



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação
Curso de Especialização em
Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça

JULIANA CRISTINA SIQUEIRA SANTOS

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008:
A Gestão Escolar no combate ao racismo

Brasília-DF
2014

JULIANA CRISTINA SIQUEIRA SANTOS

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008:
A Gestão Escolar no combate ao racismo

Monografia apresentada a Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do grau de Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça.

Professor Orientador: Dr. Anderson Ribeiro Oliva

Brasília - DF
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Santos, Juliana Cristina Siqueira.
Implementação da lei 11.645/08: A Gestão Escolar no combate ao racismo /Juliana Cristina Siqueira Santos. -Brasília, 2008.
36 f.: il.; 30cm
Inclui Bibliografia.

Monografia (especialização) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.

Orientação:Anderson Ribeiro Oliva.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Gestão Educacional. 3. Lei 11.645/2008 4. Metodologia. I. Oliva, Anderson Ribeiro (orient.) II. Título

JULIANA CRISTINA SIQUEIRA SANTOS

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008:

A Gestão Escolar no combate ao racismo

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça do (a) aluno (a)

Juliana Cristina Siqueira Santos

Dr. Anderson Ribeiro Oliva

Professor-Orientador

M^a Joanne Neves Fraz

Professor-Examinador

Brasília, 07 de junho de 2014

A todas as mulheres negras e homens negros que, apesar da dor, enfrentam com força e coragem as barreiras do racismo, assumindo sua identidade negra com orgulho, vivenciando significativamente os valores herdados pelos ancestrais com alegria e amor no coração.

Agradeço a toda equipe do curso em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela oportunidade de conhecimento com significativo valor social e por todo suporte dado a mim durante essa jornada. Especialmente, aos meus tutores Ruth e Francisco que sempre se mostraram dispostos e atentos à demanda da turma.

“Ninguém fará eu perder a ternura.
Como se os quatro besouros
Geração da Geração
Vôo de garças seguro
Ninguém fará.

Ninguém fará eu perder a doçura
Seiva de palma, plasma de coco.
Pêndulo em extensão
Em extensivo mar-aberto
Cavala escamada, em leite de rio.

Ninguém me fará racista
Haste seca petrificada
Sem veias, sem sangue quente.
Sem ritmo, de corpo, dura.
Jamais fará que em mim exista
Câncer tão dilacerado”.

Anti-Racismo – Beatriz Nascimento

Resumo

O presente estudo pretende identificar a percepção dos gestores e gestoras educacionais sobre o tema diversidade, educação das relações étnico-raciais e racismo no ambiente escolar. Para tanto, será feita a análise do discurso de gestores e gestoras de duas escolas da cidade de Ceilândia (DF) a respeito de como percebem a implementação da lei 11.645/2008 e se utilizam instrumentos pedagógicos visando o combate ao racismo.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais, Gestão Educacional, lei 11.645/2008.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. CAPÍTULO I: Conjunturas históricas e a Educação das Relações Étnico-Raciais	12
3. CAPÍTULO II – A gestão no Combate ao Racismo Escolar	17
Perfis das Escolas e dos Gestores.....	18
Discussão e Análise dos Resultados.....	20
4. Considerações Finais	32
Referências	33

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem por base uma visão eurocêntrica, que esconde o pluralismo étnico-cultural e racial da sociedade brasileira. As escolas estão repletas de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes - com destaque para os pertencentes à população negra (CAVALLEIRO, 2000). Refletir a respeito de uma educação escolar que inclua as questões étnico-raciais significa progredir na discussão a respeito da função social da escola, ampliando as propostas curriculares do país, buscando uma educação mais democrática.

A educação é um direito universal e seu principal objetivo é a formação plena do ser humano enquanto cidadão, logo não pode haver espaço para exclusão e discriminação. A escola deve servir como espaço para valorização das diferenças por ser um lugar de socialização e aprendizagem da convivência. No entanto, o ambiente escolar continua perpetuando o preconceito racial existente de forma tão grave em nossa sociedade. Os efeitos desse tipo de discriminação são perversos uma vez que atinge a autoestima do (a) aluno (a), assim como refletem em seu rendimento na escola muitas vezes levando à evasão.

Os gestores escolares são importantes instrumentos para se combater o racismo e suas consequências, para tanto devem estar bem informados e capacitados para lidar com situações discriminatórias no ambiente educacional. Considerando a legitimidade das políticas públicas afirmativas, faz-se necessário ampliar os níveis de discussão em torno desse assunto, no sentido de definir objetivamente as medidas necessárias para que a lei 11.645/08 se concretize e se torne uma realidade operante e transformadora nas escolas brasileiras.

O presente estudo tem por objetivo principal identificar a percepção de gestores (as) escolares – diretores, vice-diretores, supervisores e coordenadores – a respeito da implementação da lei 11.645/2008, bem como perceber se utilizam mecanismos e instrumentos pedagógicos para promover uma educação comprometida para diversidade, o respeito e a convivialidade.. Além desse aspecto nossa intenção foi a de levantar informações que subsidiem a discussão da comunidade escolar sobre a importância da efetivação da lei 11.645/2008 e oferecer

instrumentos para que a escola adote estratégias para a superação das desigualdades étnico-raciais.

Este trabalho monográfico finaliza o meu curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, realizado na Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB). Tal pesquisa, surgiu da necessidade de haver uma maior investigação sobre como os (as) gestores (as) escolares se inserem no contexto de combate ao racismo e discriminação de gênero, considerando que a gestão educacional torna-se uma área estratégica para que as políticas públicas de inclusão sejam eficazes. Para tanto, analisa-se a percepção que os gestores educacionais têm a respeito da lei 11.645/ 08 que institui a obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino. Espero assim contribuir para uma maior reflexão das desigualdades escolares e que este trabalho sirva de instrumento para a construção de uma educação anti-racista que prime por um ambiente escolar livre de preconceitos e discriminações na educação comprometida para diversidade.

