo isolado, dotado de atributos pessoais e privados, seria a fonte de uma nova moral e de uma nova ordem social.

Quando se considera que o conhecimento se origina e se desenvolve dentro do indivíduo, os laços que vinculam a vida mental de alguém à seus semelhantes são ignorados e negados [...] o individualismo moral é estabelecido pelas separações conscientes entre as diferentes áreas da vida. Suas raízes encontram-se na noção de que a consciência de cada pessoa é complementemente privada, um continente fechado em si mesmo, intrinsecamente apartado das ideias, desejos e propósitos de qualquer outro indivíduo.<sup>89</sup>

Dessa forma, a mesma comunidade científica que sancionou e promoveu a liberdade de investigação de todos os fenômenos naturais e históricos buscou restaurar as questões morais mais importantes, incluindo o princípio de autoridade, readaptando a sociedade aos novos padrões, mas mantendo-a afastada da concepção democrática que tinha como base a participação do indivíduo na vida social com seus anseios, desejos e propósitos.<sup>90</sup>

Quando a Convenção Francesa, em 1792, formulou um ideal de educação para todos os cidadãos, não pensando apenas em universalizar a escola, mas buscando construir uma nova concepção de sociedade onde os privilégios de classe e de dinheiro não existissem e o indivíduo pudesse buscar através da escola uma posição social, a escola universal era algo novo “e, na realidade, uma instituição que, a despeito da família, da classe e da religião, viria a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem.”<sup>91</sup> Dessa forma, a nova educação passaria a preocupar-se não mais com a especialização de alguns indivíduos, mas com a formação comum do homem, visando posteriormente seu aperfeiçoamento para a ocupação dos diferentes postos em uma sociedade moderna e democrática.

A transformação no conceito de educação e a criação de uma escola comum a todos, onde crianças de todas as camadas sociais iriam formar sua inteligência, deveria modificar a educação tradicional, de forma a atender a multiplicidade de talentos que seriam desenvolvidos no ambiente escolar, já que este, nesta nova fase, seria frequentado por pessoas com hábitos, pensamentos e ações distintos. As novas ideias não foram aceitas imediatamente e a escola comum de forma muito lenta buscou se libertar dos modelos intelectualistas, substituindo-os por um programa eficiente de atividades que induzissem o aluno ao pensamento reflexivo e à participação de forma responsável na sociedade em que vive. O

---

<sup>89</sup> DEWEY, John. **Democracia e educação...** op. cit, p. 56, 57.

<sup>90</sup> Ibid, p. 62

<sup>91</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1967, p.12.

novo modelo de educação procurou se desviar dos métodos da escola antiga que fazia da cultura escolar algo peculiar e segregado.<sup>92</sup>

A escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos. Objetivos, métodos, processos, tudo passou nela a ser algo muito especializado e, portanto, remoto, alheio a vida cotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens. [...] Movendo-se num círculo vicioso, [...] pedagogos não se preocupam senão em passar adiante as mesmas coisas e os mesmos processos que, desse modo repetido noutras escolas, se conservaram em benefício da sociedade tradicional. Essa escola enrodilhada em si mesma, ensinando e praticando artes escolares e produzindo sem cessar outras escolas, era a escola-corporação da Idade Média, destinada a formar escolásticos [...].<sup>93</sup>

A escola tradicional existia dentro de uma lógica de alta especialização de conceitos relacionados a artes práticas, artes escolares e intelectuais, criando assim, um dualismo entre o conhecimento prático e o conhecimento racional. Dessa forma, a escola era o lugar do conhecimento racional e não do conhecimento prático. “Dois mundos à parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam [...]”.<sup>94</sup>

De acordo com Teixeira, quando Galileu construiu o telescópio para confirmar as teorias de Copérnico, estava revolucionando não só o mundo das crenças cosmológicas, mas os métodos do conhecimento racional. O encontro entre o conhecimento racional com o saber prático constituiu, segundo ele, algo muito mais significativo do que a descoberta do movimento da terra em torno do sol. “Porque desse encontro entre o intelecto e a oficina é que partiu todo o sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é do que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência.”<sup>95</sup>

Com o conhecimento científico moderno, onde a separação entre prática e teoria desaparecem, a escola tradicional deveria abandonar o modelo de educação exclusivo para o homem de conhecimento intelectual incluído em sua prática a concepção de educação de um novo homem, comum para a sociedade e para o trabalho científico. Com a profunda modificação na natureza do conhecimento e do saber, a instituição escolar não poderia mais estar segregada, especializada no preparo exclusivo de intelectuais, mas deveria se transformar em um local de educação para trabalhadores comuns, qualificados e especializados. O caráter científico da educação se daria pelo trabalho e pela ação e não mais

---

<sup>92</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio...** op. cit, p. 13.

<sup>93</sup> Idem.

<sup>94</sup> Ibid, p. 14

<sup>95</sup> Idem.

apenas pela palavra, pela exposição do conhecimento teórico destinado apenas a contemplação do mundo.

Os velhos métodos da escola medieval, de exposição e pura memorização, já seriam inadequados, mesmo que só tivessem de formar sucessores dos antigos escolásticos ou homens de cultura intelectual [...] capazes de discreter com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer. [...] Aprender essa “cultura” consistia em compreender e fixar suas categorias, classificações e distinções, e habilitar-se a falar sobre o mundo e nós mesmos com erudição e elegância, e a contemplar as belezas desse conhecimento, belezas que se encontravam nas obras dos grandes mestres. Todo esse saber se achava em livros definitivos, cuja leitura daria toda a cultura possível.<sup>96</sup>

Neste sentido, uma das grandes contribuições da filosofia pragmática foi a restauração do equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida). A pedagogia de Dewey se fundava na educação como reconstrução da experiência, a escola era antes de tudo um experimento sobre educação para a democracia. Para ele, a democracia deveria ir além da política e não tinha significado sem todas as pessoas participando das determinações, das condições e objetivos do seu próprio trabalho e das atividades do seu mundo.<sup>97</sup>

A educação para Dewey é algo inerente à vida humana, resultado inevitável do acúmulo de experiências, sejam elas individuais ou coletivas. São essas experiências transmitidas às novas gerações que fazem da educação um fenômeno social. Dessa forma, a vida social se perpetua por intermédio da educação, é através da transmissão de valores de geração à geração mediante comunicação que os grupos sociais asseguram sua continuidade.<sup>98</sup>

Dado o grau de complexidade atingido pelas sociedades contemporâneas, a participação direta de crianças e jovens na vida adulta se torna inviável. Assim, na medida em que a cultura social avança, cresce a necessidade da educação escolar, de estudos, de professores e de todo um mecanismo especializado e sistematizado para oferecer aquilo que a vida diretamente não pode ministrar. O problema da instituição escolar é que está se esqueça de sua função substitutiva e, ao invés de educação, destine-se a “deveres insípidos e

<sup>96</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio...** op. cit, p. 18, 20.

<sup>97</sup> WESTBROOK, Roberto B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Coleção educadores, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010, p.26.

<sup>98</sup> Ibid, p. 40.

contraproducentes, tornando-se um fim em si mesma, fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola e não da vida.”<sup>99</sup>

De fato, sendo a educação o resultado de uma interação, por meio da experiência, [...] a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Não pode haver na atividade educativa [...] um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, mas [...] automática.<sup>100</sup>

As escolas são meios organizados intencionalmente para influir moral e mentalmente sobre seus membros. É na preparação deste meio que podemos dispor de condições para que a criança cresça em conhecimento. Cabe à escola simplificar ambientes complexos eliminando os aspectos negativos da vida social, objetivando a confraternização “de todas as influências coordenando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas,”<sup>101</sup> promovendo dessa forma, a interação social.

O ato de educar deve ser entendido como um meio de liberação de forças, tendências e impulsos que existem em cada indivíduo considerando este como um ser social. A aquisição isolada de um saber intelectual sem o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O fim da educação é convencer os jovens das mesmas ideias que prevalecem entre os adultos e assim, como membros de um grupo social, dar às coisas e aos atos o mesmo sentido que os outros.

O controle social se opera por um processo de compreensão comum dos objetos, acontecimentos e atos, de modo que se habituem os educandos para uma participação efetiva nas atividades associadas. [...] O que é aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor.<sup>102</sup>

Dessa forma, a educação pragmática vê o indivíduo e o meio social como dois fatores harmônicos e ajustados. A escola deve fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade, não podendo considerá-los como antagônicos, pois as ideias que polarizam indivíduo e sociedade partem de concepções estáticas do meio social ou do indivíduo. Se considerarmos o fato de que não existe indivíduo sem sociedade e nem sociedade sem indivíduo, perceberemos que apesar de eventuais oposições, não há um

---

<sup>99</sup> WESTBROOK, Roberto B.; TEXEIRA, Anísio. **John Dewey...** op.cit, p.43.

<sup>100</sup> Idem

<sup>101</sup> Ibid, p. 46

<sup>102</sup> Ibid, p. 49.



conflito na essência das duas realidades. Indivíduo e sociedade são termos de um mesmo processo em constante desenvolvimento.<sup>103</sup>

A escola não deve ser um lugar isolado onde se prepara o indivíduo para a vida, mas o local onde exista uma situação real de vida. Indivíduo e sociedade devem ser vistos por esta instituição como uma unidade orgânica. A superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade contribui assim para uma reflexão mais ampla que busca organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades humanas, sejam elas na sua dimensão individual ou coletiva, pois é no ambiente da vida humana que a experiência e a aprendizagem geram modificações no comportamento. A teia de experiências proporcionada pela existência do ser humano é um ambiente de inúmeras aprendizagens e modificações.

## 2.1 A ESCOLA BRASILEIRA E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

A escola no Brasil manteve durante muito tempo o método baseado nos escolásticos da Idade Média, podendo dispensar tudo; professores, bibliotecas, prédios, etc., menos a lista de matérias e disciplinas que deveriam existir no currículo e que caso fossem retiradas comprometeriam a nossa formação cultural.

Por um longo período, somente os alunos considerados de alta capacidade foram familiarizados com conceitos de matemática, filosofia, ciências, religião, literatura e artes, supostamente tornando-os especialistas nas ideias fundamentais com que a humanidade elaborou o conhecimento e o saber. Estes seriam os possuidores de “cultura”. Aos demais sobraria o ensino técnico profissional. Dessa forma a escola brasileira durante muito tempo selecionou e classificou os seus alunos, designando a classe social a que pertenceriam. Pela tradição, ser educado no Brasil significou, e ainda significa não pertencer à classe trabalhadora.<sup>104</sup>

As escolas refletiam o dualismo social entre favorecidos e desfavorecidos. Mesmo na escola pública o currículo e o programa escolar eram constituídos de forma que, ao pobre, fosse permitido adquirir um tipo de cultura e de educação que não faziam parte da sua realidade social. Fora as escolas profissionais, nem uma escola brasileira escapou ao espírito de educação da elite, profundamente arraigado em nossa sociedade e agravado ainda mais pelo preconceito contra o trabalho manual que nos deixou a escravidão.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> WESTBROOK, Roberto B.; TEXEIRA, Anísio. **John Dewey**... op.cit, p. 50.