CAPÍTULO I

Conjunturas históricas e a Educação das Relações Étnico-Raciais

A história da formação da nação brasileira carrega como alguns de seus marcantes signos a exploração e a discriminação aos (as) negros (as) e aos indígenas que resultaram na exclusão destes grupos dos bancos escolares durante muitas décadas. A educação formal sempre foi uma das principais reivindicações do Movimento Negro no Brasil. Desde o período escravocrata a história do negro na educação formal foi marcada por violência, segregação e desvalorização. Segundo Azevedo (1976, p. 81):

Nesse regime de educação doméstica e escolar, próprio para fabricar uma cultura anti-democrática, de privilegiados, [...] o predomínio quase absoluto das atividades puramente intelectuais sobre as de base manual e mecânica, mostram em que medida influiu na evolução de nosso tipo educacional a civilização baseada na escravidão.

Desenvolveram-se assim na sociedade processos de naturalização do racismo. No entanto, a principal característica dessa história é a resistência. Resistência essa que por muito tempo foi omitida da historiografia oficial brasileira, que transmitia a imagem dos negros como seres passivos e animalizados que não lutavam pelos seus direitos e que foram “salvos” pelos brancos abolicionistas. No entanto, essas abordagens vêm sendo modificadas no interior da história sobre a escravidão e vêm provocando transformações dentro da historiografia como um todo, que cada vez mais tem revelado o interesse de perceber e reconhecer os negros – escravos ou não – como sujeitos históricos (Chalhoub, 1990).

Moura (2004) defende que as resistências negras que se desenvolveram neste período representaram formas de negação do escravismo e do racismo, sendo que estes processos ocasionaram o desgaste do sistema escravista, apontando para a urgente necessidade de um novo modelo social, que já se tornara insustentável. Diante desse processo de exclusão e resistência, é fundamental entendermos como se deu o ingresso do negro na educação escolar.

Os africanos e seus descendentes foram escravizados no Brasil por mais de três séculos. No século XVI as populações negras africanas foram desembarcadas principalmente nas regiões litorâneas como mão-de-obra escrava para a principal atividade econômica da época, o cultivo da cana-de-açúcar. Os (as) africanos (as) escravizados eram explorados de forma cruel e desumana pelos senhores de engenhos. Apesar de toda forma de opressão aos seus direitos e às suas culturas as populações de origem africana encontraram formas de dar continuidade a suas manifestações culturais a partir de processos de invenções e reinvenções culturais.

Segundo Carvalho (2002) numa sociedade que exclui a maior parte da população das condições dignas de vida, a cidadania torna-se privilégio de uma elite. Africanos escravizados, indígenas, abandonados e expulsos de suas terras, tornaram-se vítimas dos preconceitos e da discriminação e formaram um imenso grupo de excluídos sociais, políticos e culturais. Mesmo quando conquistavam a liberdade, as camadas negras da população enfrentavam sérios obstáculos para usufruírem da cidadania que lhes era negada e por este motivo perceberam, desde cedo, a importância do acesso ao saber escolarizado. Durante o período colonial no Brasil os negros escravizados eram proibidos, na forma de lei, de frequentar a escola. Cunha (1999, p. 87) aponta que o acesso à educação dos escravizados e dos africanos era proibido pela Lei número 01, de 04 de janeiro de 1837, em seu artigo terceiro:

*São proibidos de freqüentar as escolas públicas: § 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas
§ 2º Os escravos e os pretos Africanos ainda que sejam livres ou libertos.*

Apesar desses mecanismos oficiais de exclusão percebe-se que os (as) negros (as) não se encaixavam no estereótipo de incapazes e destinados (as) ao fracasso escolar. Prova disso, foi a formação de uma classe intelectual negra que desde o período colonial se utilizava do domínio da escrita como forma de ascensão aos lugares que hegemonicamente eram ocupados pelos brancos.

Dentro da trajetória escolar do negro, já no século XX, surgiram muitas outras iniciativas do Movimento Negro na tentativa de escolarização de seus pares. Como foi o caso de setores da Frente Negra Brasileira (FNB), que criaram salas de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras em diversas localidades. Assim como o Teatro Experimental do Negro (TEN) que procurava resgatar os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana e trabalhar a valorização social dos (as) negros (as) no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 1997).

Diante do quadro exposto, podemos concluir que a procura por uma educação formal sempre foi uma constante na vida dos negros e negras que aspiravam por ascender socialmente. No entanto, toda essa luta não foi suficiente para diminuir as desigualdades sociais que ainda são gritantes. Acredita-se que uma das saídas para o fim das desigualdades educacionais do Brasil está em enfrentar as desigualdades raciais que estão presentes no ambiente escolar, a começar pelo currículo, pois a história e a cultura negra tem pouca "participação" em seu interior, bem como nos livros didáticos.

A educação ocupa um lugar de destaque no combate às desigualdades na sociedade brasileira, pois ela é a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir das pessoas. Logo, a educação – formal e informal - tem o poder de conscientizar objetivando uma compreensão maior da história do racismo em nossa sociedade. Nesse contexto, as ações afirmativas se constituem em uma forma de compensar a população negra pela discriminação sofrida e pela ocupação nas posições mais baixas no que se refere aos índices sociais como educação, distribuição de renda e habitação, objetivando promover a igualdade (Walters, 1995). Destinam-se a determinados grupos historicamente excluídos e discriminados, tais como os negros (as), mulheres, indígenas, homossexuais, deficientes físicos e estrangeiros.

Dessa forma, o movimento negro teve um papel definidor na consolidação das políticas públicas no Brasil, pois durante muitos anos lutou contra o racismo brasileiro, entrando em confronto direto com o discurso oficial que encampava a tese da democracia racial. No final da década de 1970, o movimento negro passou a enfatizar a denúncia do ideal de branqueamento implicitamente veiculado nos livros didáticos, nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no

enfoque dado pela história ao negro na ênfase sobre sua docilidade, por exemplo, omitindo todo o movimento de resistência negro e os interesses subjacentes a abolição (Pinto,1993,p.26).

Mas foi apenas no ano de 2003, que houve a promulgação da lei nº 10.639/03 que resultou do projeto de lei nº 259 de 1999, apresentado por Esther Grossi e Benhur Ferreira. Esta lei alterou o parágrafo 4º, artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo país. Mais tarde ela foi alterada pela lei 11.645/08 que incluiu a história e cultura indígenas.

A avaliação da implementação do Artigo 26-A da LDB nas escolas possibilitará melhor compreensão em torno de seus resultados, podendo haver mudanças de rumos, na tentativa de elaborar novas estratégias e possibilidades de intervenção sobre as lacunas existentes. Mesmo depois de 11 anos de existência dessa política ela ainda se encontra em fase processual de implementação. Os resultados institucionais desses processos e sua ampla divulgação legitimarão as ações que precisam ser materializadas. Existem autores que são completamente contra esse processo de racialização das políticas públicas que estão em vigor, alegando que apenas as políticas universalistas são capazes de atingir a todos que necessitam independentemente da sua cor.

Maestri (2007) enfatiza que a presença de negros no Brasil, não é tão significativa, para que se tenham políticas dessa natureza, como reitera em sua afirmação:

A racialização do Brasil procede à manipulação estatística ao propor que quase 50% da população nacional seja negra. O Brasil possui estados com predominante população afro-descendente e outros dominados por descendentes de nativos e europeus. Em todos eles, existe forte população formada por intercruzamentos étnicos. Essa quase maioria é obtida somando-se como negros todos os brasileiros com alguma ascendência africana. (MAESTRI, 2007, p.260)

Goldezon (2007) afirma que a cor de pele é um critério absurdo para que se desenhe uma política de estímulo educacional. Lessa (2007) demonstra, através de estudos, outra configuração estatística do quadro social geral dos negros, alegando que dos quase 57 milhões de brasileiros pobres, 34,2% são brancos, 58,7 pardos e

7,1 são pretos. Deste modo, assegura que é um truque somar pardos com pretos, os categorizando como negros, fazendo 65,8% dos pobres. Também afirma que se fosse criada a categoria “branquelos” como resultado da soma de brancos e pardos, ter-se-ia 92,9% de “branquelos” pobres.

Justificando-se contrário à política de cotas, Schwartzan (2007) conclui em seu argumento a contradição injustificável impetrada por políticas de recorte racial:

Um país com políticas sociais baseadas em critérios de culpa, expiação e reparação de pecados coletivos, com a substituição da antiga ideologia oficial de igualdade racial por outra, também abominável, de preconceito e perene conflito e discriminação entre raças antagônicas (SCHARTZMAN, 2007, p.110).

Primeiramente, é necessário considerar que estamos tratando da implementação de políticas educacionais em prol da população negra no interior de uma sociedade racista e reacionária, onde os que ocupam espaços de poder não querem deixar de usufruir privilégios que desfrutam há séculos. Dessa forma, se apropriam do discurso do mito da democracia racial, da miscigenação, da questão econômica da população brasileira e da estatística na tentativa de acobertar os diversos conflitos e desigualdades que permeiam a vida da população negra.

Ao retratar o quadro sócio-econômico e educacional desproporcional do segmento negro, não queremos negar os outros grupos excluídos, pois sabemos que existem diversos grupos historicamente marginalizados carecendo de medidas que revertam as situações alarmantes em que se encontram. O que é importante considerar é que cada grupo possui suas especificidades que precisam ser trabalhadas de maneira singular na tentativa de corrigir suas distorções.

Considerando a legitimidade deste tipo de política pela sua fundamentação histórica e legal, faz-se necessário ampliar os níveis de discussões em torno do assunto no sentido de definir objetivamente as medidas necessárias para que a 11.645/08 se concretize e se torne uma realidade operante e transformadora nas escolas brasileiras.

CAPÍTULO II

A gestão no Combate ao Racismo Escolar

Este estudo desenvolveu-se predominantemente na abordagem qualitativa, pois este tipo de investigação requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores (as) e com os atores sociais envolvidos. Deste modo, o processo e seu significado são os focos principais da pesquisa (SILVA, 2005).

Demo (1995) aponta que a pesquisa qualitativa se diferencia pela preocupação em destacar a qualidade do objeto estudado, preconizando a forma e o conteúdo. Salaria a importância do (a) pesquisador (a) como cidadão (ã), como protagonista político, que inevitavelmente influencia e é influenciado (a) pelo seu trabalho relacional. A pesquisa qualitativa exige também uma disciplina do trabalho de campo, coleta cuidadosa de material e sistematização do conhecimento.

O estudo agora apresentado foi realizado em duas escolas de ensino fundamental da cidade de Ceilândia-DF: Escola AB e a Escola CD¹. Para coleta de dados foram feitas entrevistas com profissionais da gestão escolar - diretores (as), vice- diretores (as), supervisores (as) e coordenadores (as) – através de um roteiro pré-estruturado. Esse tipo de entrevista pode auxiliar na organização da interação social no momento da entrevista, garantindo a organização dos conceitos previamente analisados no roteiro e o não esquecimento de algum item ou pergunta no decorrer da entrevista.

Também serviu como instrumento de pesquisa a análise do projeto político pedagógico. Segundo Godoy (1995) a pesquisa documental procura examinar materiais que ainda não receberam uma análise mais profunda ou que podem ser reexaminados visando uma interpretação nova ou complementar, possibilitando que o pesquisador dirija seu trabalho por enfoques diferenciados. Já para Lüdke (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema." Desta forma, a

¹ Os nomes das escolas foram alterados para preservar a identidade institucional das unidades escolares. Os dados estão sob a guarda da pesquisadora.

análise de documentos figura aqui como complemento às falas dos gestores das escolas. Levamos em consideração também o fato de que alguns documentos são dados não-representativos do cotidiano escolar.

Perfis das Escolas e dos Gestores

A Escola Classe AB foi fundada em 22 de Abril de 1969 e a partir de 2002 transformou-se em uma escola inclusiva. A maior parte dos seus 600 alunos (as) é oriunda das cidades de Ceilândia-DF e Águas Lindas-GO.

Já a Escola Classe CD foi inaugurada em 30 de maio de 1990. Atende a cerca de 400 alunos (as), vindos principalmente da cidade de Ceilândia-DF, nos turnos matutino e vespertino.