<sup>104</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**... op.cit, p. 29.

<sup>105</sup> Idem.

As escolas passaram a constituir um mundo dentro do mundo, tornaram-se teóricas, enchendo a cabeça das crianças de coisas sem sentido, não relacionadas com a vida ou com a realidade. Daí a ideia de que a educação não é uma necessidade social, mas uma instrução parcial sobre assuntos remotos, ou simples aquisição de “letra”. Assim se passou a distinguir entre “letrado” ou “iletrado”, como sinônimo de educado ou de ignorante.

O movimento de renovação educacional no Brasil teve seu início na década de 1930, no período em que se iniciou a modernização do país, quando um grupo de educadores, entre eles Anísio Teixeira, apresentaram uma proposta de reconstrução educacional através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, pois para eles a educação era um dos problemas mais graves da nação. De acordo com o Manifesto, a evolução orgânica do sistema cultural e da riqueza do país dependia não só de uma reforma econômica, mas também de uma reforma educacional.<sup>106</sup>

Os educadores do Manifesto atribuíam a desorganização do aparelho escolar no Brasil à ausência de métodos científicos na resolução dos problemas da educação e ao empirismo grosseiro que presidia as questões pedagógicas, cujas discussões eram feitas em torno de horizontes estreitos distanciados de uma cultura acadêmica, científica. Para eles esta postura, nunca levaria à identificação dos problemas gerais e muito menos específicos sobre os objetivos e os fins da educação.<sup>107</sup>

A campanha de renovação do ensino brasileiro pretendia inculcar nos educadores “o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante [...]”<sup>108</sup> A proposta se baseava na ideia de que toda a educação variava conforme a concepção de vida representando as necessidades de cada época refletindo assim a estrutura da sociedade. Dessa forma, o pensamento pedagógico da educação nova se assumia como uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura de um ensino artificial e verbalista.

A educação deveria desprender-se dos interesses de classe, deixando de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social passando a assumir um caráter democrático, reconhecendo que todo o indivíduo teria o direito de ser educado até onde suas aptidões naturais permitissem. A educação nova, além de superar os limites de classes, tinha a finalidade de assumir uma feição mais humana, uma função social que formaria a hierarquia da democracia e das capacidades, fornecendo aos grupos sociais as mesmas oportunidades de

---

<sup>106</sup> AZEVEDO, Fernando de. [et. al]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010, p. 33.

<sup>107</sup> Ibid. p. 34.

<sup>108</sup> Ibid, p.37.

educação. “Ela tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com certa concepção de mundo.”<sup>109</sup> A escola nova fundamentar-se-ia no princípio de vinculação com o meio social, condicionando assim seus ideais para a vida social, priorizando o caráter humano, solidário e cooperativo.

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral [...] e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e reestabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classe.<sup>110</sup>

A concepção da Escola Nova era de uma instituição social que tinha a necessidade de reorganizar-se de maneira maleável e viva, alargando em parceria com outras instituições o seu raio de ação. A consciência do verdadeiro papel social da escola impunha o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família e os agrupamentos profissionais, para que a educação pudesse se realizar em convergência, em uma obra solidária com outras instituições da comunidade.

A escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.<sup>111</sup>

De acordo com Cavalieri, mesmo o movimento da Escola Nova não sendo algo homogêneo, tendo em sua prática muitas contradições, não podemos deixar de vê-lo como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola de maneira que esta pudesse acolher de forma mais democrática crianças e jovens com experiências culturais distintas, de acordo com as exigências sociais da época, onde a ideia de igualdade, de certa forma, ainda estava relacionada à homogeneidade cultural.<sup>112</sup>

O movimento da Escola Nova correspondeu a avanços no pensamento democrático, representando um impulso intelectual e político na direção de uma sociedade melhor. Na maioria dos países, incluindo o Brasil, a influência do movimento não chegou a alterar as características dos sistemas educacionais, permanecendo a pedagogia tradicional. O sistema

<sup>109</sup> AZEVEDO, Fernando de. [et. al]. **Manifesto dos Pioneiros...** op.cit, p. 40.

<sup>110</sup> Ibid, p. 41.

<sup>111</sup> Ibid, p. 60-63.

<sup>112</sup> CAVALIERI, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?...** op. cit. p. 253.

capitalista não acolheu esta concepção de escola, pois isto envolvia maiores investimentos na educação e fugia do controle centralizado, possibilitando o surgimento de novas mentalidades.

Apesar das críticas ao movimento da Escola Nova no Brasil, as reprovações, os conteúdos estabelecidos de forma rígida, a concepção formal de disciplina, as formas de avaliação, a rejeição à diferença cultural, étnica, sexual, de gênero, enfim, todos esses elementos que tipicamente fazem parte da pedagogia tradicional, perpetuam-se na escola e são os principais fatores que contribuem para o fracasso escolar e para exclusão precoce de crianças e jovens do sistema educacional brasileiro.

## **2.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESENTE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

A educação integral no contexto educacional do Brasil é um tema recorrente que se concretizou apenas em alguns momentos de nossa história de forma bastante inconsistente, sendo adotada sempre por um determinado governo e não pelo Estado brasileiro como medida para melhorar o sistema de ensino no país.

A experiência de educação integral no país foi muito influenciada pelo movimento da Escola Nova, tendo Anísio Teixeira como principal expoente. Sob esta lógica foram fundados vários centros educacionais como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1950; os Centros Integrados de Educação Pública, em 1980, no estado do Rio de Janeiro; os Centros Integrados de Atendimento à Criança, em 1990, que após modificações passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança, sendo implantados em diferentes regiões do país. Atualmente o governo federal brasileiro retoma novamente este modelo de educação através da implantação do Programa Mais Educação nas escolas do país. Diante disto, buscaremos verificar qual é concepção de educação integral sugerida pelo programa.

No ano de 2006, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em uma escala de 0 a 10, identificou sistemas de ensino com desempenhos que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa diferença revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC, SECAD, 2009, p.11.

A construção de uma proposta de educação integral pretende superar as desigualdades no campo da educação no Brasil, assim como garantir o acesso e a permanência de crianças e jovens no sistema de ensino público, ciente de que a conquista pelo direito à educação e que o aumento na oferta de vagas na escola nos últimos anos não correspondeu à melhoria dos problemas relacionados à educação e a garantia de qualidade no ensino.<sup>114</sup>

Diante do alto índice de evasão escolar e do baixo desempenho do Brasil em relação à outros países em termos de educação, a retomada da educação integral está pautada não só na afirmação do acesso e da permanência de crianças e jovens na escola, mas em assegurar a aprendizagem destes nesse espaço de ensino. O acesso à educação de qualidade está diretamente relacionado à garantia de outros direitos sociais e humanos, e é condição para que a democracia seja materializada. Considerando a necessidade da melhoria dos índices educacionais no Brasil e a urgência das demandas sociais que refletem nos processos escolares, “o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar.”<sup>115</sup>

Nesta perspectiva a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 instituiu o Programa Mais Educação em parceria com os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte e o da Educação, e o Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, financia as ações do programa. Além disso, o Decreto nº 7.083/2010 regulamentou a estratégia como meio indutor à ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na escola e em atividades educativas coordenadas pela escola.<sup>116</sup>

Conforme Moll, o Programa Mais Educação é proposto na perspectiva de um “reavivamento da memória histórica nesse campo, desnaturalizando assim a mentalidade de uma escola dividida em turnos. Propondo um sistema de operações que permitissem a operacionalização do esforço para a educação integral nas escolas do país.”<sup>117</sup> O programa tem a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas mediante a oferta de educação básica em tempo integral.

---

<sup>114</sup> **Educação Integral: texto referênci**a... op. cit. p. 12.

<sup>115</sup> Ibid. p.13.

<sup>116</sup> LECLERC, Gesuína. **Programa Mais Educação e práticas de educação integral**. In. MOLL, Jaqueline... [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.307

<sup>117</sup> MOLL, Jaqueline. **Agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In. MOLL, Jaqueline... [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil...** op. cit., p.131.

O Programa Mais Educação também tem como objetivos: formular uma política de educação integral em todo o país; promover a interação entre conteúdos escolares e saberes populares; fomentar a convivência entre a escola e a comunidade; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem a educação integral; convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos e educação ambiental; divulgação científica; enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes; integração entre escola e comunidade para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.<sup>118</sup>

A melhoria da educação e a ampliação do horário escolar e dos espaços educativos pretendidos no programa se apresentam como proposta indutora para a “ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compondo um conjunto de possibilidades que pretende a médio e longo prazo, contribuir para a modificação da estrutura da sociedade.”<sup>119</sup> Portanto, mesmo o programa retomando alguns aspectos presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, não é possível identificar uma concepção de educação integral nos moldes do pragmatismo no Programa Mais Educação. Por ser muito recente, este, nesta fase inicial, busca apenas a ampliação da jornada escolar.

De acordo com Pinheiro, a ampliação de jornada sugerida pelo Programa Mais Educação tem como base oito pontos fundamentais. São eles: tempo escolar; ações socioeducativas; espaços educativos; ações integradas; intersetorialidade; assistência social; diversidade e formação integral. Dessa forma, a possibilidade de transformação no processo educativo apresentado pelo programa encontra-se na diversidade e na possibilidade de interação da escola com a comunidade.<sup>120</sup>

[...] A relação que se estabelece entre a escola, a família, a sociedade e o poder público assinala para uma visão educacional cujas ações integradas favoreçam o avanço da qualidade da educação, pois envolvem todos no processo de ensino-aprendizagem [...] a dinâmica de organização da jornada ampliada e a inter-relação entre a escola e outros espaços educativos devem estar dispostas no projeto político-pedagógico da comunidade escolar.<sup>121</sup>

Neste contexto, Cavalieri defende que a ampliação do tempo escolar pode ser entendido e justificado de diferentes formas: como meio de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos; como representação da adequação da escola às novas

<sup>118</sup> MOLL, Jaqueline. **Agenda da Educação Integral...** op. cit, p.135.

<sup>119</sup> Ibid, p. 130.

<sup>120</sup> PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009, p. 104.

<sup>121</sup> Idem.

condições da vida urbana, das famílias, especialmente da mulher; e como parte integrante da mudança na concepção de educação escolar na vida e na formação dos indivíduos. Perante tais alternativas, a questão da mudança na concepção de educação escolar proposta pela ampliação do tempo tende a provocar uma reflexão sobre o sistema de ensino no Brasil, conduzindo a indagações do tipo: Que modelo educacional a sociedade brasileira precisa? Que funções cabem à escola? E qual é o papel desta instituição na formação para a vida em uma sociedade que se diz democrática?<sup>122</sup>

“O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades.”<sup>123</sup> Dessa forma, o tempo escolar destaca-se como referência para a vida de crianças e adolescentes e é na sociedade contemporânea um dos fundamentos para a organização da vida social.

A organização do tempo escolar depende das circunstâncias históricas e locais e sempre varia de acordo com os interesses e forças que atuam sobre ele. A configuração deste tempo é determinado por demandas que podem estar relacionadas ao bem-estar da criança, às necessidades do Estado e da sociedade, ou simplesmente à rotina e ao conforto dos pais. A característica constitutiva do tempo escolar dá a ele uma dimensão cultural, portanto, este não pode ser tratado apenas de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo sua mudança o resultado de conflitos e negociações.<sup>124</sup>

O aumento do tempo de permanência na escola, não representa por si só uma melhora na qualidade da educação, não podendo ser automaticamente relacionada a um melhor desempenho escolar, considerando que culturalmente o trabalho informal no turno contrário ao do horário escolar concorre diretamente com a permanência das crianças e dos adolescentes na escola. Dessa forma, se a escola de jornada ampliada reproduzir os mesmos conteúdos que a escola convencional aborda, o horário integral corre o risco de cair no desprestígio, potencializando os problemas de adaptação e de evasão escolar.<sup>125</sup>

A ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua ou pretende atuar, para além da instrução escolar.<sup>126</sup>

<sup>122</sup> CAVALIERI, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Revista Educ. e Soc., Campinas, vol. 28, n 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007, p. 1016. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27/10/2012.

<sup>123</sup> Ibid, p. 1017.

<sup>124</sup> Ibid, 1019.

<sup>125</sup> Ibid, p. 1020.

<sup>126</sup> Ibid, p. 1021.

A escola pública no Brasil sempre teve um papel coadjuvante ao da família, em condições quase sempre precárias. A escola nunca teve condições para assumir um papel socializador forte, com clareza de objetivos entre família, aluno e escola. Sempre houve uma confusão quanto ao seu papel e um grande acúmulo de tarefas que vão muito além da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem. Esse excesso de funções acaba empobrecendo a prática escolar. Neste contexto, a concepção de educação integral deve envolver as múltiplas dimensões da vida da criança e dos adolescentes, exigindo um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas.<sup>127</sup>

Apesar da educação integral servir como discurso para buscar a melhoria e a qualidade no sistema de ensino, as experiências concretizadas no Brasil foram fortemente estigmatizadas como sendo escolas de cunho assistencialista feitas para desprivilegiados que servem apenas para suprirem deficiências na formação dos alunos, substituindo a família e livrando-os da marginalidade, onde o que mais importa não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária.<sup>128</sup>

Quando se fala em ampliação de jornada ou em educação integral é preciso lembrar que a escola, mesmo com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é a parte principal. Dependendo de sua proposta educacional, esta pode vir a ser “o local primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam efetivamente, as protagonistas do processo educacional.”<sup>129</sup>

A organização da instituição escolar com foco no aluno, rica em atividades e vivências, tem o espaço da escola como centro de referência mesmo que algumas atividades sejam realizadas fora dele. Professores e alunos passam a pertencer à escola, cria-se um corpo social, onde objetivos são compartilhados, constrói-se uma identidade. Se a função da escola é preparar indivíduos para a vida em sociedades democráticas complexas, o tempo integral pode contribuir desde que no ambiente escolar ocorram experiências de compartilhamento e reflexão.

Além de definições curriculares, a escola de tempo integral precisa ser preparada com infra-estrutura, espaços, profissionais e organização de tempo. A escola de tempo integral deve ter as atividades ligadas à alimentação, à higiene, à saúde, à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva e à tomada de decisões potencializadas adquirindo caráter educativo,

---

<sup>127</sup> CAVALIERI, Ana Maria. **Tempo de escola...** op. cit., p. 1022.

<sup>128</sup> Ibid, p. 1020.

<sup>129</sup> Ibid, p. 1031.



diferenciando-se de uma rotina escolar centrada em conteúdos. Na medida em que passar mais tempo na escola corresponda à oportunidade de construir novas experiências e novos aprendizados com qualidade, a ampliação da jornada, assim como a reformulação de uma proposta de educação integral, pode representar o apontamento de um novo caminho para o sistema de ensino no Brasil.

### 3. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A palavra cultura tem em sua origem o significado de cultivo, cuidado. A cultura representava uma ação que deveria conduzir algo ou alguém a se desenvolver, fazer brotar, frutificar, florescer. Esse sentido vai se perdendo na história do Ocidente, até que no século XVIII a palavra cultura ressurgiu, mas agora relacionada ao conceito de civilização, e neste momento, é vista como um conjunto de práticas ligadas às artes, às ciências, às técnicas, à filosofia e aos ofícios que permitem avaliar e hierarquizar as sociedades de acordo com critérios de evolução. Com esta nova ideia de cultura, surge também a noção precisa de tempo: é um tempo contínuo, linear e evolutivo, que dá à cultura o sinônimo de progresso. “Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que ela traz a uma civilização.”<sup>130</sup>

A ideia de cultura ligada à política e a ideologia foi utilizada no século XIX, quando se constituiu o estudo das ciências humanas e da antropologia. Desta forma, a ciência reforçou o vínculo entre o conceito de cultura e evolução, estabelecendo uma noção de progresso como medida de cultura. Assim, a Europa durante a expansão do capitalismo passou a ser considerada como modelo padrão de desenvolvimento, e as demais sociedades passaram a ser avaliadas pela presença ou a ausência de elementos culturais que pertenciam apenas ao Ocidente capitalista, como o Estado, a escrita e o mercado, por exemplo.<sup>131</sup>

Dessa forma, o modelo de cultura europeu foi eleito por seus membros mais “evoluídos” como exemplo soberano de desenvolvimento e de civilização cultural, cabendo à esta sociedade, através do colonialismo, a missão de “ajudar” os povos considerados primitivos, incultos e atrasados a iniciarem o processo que os conduziria a civilização. “Não espanta, portanto, a quantidade de preconceitos e de ideologias montados a partir desta visão eurocêntrica da cultura, na qual o Ocidente capitalista-colonialista e imperialista apresenta-se como modelo e finalidade universais.”<sup>132</sup>

Conforme Chauí, foi apenas na segunda metade do século XX, com o surgimento da Antropologia Social e a Antropologia Política que a cultura passou a ser vista de uma forma singular, dotada de uma estrutura específica. A partir deste momento o termo cultura ganhou uma abrangência que não tinha antes, passando a significar o campo das formas simbólicas.

---

<sup>130</sup> CHAUI, Marilena. **Cidadania Cultural: o direito a cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006, p. 129, 130.

<sup>131</sup> Idem.

<sup>132</sup> Idem, p. 131.

Com essa ideia, que já havia sido desenvolvida pelo pensamento alemão no século XIX, a cultura passa a ser entendida como criação coletiva da linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalho, das formas de habitação, vestuário e culinária, das manifestações, do lazer, da música, da dança, da pintura e da escultura, dos valores e das regras de conduta, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco e relações de poder. A partir de então, a cultura é compreendida como o campo no qual uma comunidade institui as relações entre seus membros e com a natureza, conferindo-lhes sentido ao elaborar símbolos e signos, práticas e valores, ao definir para si o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente e futuro), as distinções no interior do espaço, o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, o permitido e o proibido, a relação com o visível e o invisível, como o sagrado e o profano, a guerra e a paz, a vida e a morte.<sup>133</sup>

No entanto, a cultura em seu aspecto abrangente, produzido sob determinadas condições históricas, esbarra na dificuldade de manutenção de um conceito tão amplo. Se pensarmos na sociedade brasileira que durante séculos inspirou-se no modelo eurocêntrico de cultura, perpetuando-o através das gerações, percebemos que a ruptura deste padrão cultural não é algo simples, pois depende da superação de uma mentalidade construída historicamente. De acordo com Chauí, não importa o conceito, podemos falar em cultura dominante e cultura dominada, cultura de elite ou cultura popular. O fato que se evidencia é que ao longo da História do Brasil houve um corte no interior da cultura, o que convencionalmente se denominou como cultura letrada ou formal, e assim claramente o papel desta cultura letrada sempre foi o de legitimar o exercício da exploração econômica, da dominação política, e da exclusão social.<sup>134</sup>

O sistema de ensino brasileiro foi, e mesmo com o progresso apresentado nos últimos anos, ainda é, uma ferramenta fundamental na manutenção de uma classe dominante, e, sobretudo, de uma cultura dominante. Porém, diante de uma época marcada pela globalização onde ocorrem mudanças profundas no comportamento humano, cujos resultados ainda não podem ser identificados de todo, a noção de cultura passou novamente a ser discutida, sendo acrescentado a este debate a questão da identidade cultural.

[...] O que é novo hoje é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos diversos [...] as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceita pela sociedade mais ampla. [...] em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural [...] exigem justiça social e mais voz política, [...] exigem reconhecimento e respeito.<sup>135</sup>

<sup>133</sup> CHAUI, Marilena. **Cidadania Cultural...** op. cit, p. 131.

<sup>134</sup> Idib, p. 133.

<sup>135</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004, p. 1-22. Apud CANDAU, Vera Maria. **Direitos**

Nos últimos anos no Brasil, especialmente no campo da educação, as discussões sobre cultura têm sido retomadas. De acordo com Gomes, nunca se falou tanto em cultura na área da educacional como hoje. “É cultura escolar, da escola, diversidade cultural, multiculturalismo, sujeitos socioculturais, cultura indígena e cultura negra.”<sup>136</sup> Gostariamos de lembrar aqui que essas discussões relacionadas ao modelo cultural inserido no sistema de ensino formal são sem dúvida fruto das exigências e das ações dos movimentos sociais e de grupos étnicos, como é o caso do Movimento Negro. Isso demonstra que algumas modificações ocorreram na sociedade brasileira, no sentido de ampliação e de legitimação da democracia.

O aspecto cultural, seja na educação ou em qualquer outro campo, deve ser visto muito além de um conceito acadêmico, pois a cultura representa vivências concretas de pessoas, suas maneiras de conceber o mundo, suas particularidades, suas semelhanças, enfim, é resultado da interação e da construção humana ao longo do processo histórico e social, onde homens e mulheres combinam regras, elegem valores e significações que possibilitam a comunicação entre os indivíduos e os grupos sociais. “Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo.”<sup>137</sup>

Se a cultura é considerada um sistema de representações construído historicamente, significa que os seres humanos que vivem em sociedade estão sob dominação de uma lógica simbólica que determina comportamentos de acordo com as suas exigências, sem que estes muitas vezes tenham consciência disso. De acordo com Rodrigues, após a constituição lógica e representativa, esses símbolos culturais são introjetados nos indivíduos através da educação, “de forma a fixar as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe, garantindo, dessa maneira, para o sistema social, certa homogeneidade.”<sup>138</sup>

Mesmo que os aspectos relacionados à cultura tenham características universais que identificam os seres humanos como sujeitos culturais, cada cultura tem as suas especificidades, e foi no contexto das particularidades que foram se estabelecendo ao longo do processo histórico as relações de poder, de dominação e de hierarquização de indivíduos e grupos sociais. Este é o caso do negro brasileiro que presenciou ao longo da história do Brasil

---

**humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, jan/abr, 2008, p. 46. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 07/06/2013.