Foram entrevistadas quatro pessoas que compõem a equipe gestora da Escola Classe AB: a diretora, a vice-diretora, uma supervisora, uma coordenadora e a coordenadora.

Escola Classe AB			
Nome²	Cargo	Formação	Tempo na escola
Rosana	Diretora	Graduada em Ciências Físicas e Biológicas.	7 anos
Ana	Vice-diretora	Graduada em Pedagogia	6 anos e meio
Geni	Supervisora	Graduada em Pedagogia, atualmente faz especialização em Administração Escolar	5 anos
Cleide	Coordenadora	Graduada em Pedagogia	10 anos

²Os nomes dos gestores foram alterados para preservar a identidade dos profissionais.

Na Escola Classe CD foram entrevistadas quatro pessoas que compunham a equipe gestora, são elas: diretora, vice-diretora, supervisora e coordenadora.

Escola Classe CD			
Nome³	Cargo	Formação	Tempo na escola
Vânia	Diretora	Graduada em Pedagogia, fez especialização na área de Administração Escolar	5 anos
Janaína	Vice-diretora	Graduada em Pedagogia	2 anos
Claudia	Supervisora	Graduada em Letras	4 anos
Eliane	Coordenadora	Graduada em Matemática	5 anos

A dinâmica de pesquisa com os gestores ocorreu com a realização de entrevistas com um roteiro pré-estruturado de questões. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada gestor durante o horário de trabalho. O roteiro teve como norte cinco(5) questões principais:

- Como você percebe a diversidade racial dentro da escola?
- Como você percebe as relações de gênero dentro da escola?
- Você conhece a Lei 11.645/08?
- Quais as dificuldades encontradas para cumprir a Lei 11.645/08?

³Os nomes dos gestores foram alterados para preservar a identidade dos profissionais

Discussão e Análise dos Resultados

Durante a análise dos resultados priorizou-se a categorização dos dados por afinidade temática. As principais categorias encontradas nas falas das gestoras foram:

- A.** Percepção das diversidades (racial e de gênero) dentro da escola;
- B.** Percepção das políticas públicas de combate à discriminação racial e a implementação da Lei 11.645/08;
- C.** Dificuldades encontradas para desenvolver o conteúdo da Lei 11.645/08.

Por fim, analisei os projetos político-pedagógico das duas escolas.

A) Percepções das diversidades (racial e de gênero) dentro da escola

Quanto às diversidades, dentro da escola AB as gestoras percebem que existe uma facilidade tanto dos (as) funcionários (as) como dos (as) alunos (as) em lidar com as diferenças, pois se trata de uma escola inclusiva na qual todos (as) estão habituados (as) com as diferenças. Deste modo, para as gestoras existe certa naturalidade para tratar a diversidade como pode ser percebido na fala da coordenadora:

“Olha, pra te falar a verdade, aqui nós já estamos acostumados com as diferenças. Por ser uma escola inclusiva todos nós já estamos acostumados com as diferenças de qualquer natureza” (CLEIDE⁴).

As falas das gestoras estão de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.5) que aponta que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Percebe-se que o fato de a escola ser inclusiva é um fator favorável ao reconhecimento das diferenças

⁴As entrevistas e os questionários foram aplicados no dia 28-04-2014 e se encontram arquivados com a pesquisadora.

como instrumento essencial para o desenvolvimento integral de seus alunos (as). A diretora afirma que:

“A gente tem de tudo aqui na escola, né, eu acho que começou com essa história da criança portadora de necessidade educacional especial e daí todas as outras coisas, não existe aquele negócio: há porque ele é preto! Sim ele é preto e eu sou branca e daí? Sabe... É uma coisa muito normal pra gente” (ROSANA).

A diretora da escola CD acredita que a diversidade existe na escola, mas o tratamento é igual, ela aponta que:

“Aqui na escola a gente atende muitos alunos negros, mas todos são iguais aqui. Afinal de contas, também temos crianças japonesas, brancas... De várias raças. Acho que isso é bem a cara do Brasil, aqui tem de tudo é uma mistura muito grande” (VÂNIA).

A fala da diretora reforça o mito da democracia racial, pois trata a diversidade como algo que marca o Brasil, no entanto, essa diversidade não pode resultar em tratamentos desiguais ou simplesmente anular os conflitos raciais e as expressões de racismos. Também ficou mais evidente a resistência em se considerar a diversidade nos aspectos pedagógicos e curriculares:

“Eu sei que é necessário, mas é muito difícil trabalhar essa questão de cultura na sala de aula, pois são tantas as culturas. É gente de todos os lugares que estão aqui e cada um tem a sua cultura. E se eu der prioridade para um certo tipo de cultura vai ter sempre um aluno achando ruim. É bem complicado” (VÂNIA).

A fala da diretora vai de encontro ao que diz Munanga (2005) quando afirma que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra se estendendo também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, que receberam uma educação envenenada pelos preconceitos e que também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Ainda foi possível perceber a importância que é dada a educação para a desconstrução de paradigmas que muitas vezes são imperceptíveis para alguns. Este fato pode ser considerado um exemplo de uma educação anti-racista visto que objetiva dar visibilidade a todos, combatendo assim as discriminações, superando os

preconceitos e os estereótipos, e enfrentando as diferentes formas de exclusão. A coordenadora Eliane afirma que o conhecimento é o principal instrumento de combate ao racismo:

“São costumes diferentes, a gente tem que respeitar isso. São origens diferentes, as crianças têm que primeiro conhecer, a base de tudo é conhecer. Não pode respeitar, gostar, enfim, uma coisa que você nem conhece. Tem que conhecer a origem de tudo isso. Então eu acho que conhecer a origem é fundamental. Entender de onde que veio, porque que é assim” (LÍVIA).