<sup>136</sup> GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, maio, junho, julho, agosto, nº23, 2003, p. 75. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 20/12/2013

<sup>137</sup> Ibid, p. 75,76.

<sup>138</sup> RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986, p. 11. Apud GOMES, 2003, p. 76

a construção da hierarquia social baseada na inferiorização pela cor da pele. Uma vez constituída, esta lógica foi sendo disseminada através da cultura e, dessa forma, somos todos educados pelo “meio sócio-cultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações constituído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.”<sup>139</sup>

A escola como instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento historicamente produzido pelo homem, também é um espaço onde se firmou esta lógica cultural que mantém o negro na posição de inferioridade social. Daí a necessidade de uma legislação específica que inclua o negro no sistema de ensino e uma lei que obrigue o estudo sobre “a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.”<sup>140</sup>

Considerando que a lei 10.639/03 é uma ação afirmativa dentro de um conjunto de políticas reparatórias destinadas especificamente à população negra, que resulta da luta histórica do Movimento Negro pela inclusão do negro no sistema de educação formal, gostaríamos de retomar brevemente como era a abordagem da cultura negra no sistema de ensino brasileiro antes da lei que tornou este tema obrigatório nos currículos escolares, para posteriormente verificarmos como o assunto é tratado pelo programa que institui a ampliação da jornada escolar, o Mais Educação.

A Constituição Federal de 1988 garante em seu artigo terceiro, inciso IV, a promoção de igualdade de todos os brasileiros, sem preconceito de origem, raça, sexo, e quaisquer outras formas de discriminação. Esta determinação está apoiada pelo decreto 1904, de 1996, que assegura a presença histórica das lutas dos negros na Constituição brasileira e pela lei nº 7716, de 1999, que torna crime o preconceito de raça e cor, estabelecendo punições para os atos de discriminação racial.<sup>141</sup>

Conforme Oliva, a presença da história da África nos currículos e nos livros escolares no Brasil é praticamente insignificante até meados de 1990. A modificação desta realidade só se deu a partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases, seguida pelos Parâmetros

---

<sup>139</sup> GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação...** op. cit, p. 77.

<sup>140</sup> Texto da Lei 10.639/03.

<sup>141</sup> SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da, [et. al]. **O Movimento Social Negro, o Estado e a Educação como instrumento de combate a desigualdade racial: o caso da Lei Federal 10.639/03.** XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Diversidades e (Des) Igualdades, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011, Universidade Federal da Bahia, Campus de Ondina, p. 05. Disponível em: <http://www.xinconlad.eventos.dype.com.br>. Acesso em: 20/12/2013.

Curriculares Nacionais de 1998, que tinham como objetivo que estudantes e professores passassem a reconhecer e a valorizar a pluralidade sociocultural brasileira. De modo geral, as determinações ficaram caracterizadas por terem um perfil apenas sugestivo do que poderia ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, e a ênfase dos Parâmetros volta a recair sobre um antigo enfoque dado aos africanos no Brasil: a escravidão.<sup>142</sup>

Apesar de se encontrarem cadenciados por um discurso defensor da flexibilidade em relação aos objetivos a serem estudados e sinalizarem para a discussão equilibrada dos recortes associados ao tratamento das histórias do Brasil, Europa, América e África, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em vários trechos, ficam caracterizados por indicações de abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre as temáticas e objetos que poderiam envolver o estudo da história africana [...].<sup>143</sup>

Os conteúdos indicativos e superficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais relacionados ao estudo da história da África, da trajetória e da influência dos africanos no Brasil sofreram uma profunda modificação com a implantação da lei 10.639/03, pois a partir deste momento o Conselho Nacional de Educação, articulado com o Movimento Negro, pesquisadores, intelectuais da educação e alguns parlamentares, buscaram traçar linhas mais claras sobre temas e objetivos a serem trabalhados em sala de aula.<sup>144</sup>

Como resultado deste esforço, foi aprovado o parecer acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que após ser transformado em resolução, em julho de 2004, foi publicado pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial. Esse documento basicamente buscou estabelecer, em todos os níveis e modalidades de ensino “o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos [...] como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo para as demais”<sup>145</sup>, apontando para temáticas como a tradição oral e a ancestralidade, abordando a organização de sociedades como o Antigo Egito e a Núbia, enfim, listando conteúdos que buscavam quebrar as abordagens negativas relacionadas aos povos africanos.

<sup>142</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)**. História, São Paulo 28(2), 2009, p.145-150. Disponível em : [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 10/12/2013.

<sup>143</sup> Idem.

<sup>144</sup> Ibid, p. 154.

<sup>145</sup> Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004, p. 17. Apud OLIVA, 2009, p.156.

Em história da África, tratada em perspectiva positiva, não é só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos [...] como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - as civilizações e organizações políticas pré-coloniais [...] as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora [...] vida e existência cultural e histórias dos africanos e seus descendentes fora da África [...].<sup>146</sup>

Como já foi dito neste trabalho, o Programa Mais Educação se propõe como um meio indutor à formulação de uma política de educação integral em todo o país, fomentando assim a interação entre a escola e os saberes populares. O programa pretende não apenas melhorar o sistema de ensino público no país, mas também democratizar o saber, no sentido de educar para a democracia, como defendia a filosofia pragmática e, sobretudo, tem, em longo prazo, a ousada intenção de reformular o modelo de escolarização no Brasil, como queriam os educadores do movimento da Escola Nova.

Neste processo, considera-se fundamental que seja abolida desta nova proposta de educação, ainda em processo de construção, qualquer evidência que possibilite a rejeição às diferenças sexuais, de gênero, etc, e principalmente, as diferenças étnicas e culturais. Dessa forma, procuramos no Manual Operacional de Educação Integral, publicado pelo Ministério da Educação, em 2013, se o programa Mais Educação aborda a cultura negra a partir das determinações da lei 10.639/03.

Como se sabe, o programa Mais Educação está organizado em macrocampos de conteúdos temáticos. Dentro destes macrocampos as escolas podem escolher os temas e as atividades que são trabalhadas no âmbito escolar por um Monitor, em caráter de oficina. Ao observarmos as opções, encontramos apenas dois pontos que se aproximam da exigência da lei 10.639/03.

O primeiro encontra-se no macrocampo de “Cultura, Artes e Educação Patrimonial” com a atividade de Capoeira. Conforme Mello, “a capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira criada pelos negros escravos como forma de luta contra a opressão, luta que se travou no plano físico e cultural.”<sup>147</sup> A intenção do programa com a oficina de Capoeira, segundo o documento, é a motivação do desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo, e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos,

<sup>146</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras...** op. cit, p. 156.

<sup>147</sup> MELLO, André da Silva. **A história da Capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal.** Centro Universitário Vila Velha – UVV. Disponível em: [http://br.oocities.com/capoeiranomade/A\\_da\\_capoeira\\_na\\_perspectiva\\_da\\_cultura\\_corporalAndré\\_Mello.pdf](http://br.oocities.com/capoeiranomade/A_da_capoeira_na_perspectiva_da_cultura_corporalAndré_Mello.pdf). Acesso em 19/12/2013.

estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo, roda e seus mestres.<sup>148</sup> O que salientamos aqui é que esta atividade é oferecida pelo Mais Educação em caráter opcional.

O segundo aspecto onde se encontra uma atividade que, dependendo da ação do Monitor, apresenta a possibilidade de cumprimento da lei 10.639/03, é dentro da temática “Educação em Direitos Humanos”, que segundo o documento,

Compreende um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências [...]. Os recursos disponibilizados permitem que ao longo do ano sejam organizadas exposições fotográficas, apresentações musicais e teatrais, mostras de vídeos, entre outros, a respeito das diversas temáticas de direitos humanos, quais sejam: proteção da infância e da adolescência; equidade de gêneros e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil; bullying; memória e verdade; história e cultura africana e indígena; inclusão de pessoas com deficiência, democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras.<sup>149</sup>

Lembramos que esta oficina também é apresentada pelo programa Mais Educação em caráter sugestivo, o único macrocampo obrigatório é o de “Acompanhamento Pedagógico”, onde a escola deve escolher pelo menos uma das seguintes atividades: Alfabetização/Letramento, Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos), História e Geografia, Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto e Matemática.<sup>150</sup>

De acordo com o texto do Manual Operacional de Educação Integral, constata-se que o programa Mais Educação não aborda de forma obrigatória os aspectos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira conforme as determinações exigidas pela lei 10.639/03. O caráter opcional, sugestivo e superficial das atividades relacionadas à cultura negra abre possibilidades para que o sistema escolar ao adotar, o programa, novamente deixe de lado as questões referentes às relações étnico-raciais.

Este fato pode contribuir na manutenção da exclusão, do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar, reforçando dessa forma o silêncio e as práticas pedagógicas preconceituosas que historicamente fizeram parte da educação brasileira, sendo as grandes responsáveis pelo abandono e pela evasão escolar por parte das camadas

---

<sup>148</sup> Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013, p.14. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 19/12/2013.

<sup>149</sup> Ibid, p. 20.

<sup>150</sup> Ibid, p. 05, 06.



populares, e que mantêm em suas representações elementos que desqualificam e inferiorizam a participação da população negra na construção da história do país.

### 3.1 O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03: O ESTUDO DE CASO NA ESCOLA AZUL<sup>151</sup>

A inclusão das minorias étnicas, sociais e culturais ao sistema de escolarização formal é o objetivo principal da educação multicultural, porém o maior entrave na busca por um currículo que contemple as diferenças é a dificuldade da escola para o acolhimento da diversidade, pois não podemos esquecer que o sistema de ensino brasileiro historicamente adotou um mecanismo de normalização e homogeneização.

De acordo com Sacristán, o problema do interculturalismo é caracterizado pela intenção de assimilação ou de integração de uma subcultura, a partir de uma cultura ou de uma prática dominante. Segundo o autor, muito raramente se parte de um biculturalismo, no qual as culturas tenham a mesma importância nas práticas e nos saberes da sociedade, motivo pelo qual o ensino ou a integração de outras culturas não dominantes no processo de escolarização é uma tarefa muito difícil. A inclusão de um currículo multicultural exige um contexto democrático, onde o interesse de todos seja representado, e para que isso seja possível, são necessárias uma estrutura de ensino e principalmente uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos, administradores, enfim, de todas as pessoas que estão envolvidas no processo educacional. “Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm que ser elaborados e desenvolvidos [...] para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos.”<sup>152</sup> A possibilidade de inclusão da diversidade só existe diante da variedade, e o problema é que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas e nem mesmo o sistema de ensino permitem muita variação. A escola em si possui elementos que instituem a homogeneização e a assimilação de uma cultura dominante, e resiste a outras práticas ou ideias que sejam contrárias aos fins e usos historicamente planejados e perpetuados pelo processo de escolarização.<sup>153</sup>

---

<sup>151</sup> Não serão divulgados aqui o nome da escola, nem dos professores e alunos envolvidos na pesquisa. Para melhor compreensão dos leitores, em alguns momentos serão usados nomes fictícios. Os dados obtidos por meio dos questionários e desenhos, obviamente, são reais.

<sup>152</sup> SACRISTÁN, Gimeno J. **Currículo e Diversidade Cultural**. In. SILVA, Tomas T. da; MOREIRA, Antônio F.; GILBERT, Rob. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Vozes, 1995, p.83.

<sup>153</sup> Ibid, p. 84.

As discussões sobre a evasão escolar, melhoria na educação, etc, não podem ser feitas sem ser considerada a necessidade de uma cultura escolar inclusiva para todos. Seja por uma questão ética, política ou mesmo de direito, uma sociedade não pode ser de fato democrática enquanto um grupo social tão importante na formação do Brasil, como é o caso da população negra, não tiver os aspectos positivos de sua cultura refletidos na formação escolar.

Antes de descrevermos aqui como ocorre na prática a inclusão da educação multicultural, especialmente no cumprimento da lei 10.639/03, cabe ressaltar o que se entende por currículo e por multiculturalidade. De acordo com Sacristán, se pensarmos que o currículo é a especificação através de um documento dos temas a serem trabalhados em sala de aula, bastaria uma revisão nos conteúdos mínimos seguindo a lógica multicultural e a questão estaria resolvida. Porém, uma análise mais aprofundada da realidade escolar e das práticas desenvolvidas diariamente na sala de aula demonstra que os alunos aprendem e deixam de aprender através de uma organização lógica muito mais complexa.<sup>154</sup>

[...] O currículo real é mais amplo que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e planos [...]. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõe - impõe - todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização.<sup>155</sup>

De acordo com esta ideia, a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas determinado pela lei 10.639/03, não pode apenas estar associada a uma mudança curricular que contemple apenas conteúdos explícitos e objetivos a serem assimilados. Convém a consciência de que em toda a experiência de aquisição de conhecimentos são estabelecidos diálogos, crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são os sujeitos reais que a partir de suas vivências dão significado para aquilo que está prescrito no currículo.

Esta observação transcende a visão de que o currículo é apenas um documento escrito. Dessa forma, percebe-se que o currículo escolar representa a soma de todas as aprendizagens e, também, das ausências que os alunos obtêm durante o processo de escolarização, constituído assim uma série de ações praticadas em sala de aula. Do ponto de vista

---

<sup>154</sup> SACRISTÁN, Gimeno J. **Currículo e Diversidade...** op. cit, p. 86.

<sup>155</sup> Idem.

pedagógico, o importante não é só aquilo que está declarado e sim a experiência, na maioria das vezes oculta, daquilo que é vivido pelo aluno no ambiente escolar.

Portanto, a perspectiva da formulação de um currículo multicultural, assim como a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no sistema de ensino do Brasil, depende de uma mudança nos métodos pedagógicos e na formação docente, de forma que seja estimulado o respeito à diversidade, incluindo também de mudança profunda nos mecanismos de ação que estão ocultos e se manifestam de maneira sutil.

Conforme Severino, o estudo de caso se justifica por se concentrar em uma realidade particular, cujos resultados são representativos de uma situação específica.<sup>156</sup> Dessa forma, buscamos verificar como a Escola Azul atende as exigências determinadas pela lei 10.639/03 em suas práticas pedagógicas.

A Escola Azul tem sua localização na zona rural do município de São Valentim, Rio Grande do Sul. De acordo Baldissera e Cima, esta cidade fazia parte da antiga Colônia Erechim e seu povoamento teve seu início em 1920. A economia tem como base a agricultura e a agropecuária, sendo uma região de pequenas propriedades que foi colonizada, em sua maioria, por imigrantes italianos.<sup>157</sup> A escola foi fundada no ano de 1951, disponibilizando, na época, o ensino de 1ª a 4ª série. Conforme conversa informal com a diretora, a instituição atende desde 1997, após o processo de nucleação das escolas, o Ensino Fundamental nos níveis das séries iniciais e do 1º ao 5º ano, e das séries finais do 6º ano à 8ª série, nos turnos vespertino e matutino, contando com um corpo docente de 19 professores, 03 serventes, 01 vigia e um total de 82 alunos matriculados.

Segundo a diretora, a escola aderiu ao programa Mais Educação no ano de 2012 e desde então funciona sob a coordenação de uma professora com formação em Pedagogia, especialista em Gestão Escolar e Educação Infantil Séries Iniciais. A ampliação de jornada conta com 7 monitores. A escola está inscrita nas seguintes atividades: Iniciação Científica, Judô, Conhecimentos Pedagógicos, Informática, Educação em Direitos Humanos, Teatro, Violão e Percussão. Os espaços físicos destinados ao desenvolvimento das aulas do programa são 01 sala de aula, uma sala de informática, um laboratório de ciências em estado precário, e a quadra de esportes. Dos 82 alunos que frequentam a Escola Azul, 28 participam do Mais Educação.<sup>158</sup>

---

<sup>156</sup> SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007, p.121.

<sup>157</sup> BALDISSERA, Marli de Almeida; CIMA, Sônia Mári. **De campo pequeno ao grande Erechim**. Erechim, RS: Edifapes, 2008, p. 139.

<sup>158</sup> Destacamos que dos 28 alunos inscritos no programa Mais Educação, alguns não fazem todas as oficinas, há os que frequentam só a atividade de judô ou só de informática, por exemplo. Também existem os casos em que

O Projeto Político Pedagógico da Escola Azul tem a filosofia de contribuir para o resgate da autoestima, agregando valores éticos, morais, sociais e culturais comprometidos com a realidade do aluno, desenvolvendo suas possibilidades como seres humanos dinâmicos, históricos, sociáveis, capazes de agir criticamente, com criatividade e eficiência, transformando a realidade em que estão inseridos. Ao observarmos o público escolar percebemos, em sua maioria, a presença de crianças e jovens negros, porém ao olharmos os cartazes, os painéis e os desenhos expostos nos corredores, na biblioteca, nas salas de aula, etc, não víamos nestes qualquer elemento referente ao negro. Ao comparamos esta realidade com a proposta do projeto Político Pedagógico, surgiu a curiosidade de investigar como a Escola Azul cumpria as exigências da lei 10.639/03.

A partir das evidências, buscamos “levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos pesquisados”<sup>159</sup>, através da aplicação de um questionário com 06 perguntas à diretora da escola, à coordenadora e a uma monitora do programa Mais Educação, a professora de história, e a uma professora das séries iniciais.

A primeira questão buscou descobrir, a formação e o tempo de trabalho das docentes, e não tinha outra pretensão senão a de saber a quanto tempo as professoras atuavam na área da educação. A pergunta foi: “Qual é a sua formação, há quanto tempo você é professor e que cargo ocupa atualmente na escola?” Como resposta, obtivemos: 01 professora com formação em Estudos Sociais, que atua há 21 anos em sala de aula, e 04 professoras com graduação em Pedagogia, uma tem 32 anos de profissão, outra tem 20 anos de trabalho e atualmente é a diretora da escola, e as demais concluíram seus cursos de graduação há 5 anos.

A segunda pergunta buscou ser mais pontual, tocando diretamente no problema do racismo na escola, com a intenção de descobrir como as docentes percebiam os problemas relacionados à questão racial no âmbito da educação. A indagação aplicada foi: “Você acha que a discriminação racial se reflete no ambiente escolar? Por quê?” Sobre este questionamento, três professoras admitem que o preconceito racial esteja presente na escola, porém, atribuem isso aos pais e aos próprios alunos. Segundo a coordenadora do Mais Educação, “depende muito da educação que a criança recebe em casa, se os pais tem preconceito, certamente os filhos terão [...]”. Apenas uma professora reconhece que o professor também pode ser preconceituoso, “muitas vezes há brigas, apelidos, xingamentos e

---

os alunos simplesmente abandonam as aulas no contraturno. Na prática os monitores atendem de 07 a 10 alunos em cada oficina.

<sup>159</sup> SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico...** op. cit, p.125.

essas atitudes ocorrem na presença dos professores e eles não tomam atitude nenhuma [...]”. Já a professora de história afirma que não existe discriminação na escola. Segundo ela, “não existe ilusão de superioridade de professores sobre alunos. Nossa escola forma uma equipe bem unida. Não existe desprezo pelo outro.” As respostas das professoras confirmam as observações de Cunha sobre as situações de tensão racial que ocorrem no ambiente escolar.

Nos momentos de conflito entre crianças, a criança negra sofre agressão verbal relacionada com a etnia. Nessa situação, muitas vezes, professores e funcionários tomam conhecimento dos fatos e não sabem de que forma tratá-los, em nível do significado da discriminação étnica. Como são questões tabus nas discussões didático-pedagógicas, geram desconforto grande entre os/nos educadores, que optam pela saída mais fácil perante o embaraço e se fazem passar por “míopes” diante da situação, este comportamento reforça o universo ideológico pejorativo que a criança, consciente ou inconsciente, conhece.<sup>160</sup>

A terceira pergunta foi referente à lei que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas, e intencionava descobrir o conhecimento das professoras sobre o assunto, a questão elaborada foi: “O que você sabe sobre a lei 10.639/03?” As docentes responderam dentro de um padrão específico “que ela torna obrigatório o ensino da cultura negra nas escolas”. Já a professora que atua no programa Mais Educação afirmou que “nunca tinha ouvido falar, após receber este questionário é que fui pesquisar sobre a lei, ler e responder de acordo com ela”.

Quando questionadas sobre: “Como a escola recebeu esta lei? Houve algum curso de capacitação, palestras, seminários, enfim, existiram ações práticas que proporcionassem o cumprimento da lei 10.639/03?”, as respostas foram diversas. Três professoras afirmam ter frequentado algumas palestras e cursos sobre o tema. Conforme a fala da diretora, “assim que essa lei foi divulgada começaram cursos, palestras e uma cobrança para que se cumprisse a lei [...] passaram a exigir registro de trabalhos com relação a esse tema, a partir dali foi decretado o dia 20 dia da consciência negra”. As outras duas professoras, que concluíram suas graduações há cerca de 5 anos, afirmam nunca terem recebido “nenhum curso de capacitação sobre a lei.” A partir destas colocações postas nestas duas questões, identificamos que as docentes, em sua maioria, sabem o que diz a lei, porém não sabem bem com aplicá-la. Percebemos também, que a preocupação inicial em capacitar os professores para que estes atendessem às exigências da lei em sala de aula foi sendo deixada de lado com o passar do

---

<sup>160</sup> CUNHA, Junior Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992, p.37. Apud VIDEIRA, Piedade Lino. **Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular**. Padê, Brasília, v.1, n. 2, p. 89-111, jul, (dez), 2007, p.99. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br>. Acesso em: 20/12/2013.

tempo. Demonstra também que os docentes da Escola Azul não tiveram a preocupação de reformular suas práticas pedagógicas para cumpri-la.