As percepções quanto ao gênero foram citadas, mas de forma superficial. Para exemplificar como a equipe gestora trata os conflitos de gênero a supervisora da escola CD relatou um fato ocorrido recentemente:

“Na hora do recreio, os meninos me fizeram uma queixa de que as meninas estavam perturbando eles a jogarem bola e foi combinado que as meninas poderiam utilizar aquele espaço quando quiserem. Aí eu falei: ótimo, amanhã queria que vocês soubessem que aquele espaço da bola não é de vocês, é das meninas. (...) eu só quero lembrar a vocês que a gente fez um combinado que as meninas também irão usar aquele espaço e elas também vão ficar com a bola. Aí a professora falou: já vem com esse assunto de novo... a partir de amanhã eu vou trazer um tricô, pra ensinar as meninas a fazer um tricô. Então nessa hora eu me posiciono e digo: os meninos também podem fazer tricô. Porque a gente vai fazer esse exercício, sabe fulano eu quero que a gente troque de lugar pra gente entender que os lugares são de todos. Que tanto pode uma menina jogar bola, quanto um menino fazer tricô” (CLAUDIA).

Nesta fala percebe-se que existe a problemática dos lugares que devem ser ocupados pelos meninos e pelas meninas. Tal problemática não fica restrita aos alunos como também atinge uma professora que demonstrou resistência quanto à reflexão para a educação que vise à igualdade entre meninos e meninas e a construção de uma democracia entre os gêneros, como sugere o trecho: “... *já vem com esse assunto de novo...*”. Deste modo, percebe-se que a supervisora ao tentar desenvolver essa reflexão com seus alunos e alunas, é vista pela referida professora como inconveniente. A supervisora reforça que os alunos e alunas devam ser conscientizados de que hoje as mulheres ocupam outros espaços e não desempenham apenas o papel supostamente reservado a elas no mundo privado e de posições subalternas na sociedade:

“Eu quero que a gente troque de lugar pra gente entender que os lugares são de todos, que tanto pode uma menina jogar bola como um menino fazer tricô. Eu tenho tido muito essa fala. É pra vocês começarem a exercitar esse olhar, porque daqui a alguns anos quando vocês começarem a encontrar uma mulher que vai ser uma grande chefe, e ela for te dar ordem eu não quero que vocês imaginem que ela tinha que estar bordando. A gente tem que entender que essa mulher também é capaz” (CLAUDIA).

O preconceito na língua portuguesa também é percebido. Nele o feminino se oculta por detrás do masculino. Esta ocultação por ser de uso costumeiro, pode ser vista como algo natural, no entanto, reforça as relações de dominação e de assimetria do poder entre homens e mulheres. Daí a importância de se corrigir as desigualdades lingüísticas, procurando superar o uso de termos discriminatórios para as mulheres. Esta preocupação pode ser vista na fala da diretora Rosana:

Se num momento eu falo: crianças vamos pro recreio. Agora seu eu falo: meninos vamos pro recreio. E as meninas onde é que ficam nessa história? Elas têm que ir como se fossem meninos? Eu não falo: Meninas vamos ao banheiro? E os meninos vão! (Rosana).

Em um contexto de pesquisa no qual as equipes gestoras eram compostas majoritariamente por mulheres, Rosana faz um questionamento acerca da presença de mulheres na direção de escolas: *“Quantas mulheres negras há na direção de escolas? Então são coisas que a gente fica pensando né?”* Tal fato pode ser percebido pelos perfis das equipes gestoras. Do total de dez mulheres entrevistadas, apenas uma era negra: a supervisora Claudia. É um número baixo considerando a necessidade de haver uma maior inserção de mulheres negras nos espaços de poder e decisão. Estes lugares são estratégicos para o combate ao racismo e sexismo nas escolas. Um exemplo disso foi uma maior presença de discursos que contemplavam a diversidade racial e de gênero durante as falas da supervisora Claudia. Infere-se que ser uma mulher negra contribuiu para a sua forma de agir pedagogicamente, ela afirma: *“O grande cuidado que tenho tido agora, é com relação à raça especialmente e gênero que é a minha veia, né”*. Nas falas da supervisora percebeu-se que as categorias gênero, raça e classe social se relacionam, pois *“Nascer mulher, preta e pobre é difícil. Eu to aqui pra mostrar que pode ser diferente. Eu quero uma nova história”*. A combinação de categorias como gênero, raça em sala de aula não é uma simples operação de somas de discriminações ou de linguagens próprias e pode dar origem a sujeitos políticos mais

ricos e criativos, além dos esquemas duais das identidades-alteridades, e este é um desafio (CASTRO, 1992).

A supervisora demonstrou ainda que, apesar de ser uma escola inclusiva, muitas vezes as crianças negras não são representadas nos símbolos escolares: “O convite da festa junina da escola foi bellissimo, mas a bonequinha foi loira. Cadê a representatividade? Quando eu era ignorante não doía, quando a gente tá na ignorância passa batido”.

B) Percepções das políticas públicas de combate à discriminação racial nas escolas e a implementação da Lei 11.645/08

A maior parte das gestoras defende a importância das políticas de combate à discriminação racial na escola, mas não revelam ter muito conhecimento acerca do que é feito pelo governo, como relatou a vice-diretora da escola CD, Janaína: *“Eu acho importante ter políticas públicas de combate ao racismo. Mas conheço pouco sobre o tema. Acho que a divulgação é baixa”.*

Já a diretora da escola CD coloca iniciativas individuais como as principais responsáveis pelas ações que a escola desenvolve para o combate às discriminações:

“Na teoria elas até existem, o problema é que na prática elas não funcionam. Então assim, tem a questão da lei. Mas assim, quem garante que a escola trabalha? Então no dia, é eu não tenho certeza qual foi o dia, não sei se era o dia da Consciência Negra. Eu sei que a Claudia fez um mega evento aqui na escola, entendeu? Então foi como eu te disse, não é que não em outros momentos ela não trabalhe, é claro que ela trabalha. Mas a gente tira algumas datas específicas pra gente focar nisso daí” (VÂNIA).

Nesta outra fala da diretora é destacada a relevância que a formação possui na conscientização dos educadores:

“(…) Tem assim, a questão da conscientização da gente que, talvez por estar na área de gênero, a Cláudia na área de raça, a gente ter cabeças aqui estão dentro de uma Universidade, que são cabeças abertas e enfim, talvez mais por uma questão pessoal de formação individual das pessoas que compõem a equipe. Então assim, eu participo de algum evento e trago alguma coisa, a Eliane participa de outro, aí ela traz, mas como eu falei, é mais uma questão de formação individual nossa que a gente vem e trás diretora” (VÂNIA).