O um dos problemas que observamos na Escola Azul, comprovado pela fala da diretora, é que “foi decretado o dia 20 dia da consciência negra”, isso pode significar que a escola aborda a cultura negra especificamente no dia da morte de Zumbi dos Palmares, somente no dia 20 de novembro, o que ao nosso ver demonstraria uma incompreensão do que é estabelecido pela lei, evidenciando que o registro de trabalho com relação a esse tema, pode estar sendo feito apenas neste dia e sendo apresentado como se o assunto tivesse sido abordado o ano todo. Este fato, associado ao não conhecimento, ou ao pouco conhecimento que os profissionais da educação apresentam sobre a lei 10.639/03, permite que a mesma seja burlada, e, pior, permite que o preconceito racial e suas representações sejam distorcidos ou minimizados.

[...] Muitas vezes os (as) professores (as) deslocam a questão étnica da condição de problema central, desviando-a para a condição de problema secundário, tentando traçar uma linha paralela de igualdade entre conflitos distintos, fazendo com que o conflito racial fique em segundo plano. Acontecimentos como esses podem ser entendidos como pequenos detalhes do cotidiano escolar. Porém, são reveladores de uma prática que prejudica severa e diretamente o desenvolvimento dos alunos negros. E, indiretamente a todos os indivíduos que recebem tais informações. Essas experiências vividas na escola podem ser transportadas para outras situações sociais. Todos aqueles que favorecem a manutenção, inclusão ou propagação do racismo, preconceito e discriminação racial no espaço escolar precisam ser levados a rever suas atitudes.<sup>161</sup>

Esse demonstrativo revela a necessidade de uma abordagem profunda e constante sobre as questões raciais na formação docente. Não se pode admitir que profissionais atuantes na educação nunca tivessem ouvido falar na lei 10.639/03 ou não tenham frequentado nenhum curso de capacitação a respeito do assunto, pois a discussão e a promoção do respeito à pluralidade cultural também é algo imprescindível para melhora da educação brasileira. Dessa forma, o sistema que pretende democratizar o ensino “precisa organizar-se para demonstrar a importância da pluralidade étnica na sociedade. Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade étnica na sociedade [...]”<sup>162</sup>

Buscando complementar a questão anterior fizemos a seguinte pergunta as professoras: “Como profissional da educação, você consegue incluir em seu planejamento as exigências da lei 10.639/03? Por quê?” A resposta foi positiva em todos os questionários. Segundo a professora de história “o assunto é de fácil abordagem, gosto muito de trabalho-lho

<sup>161</sup> VIDEIRA, Piedade Lino. **Criança negra e discriminação...** op. cit, p. 105,106.

<sup>162</sup> Ibid, p. 106.

[sic] em forma de pesquisa, cartazes, painéis, memória da escravidão [...]”. Esta resposta nos remete ao que Videira escreve sobre a representação social do negro no material didático, segundo ela:

Nos cartazes alusivos às datas históricas, cívicas e sociais, esses problemas de fundo racista repetem-se. Embora a sociedade brasileira entre o fim do escravismo e os tempos atuais, tenha passado por significativas transformações, a representação do negro permanece quase inalterada em relação ao estereótipo do escravo submisso [...], como se o único lugar destinado aos negros fosse a subalternidade e a inferioridade [...] a perpetuação do racismo e a discriminação étnico-cultural da sociedade brasileira, têm encontrado na escola, um espaço fértil de representação.<sup>163</sup>

A última pergunta do questionário foi: “Você considera relevante trabalhar em sala de aula a História da África e a Cultura Afro-Brasileira? Por quê?” Todas as respostas foram afirmativas. As professoras concordam que o assunto é importante para que seja promovida a conscientização, a sensibilização e o respeito sobre a cultura negra. Conforme a professora de história, “venho trabalhando isso a muitos anos. Cumpri com as exigências com certeza.”

Em contrapartida as respostas dadas pelas docentes nos questionários, onde todas dizem abordar a cultura negra em suas aulas e considerar o assunto importante, e onde a própria diretora garante que os profissionais que atuam na escola “trabalham, planejam e fazem registro sobre o tema”, pedimos que as crianças negras que frequentam o programa Mais Educação, a maioria alunos da Escola Azul desde as séries iniciais, fizessem um autorretrato para demonstrar como eles se percebem enquanto sujeitos na realidade onde estão inseridos.

Conforme Wechsler verifica-se que o desenho na história da humanidade é uma das formas de comunicação mais utilizadas, pois segundo ele, este antecedeu a escrita, indicando uma forma de linguagem básica e universal.<sup>164</sup> Dessa forma, o desenho da figura humana é usado como temática de avaliação psicológica em diversos sistemas de interpretação, tanto de cunho evolutivo quanto emocional, sendo usado em muitos casos pela existência de uma relação íntima entre o desenho e o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que elas irão representar aquilo que sabem.<sup>165</sup>

<sup>163</sup> VIDEIRA, Piedade Lino. **Criança negra e discriminação...** op. cit, p. 100.

<sup>164</sup> WECHSLER S. **O desenho da figura humana: avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças brasileiras.** Campinas: Editora da Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 1996/2003. Apud BANDEIRA, Denise; COSTA, Angelo; ARTECHE, Adriane. **Estudo de Validade do DFH como medida de Desenvolvimento Cognitivo Infantil.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 21 (2), 332-337, 2007, p. 332. Disponível em: [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc). Acesso em: 10/10/2013.

<sup>165</sup> ABOU-JAMRA, C; CASTILHO, M. **Testes de Matrizes progressivas de Raven.** In. ANCONA-LOPEZ, M. (Ed). Avaliação da Inteligência: vol 2, São Paulo, SP: EPU. Apud BANDEIRA; COSTA; ARTECHE, 2007, P. 32.

De acordo com a ideia de que o desenho da figura humana tem uma relação íntima de representação daquilo que a criança sabe, obtivemos como resposta representações que contradizem aquilo que as professoras afirmam. Pois, todas as crianças negras se desenharam como se elas fossem brancas, ou melhor, ao colorirem de seu corpo, os alunos utilizaram o lápis denominado por eles como “cor de pele”,<sup>166</sup> como demonstram os desenhos.

Desenhos elaborados como autorretrato feito por crianças negras que participam do Programa Mais Educação da Escola Azul.



<sup>166</sup> O lápis “cor de pele” constitui um tom de cor-de-rosa claro que as crianças usam para pintar a pele dos desenhos que tenham representações humanas. É no mínimo interessante que as docentes ao acompanharem a maioria dessas crianças desde as séries iniciais, e que dizem abordarem a cultura negra em sala de aula, nunca tenham chamado a atenção desses alunos para o fato que não existe apenas um tipo de “cor de pele”.





Diante de tais representações é evidente a presença do preconceito racial na escola, mesmo que de forma inconsciente. Como já dissemos aqui, a mentalidade construída do “ser brasileiro”, de povo ordeiro, pacífico, que desconhece qualquer forma de preconceito, além de sustentar a falsa democracia racial no Brasil, ainda é muito forte no sistema de ensino, como pudemos constatar na Escola Azul.

Os efeitos do preconceito racial vivido pelos alunos negros nas escolas, segundo Cavalheiro e Silva,<sup>167</sup> acarreta na auto rejeição e na ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, o que fica evidente nos desenhos, cristalizando um sentimento irreal de superioridade étnica, cultural, intelectual, etc, perpetuando assim o racismo brasileiro que sempre aconteceu e acontece da maneira mais eficiente: na informalidade.

Tal fato representa um descompasso entre o que as professoras dizem e aquilo que os alunos demonstraram em seus desenhos, apontando assim para a necessidade de um estudo mais aprofundado que busque descobrir como as docentes verdadeiramente concebem a figura do negro e suas contribuições para a sociedade brasileira, e a partir disso, realizar intervenções e sugestões à suas práticas, o que não foi possível de ser feito, pois não era o objetivo desta pesquisa.

Pelos resultados obtidos no estudo de caso da Escola Azul, infelizmente ainda encontramos educadores que não percebem a educação com um “processo amplo e complexo

<sup>167</sup> CAVALHEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998. Apud, VIDEIRA, 2007, p. 102, 103.

SILVA, Selma Maria da. **Imagens de africanidade: uma leitura de mundo anti-racista**. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003. Apud VIDEIRA, 2007, p. 102, 103.

de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do ser humano.”<sup>168</sup> É contraditório que os educadores concordem que a escola, em suas práticas, aborde a questão racial e ao mesmo tempo evitem discussões sobre as situações de racismo em suas aulas.

Para que a escola avance nesta relação entre saber escolar, realidade social e diversidade étnica e cultural é preciso que se esteja atento à necessidade de compreensão por parte dos docentes, de que o processo educacional também é constituído por dimensões que se referem ao respeito à diversidade. Portanto, trabalhar com esses temas não significa apenas transformá-los em conteúdos curriculares em seu aspecto documental, implica na sensibilidade de perceber como este processo influencia na formação humana, contribuindo na construção de valores que certamente se manifestam em nossas ações durante toda a vida.

O caso da Escola Azul demonstra que são necessárias muito mais do que um conjunto de políticas afirmativas para negros na busca pela superação do preconceito racial. São urgentes também ações educativas sérias que busquem a manifestação e o combate do racismo que está oculto no currículo e nas práticas pedagógicas do sistema escolar. O início da superação da discriminação racial passa necessariamente pela conscientização do quanto de africanidade existe em nossas ações. Portanto a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas não diz respeito apenas à população negra, mas refere-se à formação histórica de todo e qualquer brasileiro em si.

---

<sup>168</sup> GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In. MUNGANDA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p, 146. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em 18/12/2013.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do trabalho “A lei 10.639/03 e sua aplicação na ampliação da jornada escolar” demonstrou que serão necessárias muitas pesquisas para que se possa conhecer como ocorrem as relações étnicas no ambiente escolar, e principalmente para que se possa compreender por que, apesar de tantas transformações na sociedade, a escola se mantém indiferente à questão da diversidade cultural, rejeitando a proposta de inclusão do ensino da cultura negra em suas práticas pedagógicas. A constatação do descumprimento da obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, tanto no turno regular como na ampliação de jornada, nos fez refletir sobre até que ponto a promulgação da lei 10.639/03 foi uma conquista.

Procuramos demonstrar no primeiro capítulo a luta do Movimento Negro no Brasil pela inclusão do negro ao sistema formal de escolarização. No processo de construção da parte inicial do trabalho descobrimos que este movimento contraria a ideia tão bem construída ao longo da história, de que o povo negro sempre se comportou de forma “civilizada”, sem conflitos de qualquer natureza diante da condição social que lhe era imposta com o fim da escravidão. A organização de grupos e instituições na busca por direitos sociais demonstra que a população negra jamais esteve alheia à sua situação de marginalização. Mesmo diante da exclusão social estas organizações buscaram se articular em ações que combatessem a discriminação racial e valorizassem o negro na sociedade brasileira.