Outras demonstraram algum conhecimento acerca das políticas públicas, como no caso de Cláudia, que destacou a resistência por parte de algumas colegas de trabalho:

“Nessa semana a gente tava participando de uma atividade como o pessoal de hábitos saudáveis alimentares e aí meu grupo ficou com a parte da promoção de saúde e durante a atividade eu citei que promoção de saúde é política pública e é voltada para atender as minorias que são a maioria. As mulheres negras, que têm uma alta probabilidade a ter mais mioma, anemia falciforme. Aí uma colega falou: “nem adiante meter esse assunto aqui...” sabe adianta, essa é minha veia, e eu sou maioria” (CLÁUDIA).

No que se refere à Lei 11.645/08 as gestoras da escola AB afirmaram que implementaram atividades no planejamento anual da escola, tais como uma feira cultural, a adoção de materiais didáticos que contemplem à questão do negro e sua história. No entanto, percebe-se que estas atividades são realizadas com mais ênfase em algumas datas específicas, como afirma a diretora:

“(...) Agora em setembro a gente tem a feira multicultural, que é a época em que a gente foca um pouco mais, não é que você não fale nos outros momentos, a gente fala em todos os momentos, mas é o momento em que a gente foca um pouco mais” (ROSANA).

As falas revelam que a sistemática implementação da lei ainda não foi alcançada, visto que ocorre principalmente em eventos. Segundo Silva e Barbosa(1997) para além de registros folclóricos e datas comemorativas, os currículos escolares devem desenvolver conteúdos ligados à cultura afro-brasileira de forma contextualizada de modo a levar os alunos e alunas a um posicionamento crítico e reflexivo. A autora demonstra também que muitas vezes a luta dos negros é esquecida, ficando todo o mérito da abolição para a figura da princesa Isabel e o contexto pós-abolicionista ocultado. Esse aspecto foi percebido durante a fala de algumas gestoras, que aponta o dia 13 de maio como a principal data para ser tratada a cultura afro-brasileira:

“Eu acho que o dia 13 de maio, que é o dia da abolição da escravatura é o melhor dia para tratarmos do negro na história do Brasil. Afinal de contas, foi o dia que ele foi liberto. Aí sempre tem algumas professoras que fazem teatrinho, ou colagens sobre isso. Acho que é uma data para ser comemorada sempre e as crianças gostam” (CLEIDE).

“Tem o 13 de maio. É uma ótima oportunidade de celebrar o povo africano. Aí as professoras falam da princesa Isabel que libertou os escravos. Aí a gente sempre coloca nas datas comemorativas. Também tem o dia da Consciência Negra que a gente coloca também. A gente fala mais nesses dias. Não tem como falar disso todos os dias existem outras matérias também, outras culturas”. (ANA)

É preciso salientar que a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena devem estar presentes em todo o currículo, pois ele é o norteador do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, disciplinas como a história, a geografia, as artes e a literatura poderão trazer em seus currículos questões ligadas às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial.

C) Dificuldades encontradas para desenvolver o conteúdo da Lei 11.645/08.

Quanto às dificuldades encontradas, a principal queixa das gestoras foi a resistência de muitos (as) professores (as) em mudar de postura e adotar atitudes que visem o combate ao racismo e discriminação de gênero, “*A maior dificuldade não é a gente trabalhar com as crianças, mas sim com os adultos*” conta Lúcia. Muitas professoras são acostumadas com um modo de trabalho que não contempla a questão racial nem de gênero.

“Mas ainda sim é muito difícil pro professor, porque às vezes ele está esbarrado no próprio preconceito com relação à raça, então fica difícil chegar nele e falar: ‘Vai lá, faz isso’. Você já percebe uma cara feia. Acho que primeiro o professor precisa se convencer mesmo que é necessário falar da cultura afrodescendente” (JANAÍNA).

“(…) É muito difícil intervir no trabalho de uma professora. Tem umas que já estão se aposentando e falam: eu sempre fiz assim, não vou mudar agora. Na verdade elas acham que não precisa de nada disso, que está bom do jeito que está e que esse negócio de racismo não existe” (JANAÍNA).

Percebe-se que algumas professoras não vêem a escola como local privilegiado para discutir as diferentes culturas, e suas contribuições na formação do

nosso povo. Também é ignorado que muitas vezes as dificuldades dos (as) alunos (as) advêm do processo que está relacionado à sua identidade cultural, tão desrespeitada ou até esquecida pelos (as) professores (as).

Segundo Munanga (2005), a formação de professores que não tiveram em sua base formativa a História da África, da Cultura do Negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral, constitui-se no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso ocorre principalmente devido a resistência em se superar o mito da democracia racial no qual ainda muitos educadores acreditam. Não devemos nos esquecer que muitos educadores(as) responsáveis pela formação das crianças foram vítimas de uma formação preconceituosa, na qual foram educados(as) e socializados(as). Tais educadores e educadoras também não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar. A diretora da escola AB relata que algumas professoras ignoram a lei e têm resistência em repensar sobre sua prática pedagógica:

“No fundo a grande maioria faz questão de ignorar que é uma política pública de Estado. Muitos falam: E daí? Eu to fazendo isso há tantos anos, é um discurso recorrente também e fica silenciado” (ROSANA).

Existe ainda um preconceito quanto às educadoras que tratam do tema racial, o que revela certo distanciamento da equipe gestora e algumas professoras. A supervisora da escola AB afirma ainda que a cor da sua pele é mais um fator de preconceito:

“E quando eu falo assim parece que eu to dotada de um academicismo. Porque talvez se eu fosse loira, de uma pele mais clara e dentro de um padrão do que é ser belo. Quantas vezes eu já não ouvi “lá vem ela de novo”, eu já ouvi isso várias vezes. Algumas me acham metida por que eu tenho orgulho da minha raça” (CLAUDIA).