O afastamento das crianças negras do sistema de ensino formal fez com que essas entidades passassem a desenvolver meios de combate ao analfabetismo e a incentivarem a população negra a se educar, tomando assim a educação como questão política e como forma imprescindível da melhora da condição social desta camada.

A denúncia do Movimento Negro, após sua reorganização em 1978, do racismo presente no ambiente escolar, conduziu a um processo de revisão que foi desde material didático até às práticas adotadas em sala de aula sobre as questões raciais. Entre outras ações, passou-se a reivindicar a inclusão da História da África e do Negro nos currículos e a garantia do acesso do negro brasileiro em todos os níveis escolares. Dessa forma, se pode compreender porque houve a necessidade do Estado brasileiro adotar um conjunto de políticas afirmativas destinadas especificamente à população negra.

Consideramos que a luta do Movimento Negro pelo direito à educação também contribuiu para o avanço democrático de nosso país. Conforme Marilena Chauí, a democracia é o único regime político no qual o conflito não precisa ser exorcizado, pois esta só se

legítima diante do embate. Uma sociedade democrática só se caracteriza se forem abolidos os privilégios e em seu lugar forem estabelecidos direitos.<sup>169</sup>

A partir desta perspectiva buscamos no segundo capítulo retomar as principais ideias presentes na concepção de educação integral da corrente filosófica pragmática, com destaque para o pensamento de John Dewey.

Descobrimos que o modelo pragmático de educação integral teve como principal objetivo a quebra do paradigma que dividia o trabalho intelectual do trabalho prático, rompendo a lógica dualista, herdada desde a Grécia Antiga, de educação destinada a indivíduos da classe considerada superior e do treinamento destinado às camadas populares. Assim, na sociedade moderna e democrática, a educação deveria ser formulada como um direito e a escola seria o lugar onde se forjaria esta nova sociedade.

Para os pragmáticos, em uma sociedade com o conhecimento científico e moderno, o ensino tradicional, baseado em métodos medievais, deveria ser substituído por uma educação que equilibraria o conhecimento tácito da vida e o saber expresso pela escola, numa atividade integrada de constante reconstrução da experiência. A escola para eles era antes de tudo um experimento de educação para a democracia, onde os sujeitos deveriam participar das determinações, dos objetivos, dos trabalhos e das atividades que envolvem o seu mundo. Dessa forma, a educação pragmática via o indivíduo e o meio social como dois termos de um mesmo processo, em constante desenvolvimento.

A filosofia pragmática influenciou o movimento da Escola Nova no Brasil, tendo como principal expoente Anísio Teixeira e como objetivo a renovação do ensino no país. A proposta de abolir os privilégios de classe no âmbito educacional e de se adotar uma postura acadêmica e científica diante dos problemas relacionados à educação correspondeu a um avanço no pensamento democrático, representando um esforço intelectual e político por uma sociedade melhor. Porém, assim como em outros países, esta concepção de educação não foi aceita, pois, além de envolver maiores investimentos, possibilitava o surgimento de novas mentalidades.

Pudemos identificar que o Programa Mais Educação, embora não seja educação integral e sim uma proposta indutora a este processo, retoma o desafio iniciado pelo movimento da Escola Nova de democratizar o ensino através da interação entre a escola e a comunidade, da inclusão dos saberes populares informais ao conhecimento escolar e o

---

<sup>169</sup> CHAUI, Marilena. **Cidadania Cultural...** op. cit, p. 138.

objetivo maior de reformulação do sistema educacional, que sempre diferenciou muito bem a educação destinada às classes superiores da direcionada às camadas populares.

A ampliação de jornada em nosso entendimento é vista de forma positiva, desde que contemple aspectos referentes à organização escolar articulados com o turno regular, acolhendo a diversidade cultural. O investimento em infraestrutura, espaços, profissionais, organização do tempo, e, sobretudo, atividades de caráter educativo que se diferenciem da rotina escolar centrada em conteúdos, também são questões fundamentais para que o programa Mais Educação alcance seus objetivos.

O estudo de caso sobre o cumprimento da lei 10.639/03 na Escola Azul demonstrou que o Manual Operacional de Educação Integral, que é o elemento norteador das atividades do programa Mais Educação, oferece em caráter sugestivo duas oficinas, Capoeira e Educação em Direitos Humanos, que, dependendo do direcionamento do Monitor, pode atender as exigências da lei, o que significa que o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira não é obrigatório no programa.

Neste sentido, considera-se uma falha do programa Mais Educação apresentar em caráter sugestivo as atividades relacionadas à cultura negra, pois isso permite perfeitamente que a questão racial seja novamente silenciada e que a discriminação continue acontecendo no ambiente escolar, nos fazendo refletir em como se pode pensar na reformulação do sistema de ensino brasileiro deixando de lado uma questão tão importante e que certamente é um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar.

A pesquisa na Escola Azul, também apontou para a contradição entre o que as professoras dizem abordar em sala aula sobre a cultura negra e a ideia que os alunos fazem de si mesmos, não se reconhecendo como negros. Isso demonstra dificuldades na efetivação da lei 10.639/03, e, sobretudo, como a imagem do negro brasileiro ainda está relacionada à inferioridade e de subordinação social. Demonstra também que falta no ambiente escolar conhecimento sobre as lutas sociais que promoveram a inclusão da cultura negra nos currículos escolares, e que são necessárias ações urgentes que desenvolvam a percepção dos docentes para o racismo implícito nas práticas pedagógicas que muitas vezes passa despercebido, perpetuando dessa forma o preconceito racial no ambiente escolar.

Consideramos essencial que as questões sobre as relações raciais sejam assumidas como tarefa da educação, pois antes de qualquer ação é necessário a consciência de que se o preconceito racial existe na sociedade brasileira, certamente estará presente no ambiente escolar. Dessa forma, a inserção do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira

é algo muito peculiar, pois como se pode perceber, a obrigatoriedade estabelecida pela lei 10.639/03 pode facilmente ser burlada.

Incluir a questão racial, ou a diversidade cultural no currículo escolar é algo que vai muito além da produção de materiais de informação ou de manuais de instruções sobre o assunto, pois depende da mudança de mentalidades. Significa colocar os docentes em contato com as discussões sobre os valores culturais levando-os a perceber o quanto de africanidade existe em suas ações, só assim teremos uma mudança de comportamento.

Para que ocorra de fato o embate contra o preconceito racial nas instituições de ensino do país, é necessário que se toque naquilo que está oculto não só no currículo, mas nas práticas educativas, pois mesmo sem registro, essas ações transmitem valores, princípios, normas de convívio, enfim, valores socioculturais que de maneira informal permitem a afirmação, ou não, de um indivíduo em seu meio social.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. [et. al]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
- BANDEIRA, Denise; COSTA, Angelo; ARTECHE, Adriane. **Estudo de Validade do DFH como medida de Desenvolvimento Cognitivo Infantil**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (2), 332-337, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc) . Acesso em: 10/10/2013.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BUNICORE, Augusto C. **Reflexões sobre o marxismo e a questão racial**. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 51, agosto de 2005. Disponível em: [www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br). Acesso em: 17/09/2013.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, jan/abr, 2008. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 07/06/2013
- CAVALIERI, Ana Maria. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?** *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/12/2013.
- CAVALIERI, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Revista Educ. e Soc.*, Campinas, vol. 28, n 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27/10/2012.
- CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. *Revista de História Regional*, 6 (2): 93-112 s/d, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural: o direito a cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CIMA, Sônia Mári; BALDISSERA, Marli de Almeida. **De campo pequeno ao grande Erechim**. Erechim, RS: EdiFapes, 2008.

CONTINS, M.; SANTANA, L.C.O. **O Movimento Negro e a questão afirmativa**. Estudos Feministas, IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, v.4,n.I, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 30/08/2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Apresentação e comentários Marcus Vinícius da Cunha, São Paulo: Ática, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Espaço Aberto, nº 29, 2005. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 28/09/2013.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo, março de 2007, p. 103. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 02/08/2013.

**Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade: traços das lutas escravas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, maio, junho, julho, agosto, nº23, 2003. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 20/12/2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira; SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação, Nº 15, set/out/nov/dez, 2000, p.135. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 20/08/2013.



<http://bioetica.ufrgs.br>.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/L10.639.htm>.

<http://www.sae.gov.br>.

IANNI, Octavio. **Dialética das relações raciais**. Estudos Avançados, 18(50), 2004. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br), acesso em 20/10/2013.

MELLO, André da Silva. **A história da Capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal**. Centro Universitário Vila Velha – UVV. Disponível em: [http://br.oocities.com/capoeiranomade/Ada\\_capoeira\\_na\\_perspectiva\\_da\\_cultura\\_corporalAndré\\_Mello.pdf](http://br.oocities.com/capoeiranomade/Ada_capoeira_na_perspectiva_da_cultura_corporalAndré_Mello.pdf). Acesso em 19/12/2013.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) . Acesso em: 19/12/2013.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e Debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, nº 117, novembro de 2002, p.198. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 10/09/2013.

MOLL, Jaqueline... [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MUNGANDA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em 18/12/2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)**. História, São Paulo 28(2), 2009. Disponível em : [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 10/12/2013.

PEREIRA, Amilcar Araújo, **A lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12,n. 17. 2º sem. 2011, p. 28. Disponível em: [www.periodicos.pucminas.br](http://www.periodicos.pucminas.br). Acesso em: 25/08/2013.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRADO, Luiz Fernando Silva. **História Contemporânea da América Latina: 1930-1960**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1996.

RIBEIRO, Renilson. **O escrúpulo iluminador da história do Brasil: os enredos cronológicos e temáticos da 1ª edição da História Geral do Brasil, de Francisco Adolfo Varnhagem (1854/1857)**, Revista Patrimônio e Memória, UNESP, FCLAS, CEDAP, v. 7, n.2, p. 86-108 dezembro, 2011.

SARAIVA, Karla; NETO, Alfredo Veiga. **Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea**. Revista Educação e Realidade, maio/agosto, 2009.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomas T. da; MOREIRA, Antônio F.; GILBERT, Rob. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Vozes, 1995.

SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da, [et. al]. **O Movimento Social Negro, o Estado e a Educação como instrumento de combate a desigualdade racial: o caso da Lei Federal 10.639/03**. XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Diversidades e (Des) Igualdades, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011, Universidade Federal da Bahia, Campus de Ondina. Disponível em: <http://www.xinconlad.eventos.dype.com.br>. Acesso em: 20/12/2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1967.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular**. Padê, Brasília, v.1, n. 2, p. 89-111, jul, (dez), 2007. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br>. Acesso em: 20/12/2013.

WESTBROOK, Roberto B.; TEXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Coleção educadores, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

## ANEXOS

1. Minha formação é Pedagogia, pós em coordenação e administração escolar. Atuo como professora há 20 anos. Atualmente sou diretora de escola.
2. Acredito que nos dias atuais a discriminação racial já é menos acirrada do que era. Muitas vezes sabemos que isso ainda acontece nas escolas mas está menos presente. As pessoas já estão mais cientes de que todos somos iguais, embora ainda temos muito que labutar para vencermos esses obstáculos e sensibilizar nosso educando e população em geral.
3. É uma lei que existe há dez anos e que veio com o intuito de acabar com a discriminação e conscientizar as pessoas que todos devemos ser respeitados independente de cor e raça.
4. Assim que essa lei foi divulgada começaram cursos, palestras e uma cobrança para que se cumprisse essa lei e que a mesma fosse divulgada . As escolas passaram a exigir registro de trabalhos com relação a esse tema. A partir dali foi decretado o dia 20 dia da consciência negra.
5. Com certeza, quando eu estava em sala de aula fazia todo um planejamento a cerca do assunto. Hoje os profissionais que atuam em nossa escola também trabalham e planejam, fazendo registros.
6. Sim é muito importante. Pois se conhecemos a cultura, seus gostos, suas vivências sua história é mais fácil a sensibilização e conscientização no meu ponto de vista.
7. Sim a escola participa do mais educação . Em novembro completamos um ano do Programa Mais Educação.
8. Sim existe a disciplina de Direitos Humanos. Nossa escola adotou essa oficina pois acreditamos ser importante nossos alunos compreenderem quais são os direitos e os deveres de cada um, visando uma visão ampla e consciente, possibilitando nosso educando poder compreender e ver o que existe nas entrelinhas e abrindo novos horizontes e possibilidades

Questionário utilizado para redação da monografia: A lei 10.639/03 e sua aplicação na Educação Integral, redigido pela acadêmica Luciana da Veiga.

1. Qual é a sua formação, a quanto tempo você é professor e que cargo ocupa atualmente na escola?

Sou formada em Pedagogia, sou professora há 4 anos e atualmente trabalho como coordenadora de Mais Educação.

2. Você acha que a discriminação racial se reflete no ambiente escolar? Por que?

Sim acho que reflete, depende muito da educação que a criança recebe em casa. Se os pais tem algum tipo de preconceito, certamente os filhos terão esse tipo de atitude com os colegas da escola.

3. O que você sabe sobre a lei 10.639/03?

Essa lei propõe novos conteúdos curriculares para o estudo da história e cultura afro brasileira.

4. Como a escola recebeu esta lei? Houve algum curso de capacitação, palestras, seminários, enfim, existiram ações práticas que proporcionassem o cumprimento da lei 10.639/03?

Não houve nenhum curso de capacitação sobre a lei

5. Como profissional da educação, você consegue incluir em seu planejamento as exigências da lei 10.639/03? Por que?

Sim. No momento em que eu trabalhei a disciplina de história, iria incluir a história da cultura afro-brasileira e a história da África assim como trabalhava as demais culturas.

6. Você considera relevante trabalhar em sala de aula a História da África e a Cultura Afro Brasileira? Por que?

Sim acho importante trabalhar todas as culturas, porque em uma sala de aula tem alunos de vários etnias e é importante que cada um conheça um pouco da cultura do outro, as crenças, costumes etc

Questionário utilizado para redação da monografia: A lei 10.639/03 e sua aplicação na Educação Integral, redigido pela acadêmica Luciana da Veiga.

1. Qual é a sua formação, a quanto tempo você é professor e que cargo ocupa atualmente na escola?

SOU PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL, COM HABILITAÇÃO AO MAGISTÉRIO, E PEDAGOGA, JÁ ATUO HÁ 5 ANOS, COM EDUCAÇÃO INFANTIL, ATUALMENTE ESTOU TRABALHANDO, COM CONHECIMENTOS PEDAGÓGICO EM UM ESCOLA MUNICIPAL.

2. Você acha que a discriminação racial se reflete no ambiente escolar? Por que?

AS CRIANÇAS JÁ TEM PRECONCEITO, COM A COR, E NAS ESCOLAS É POUCO TRABALHADO SOBRE A RAÇA.

DEVERIA SE TRABALHADO DIARIAMENTE ESSE ASSUNTO. POIS NÃO TERIAMOS TANTO, RACISMO NO BRASIL.

3. O que você sabe sobre a lei 10.639/03?

NUNCA TINHO OUVIDO FALAR, APOS RECEBER ESTE QUESTIONÁRIO, FUI PESQUISAR, SOBRE A LEI 10.639/03, PARA LER E RESPONDER, DE ACORDO, COM ELA.



4. Como a escola recebeu esta lei? Houve algum curso de capacitação, palestras, seminários, enfim, existiram ações práticas que proporcionassem o cumprimento da lei 10.639/03?

A ESCOLA NÃO ESTÁ DIVULGADO MUITO, ESSE ASSUNTO, SOMENTE QUANDO É A SENNA DOS NEGROS, QUE SE É TRABALHADO, MAIS MUITO POUCO, PODERIA SE MAS, APROVEITADO, ESSA CULTURA. SER UM MATERIO OBRIGATORIA. O ENSINO SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.

5. Como profissional da educação, você consegue incluir em seu planejamento as exigências da lei 10.639/03? Por que?

EU COMO PROFISSIONAL, CONSEGUIRE PLANEJA AS AULAS, SOBRE, A CULTURA DOS AFRO-BRASILEIROS, MAS NÃO TEMOS UM PREPARO, UM ESCLARECIMENTO DO QUE PODEMOS TRABALHAR. TEMOS QUETER UM TREINAMENTO, CURSO, LIVROS, PARA PODER SER, UMA MATERIA OBRIGATORIA, NAS ESCOLAS,

6. Você considera relevante trabalhar em sala de aula a História da África e a Cultura Afro Brasileira? Por que?

SIM, É MUITO IMPORTANTE, TRABALHAR A HISTÓRIA DA ÁFRICA. A SUA CULTURA É MUITO BONITA, SUAS ARTES SÃO LINDAS. ALÉM DO MAIS A ESCOLA TEM O PAPEL FUNDAMENTAL DE ENSINAR A NÃO DISCRIMINAR AS PESSOAS. IDEPENDENTE DE SUA COR.



Questionário utilizado para redação da monografia: A lei 10.639/03 e sua aplicação na Educação Integral, redigido pela acadêmica Luciana da Veiga.

1. Qual é a sua formação, a quanto tempo você é professor e que cargo ocupa atualmente na escola?

Minha formação é Pedagogia. Trabalho há 32 anos em sala de aula e hoje continuo ainda em sala de aula.

2. Você acha que a discriminação racial se reflete no ambiente escolar? Por que?

Sim. Porque muitos educadores, também, são preconceituosos e em sala de aula com os educandos, muitas vezes há brigas, apelidos, xingamentos e essas atitudes muitas vezes ocorrem na presença dos professores e eles não tomam atitude nenhuma, levando-se em conta que a discriminação racial, acarreta a auto-estima, há pouca ou nenhuma participação em aula, entre muitos outros.

3. O que você sabe sobre a lei 10.639/03?

Sei que ela torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

4. Como a escola recebeu esta lei? Houve algum curso de capacitação, palestras, seminários, enfim, existiram ações práticas que proporcionassem o cumprimento da lei 10.639/03?

A escola recebeu a lei, leu e colocou então aos profissionais da educação que se deveria trabalhar sobre a consciência negra e que esta lei em sua pauta dizia da obrigatoriedade e cumprimento da mesma. Não houve curso de capacitação e sim uma palestra de 4 horas com a professora Mara Ríbia Bispo Orth. No currículo escolar a lei 10.639/03 foi aplicada, nos conteúdos mínimos há muitos aspectos que retratam a história afro-brasileira.

5. Como profissional da educação, você consegue incluir em seu planejamento as exigências da lei 10.639/03? Por que?

Conseguo. Porque nos conteúdos mínimos há vários temas relevantes sobre a cultura afro-brasileira. Também pesquiso outras atividades pedagógicas para ter maior conhecimento sobre heranças culturais brasileiras e suas trajetórias.

6. Você considera relevante trabalhar em sala de aula a História da África e a Cultura Afro Brasileira? Por que?

Considero relevante porque se faz necessário saber das contribuições reais dos negros à nação brasileira, em relação à vida, natureza, os costumes, a religião, culturas, etc, para melhor entender o contexto em que vivemos e os fatos da nossa história.

Questionário utilizado para redação da monografia: A lei 10.639/03 e sua aplicação na Educação Integral, redigido pela acadêmica Luciana da Veiga.

1) Qual é a sua formação, a quanto tempo você é professor e que cargo ocupa atualmente na Escola?

R: Minha formação é Estudos Sociais, Plena em Geografia e Pós – Graduação em Geografia. Sou professora Municipal a 15 anos e Estadual 21 anos.

2) Você acha que discriminação racial se reflete no ambiente escolar? Por quê?

R: Não. Porque não existe a ilusão de superioridade de professores sobre os alunos e alunos sobre alunos. Nossa Escola forma uma equipe bem unida. Não existe o desprezo pelo outro. Algumas vezes ocorre entre alguns alunos apelidos como, exemplo: magricela, gordo, tirar sarro. Mas imediatamente são advertidos.” PLATÃO DIZIA: Um estado ideal onde os melhores se relacionam com os melhores, o ouro se mistura ao bronze.”

3) O que você sabe sobre a lei 10.639/03?

R: Que ela existe a 10 anos e como é lei todos devem cumpri-la. Sendo assim, todos os níveis e modalidades de ensino se adaptaram em seu plano de estudo. Na minha disciplina eu já trabalhava esse tema agora com maior destaque e reflexão, na perspectiva de veicular e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que promovam a equidade étnico-racial. Garantir o reconhecimento e a igualdade da valorização das raízes africanas no Brasil. Reconhecer que esta é uma conquista histórica e um momento de reflexão sobre sua efetiva implementação.

4) Como a Escola recebeu esta lei? Houve algum curso de capacitação, palestras, seminários, enfim, existiram ações práticas que proporcionassem o cumprimento da lei 10.639/03?

4) R: Sim. Porque como trabalho em duas escolas estaduais e uma municipal, tive a oportunidade de participar de palestras, seminários promovidos pela 15ª CRE de Erechim na URI e um deles na E. E. E. M. Toldo Coroado com a professora Mara. Elaboramos ações práticas com os alunos, como pesquisa, cartazes, painéis e relatórios.

5) Como profissional da educação, você consegue incluir em seu planejamento as exigências da lei 10.639/03? Por quê ?

R: Sim. Não tenho dificuldade alguma pois esse assunto é de fácil abordagem , gosto muito de trabalho-lho em forma de pesquisa, memória da escravidão, cartazes, painéis. E não esquecendo que no dia 20 de novembro homenageamos o herói e líder dos Palmares o Zumbi. Cumpri com as exigências com certeza.

6) Você considera relevante trabalhar em sala de aula a História da África e a Cultura Afro Brasileira? Por quê?

R: Sim. Já venho trabalhando isso a muitos anos. Por que a história da cultura – Afro foi nos passada de maneira deturpada. É preciso mostra a real história desse povo sofrido, mas vitorioso em suas lutas e conquistas. E que sirva de exemplo a todos nós.