Através da fala percebe-se o estigma do “negro (a) metido (a)” que procura caracterizar uma atitude de resistência e auto-estima da supervisora como uma petulância e arrogância que não lhe seria devida por causa da cor.

Também foi possível identificar que a falta de monitoramento no que diz respeito à implementação da lei é um entrave para a inserção da cultura e história afro-descendente nos currículos, como sugere a coordenadora da escola DC:

“Tem a lei? Tem. Tá lá no currículo? Tá. É pra ser trabalhado? É. Mas, por exemplo, se eu for numa escola aí e a escola não trabalhar quem sabe se está trabalhando ou não está trabalhando? Ninguém sabe. Porque se você for perguntar eles vão de repente até dizer que estão trabalhando, ou até então vão falar: não. Não trabalhamos ainda não, vamos trabalhar” (ELIANE).

O monitoramento seria um importante instrumento de fiscalização da lei 11.645, no entanto, a falta dele não pode servir de argumento para o silenciamento dos gestores. A diretora da escola AB acredita que a falta de monitoramento não impede a aplicação da lei:

“Eu estou nessa escola há 7 anos e posso garantir que nunca vieram fiscalizar nada, nunca ninguém veio aqui. Mas não é por isso que eu não vou seguir a lei. Não sei se é da maneira mais correta. Mas eu tento seguir. Tem que seguir. Eu faço a minha parte” (ROSANA).

Para além das vias oficiais, existem outros meios de fiscalização. Adami (2007) defende que o monitoramento deve ser realizado pela própria sociedade, juntamente com a avaliação e acompanhamento na própria instituição. Apesar da obrigatoriedade, os gestores apontam que a escola não recebe apoio da Secretaria de Educação através de cursos de formação continuada para que os professores e gestores se habilitem a cumprir a lei:

“Efetivamente o Estado não dota o gestor de medidas efetivas pra cobrança. O que quero dizer é que mais uma vez gênero, raça e diversidade sexual esbarram também nesse caso: é obrigatório, mas não deu no meu currículo. É complicado” (CLAUDIA).

“Se a Secretaria de Educação oferecesse cursos para os diretores e professores, seria bem mais fácil para nós. Aqui a gente sempre recebe panfletos e e-mails de cursos, mas nunca vi algum sobre esse tema. Então se eu não vi na graduação e também não tem outros cursos, fica muito difícil”. (ELIANE)

Diante desse contexto, é fundamental o desenvolvimento de uma política de formação docente e para os gestores, visto que a maioria não tem conhecimento

acerca da História e cultura afro-brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. (2004, p. 17)

Outra dificuldade apresentada pelas gestoras quando se trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana é a ausência de material de apoio. A gestão da escola AB disponibiliza alguns materiais para as professoras, mas não existe nenhuma discussão prévia sobre o assunto. A supervisora afirma que:

“Efetivamente a escola se dispõe a trabalhar o projeto, na feira multicultural que eu consegui amarrar essa história. Têm a obrigatoriedade do conteúdo, tem certo material que eu tenho aqui disponibilizado, eu tiro xérox e dou para o professor. Mas se o professor vier atrás de um livro específico que fale da cultura afro-brasileira, eu não vou ter. Aqui na escola não temos” (CLEIDE).

Estas falas são compreensíveis ao analisarmos que a maior parte dos materiais didáticos é concebida sob uma perspectiva eurocêntrica. Fica evidente a ausência de materiais didáticos que sirvam de subsídios para uma educação que valorize a herança cultural afro-brasileira. Inúmeros materiais didáticos ainda transmitem a ideia estereotipada dos negros onde a cultura europeia é supervalorizada. O livro didático é uma das ferramentas dos professores e muitas vezes é o único acesso a leitura de alguns alunos. Por isso é importante que os livros didáticos adotados pelas escolas passem por atualizações ou que ao menos seja feita uma análise crítica sobre os estigmas que recaem sobre o negro e os indígenas. A fala da vice-diretora da escola DC exemplifica bem essa problemática:

“Alguma professora pode até querer trabalhar esse assunto, mas vai ter que ser por conta própria, pesquisando em outros lugares. Os livros que nós temos não servem muito para ajudar. São bem fracos nesse tema. Então se é obrigatório, porque não mandam materiais?” (VÂNIA).

Segundo Tílio (2008) o livro didático tem papel fundamental na construção da identidade dos alunos e alunas, deste modo, é imprescindível que seja abordado

o conteúdo sobre a História e cultura Afro-brasileira e indígena visando uma compreensão das contribuições africanas para a formação na nação brasileira. Para Gomes (2003) a cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país, pois quando a escola não as considera conjuntamente a cultura negra sofre um processo de folclorização. Tal processo ainda é constante nos materiais didáticos brasileiros que insistem em colocar a cultura negra na dimensão do exótico, o que a distancia ainda mais dos (as) alunos (as) e distorce a sua essência. Deste modo, o cotidiano escolar poderá revelar uma inclinação para corresponder ao padrão branco/europeu negligenciando os valores referentes às matrizes africanas e indígenas, podendo levar ao *estigma* de esta cultura ser inferior.

D) Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto político-pedagógico da escola AB analisado foi elaborado em março de 2009 e, de acordo com a diretora, contou com a participação da comunidade através do Conselho Escolar. A Declaração de Salamanca (1994) é o principal documento norteador do projeto, assegurando princípios contra a exclusão nas práticas pedagógicas, buscando sempre a equidade e igualdade de oportunidades.

O seu texto destaca a importância da valorização do ser humano e a ligação entre a comunidade e a escola. Segundo Marques (1990) na descrição da função social da escola as diferenças devem ser consideradas como elemento rico de trabalho, promovendo uma constante integração entre os pares, deste modo percebe-se que as diferenças são tidas como algo positivo e que por isso deve ser valorizado no cotidiano escolar, o que condiz com as falas das gestoras durante a entrevista.

No entanto, dentre os objetivos pontuados não foi lembrada a valorização da diversidade, destacando-se apenas o estímulo às atividades culturais. Já nos “Fins e Princípios” encontra-se o direito a ser diferente como algo a ser preservado e priorizado. Dentre as atividades desenvolvidas na escola está o “Projeto Sexualidade”, mas este projeto não foi citado pelas gestoras quando indagadas sobre como eram trabalhadas a diversidade sexual na escola, e no PPP não é especificado como se desenvolve tal projeto.

Elaborado em fevereiro de 2010, o projeto político-pedagógico da escola DC teve sua fundamentação nos anseios apresentados pela comunidade no decorrer dos últimos anos. É muito presente a preocupação com o meio ambiente, onde é destacada a importância da conscientização dos alunos como partes integrantes da natureza e por isso responsáveis por ela. Deste modo, dentre os projetos desenvolvidos há um maior destaque para os de cunho ambiental. A diversidade é tratada somente no tópico “Valores” onde é defendido o respeito às diferenças culturais, raciais e estilos pessoais.

O que se percebe, em ambos os projetos, é que a temática da diversidade é tratada de forma superficial e não existe um enfoque racial, o que pode ser considerado como mais um entrave para a adoção de ações que visem o combate ao racismo e desconstrução de preconceitos de gênero e sexual no ambiente escolar. As atividades a serem desenvolvidas sobre a perspectiva da diversidade racial, de gênero e sexual devem estar bem definidas pelo projeto político-pedagógico em ações pontuais, visto que ele é o norteador do fazer pedagógico e tem o poder de mudar a realidade escolar. Para Vasconcelos o PPP pode ser definido:

...como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELOS, 1995, p.145).

Segundo Veiga (1995), um projeto político pedagógico – PPP, ultrapassa a dimensão de uma proposta pedagógica e se configura em um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população e por isso exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade.

Considerações Finais

Pode-se perceber que a existência de processos de formação envolvendo a equipe gestora contribui para que a escola adote medidas de combate ao racismo. Nesta escola, na qual as gestoras realizaram formação específica para a questão racial são desenvolvidas atividades que visam a inclusão e a valorização da cultura negra, enquanto aquelas que não acessaram conhecimentos das relações raciais nas escolas, pouco sabem a respeito das políticas de combate ao racismo nas escolas. No entanto, as colaboradoras revelaram que tais atitudes são iniciativas da própria equipe gestora da escola, e que não contam com apoio da Secretaria de Educação, além da resistência por parte de alguns professores (as) em adotar uma educação antirracista.

Os resultados evidenciam a necessidade de haver uma maior comunicação entre os eixos políticas públicas-gestão-professores, no sentido de haver um apoio institucional para que a gestão da escola consiga acompanhar a implementação de políticas públicas de combate ao racismo nas escolas, assim como uma melhor formação para os(as) professores (as) que contemple a diversidade étnico-racial e de gênero.

Percebe-se também a importância de cursos de formação continuada voltados ao combate ao racismo na educação, pois uma mudança de paradigmas dentro da escola depende também, em grande medida, da atuação dos profissionais da educação. Daí a importância da abordagem do tema na universidade, durante a formação inicial dos (as) educadores (as), e em cursos de formação continuada.

A secretaria de Educação disponibiliza alguns materiais didáticos, mas os recursos didáticos devem ser acompanhados de propostas pedagógicas inovadoras interculturais que possam servir de suporte para a elaboração de atividades, dado que uma das dificuldades manifestadas pelas gestoras era que o único suporte oferecido pelo governo eram materiais didáticos.

Faz-se necessário ainda uma sistematização e socialização do conhecimento acerca das políticas públicas de combate à discriminação racial que pode ser feito através de cursos de formação aos gestores e as gestoras, grupos de discussão onde se possam discutir propostas que vão desde a inclusão de temas no currículo, até a formação social da comunidade onde está inserida a escola.

Referências Bibliográficas

ADAMI, Humberto. *Principais enfrentamentos na aplicação da Lei*. Ebulição Virtual, nº 3. Ação Educativa 10 anos. Disponível em: <www.controlesocial.org.br/.../tem_verde_imp.html>. Acesso em 25 de maio de 2014.

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura: parte 3. 5ª Ed. da obra *Acultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL, Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/ CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília, SEF/MEC, 1998.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Mary Garcia. *Alcance e limites das políticas de identidade*. Democracia Viva, n.19, p.12-21, nov.- dez.2003.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1ª Ed. São Paulo: Humanitas – FFLCHUSP;Contexto, 2000.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CUNHA, Perses. M. C. da. *Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola*. In: OLIVEIRA, Iolanda. (coord.) *Relações raciais no Brasil: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GODOY, Arilda S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de empresas*, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57 a 53, Mar./Abr. 1995.

GOLDEZON, Sidney. Eles deveriam pedir desculpas de joelhos. et. Al. *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V.1. 363 p.

GOMES, Nilma Nilo. Cultura Negra e educação. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2009.

LESSA, Carlos. O Brasil não é bicolor. In: FRY, Peter Henry. (Org.) et. al. *Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v.1. 363p

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAESTRI, Mário. Estranha Adição. In: FRY, Peter Henry. (Org.) et. Al. *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V.1. 363 p.

MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MOURA, Clóvis. Os quilombos e a rebelião negra. São Paulo. Editora Brasiliense, 1981.

MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: Trajetórias e reflexões. Thoth: Informativo do senador Abdias Nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento. n. 1, 1997.

PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. N.80, p.41-50, fev/1993.

SILVA, Edna Lúcia da. Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação. 4ª ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves; BARBOSA, Lúcia M. A. O pensamento negro em Educação no Brasil. São Carlos: UFSCAR, 1997.

SCHWARTZAMAN, Simon. Das estatísticas de cor ao estudo de raça. In: FRY, Peter Henry. (Org.) et. Al. Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V.1. 363 p.

TÍLIO, Rogério. O discurso do livro didático: uma análise à luz dos PCNs. Revista eletrônica do instituto de humanidades. Vol. VI. Número XXIV – p. 77 – 101. Jan – Mar 2008.

WALTERS, Ronald. O princípio da ação afirmativa e o progresso racial nos Estados Unidos. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n. 28, p.129-140, out. 1995.

VASCONCELOS, C. dos S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995

VEIGA, Ilma Passos A.(org). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas:Papirus,1995.