

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JAIR SANTANA

**A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE ARTES NAS SÉRIES INICIAIS:
POLÍTICAS AFIRMATIVAS E FOLCLORIZAÇÃO RACISTA**

**CURITIBA
2010**

JAIR SANTANA

**A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE ARTES NAS SÉRIES INICIAIS:
POLÍTICAS AFIRMATIVAS E FOLCLORIZAÇÃO RACISTA**

**Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino,
Setor de Educação, da Universidade Federal
do Paraná.**

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Baibich Faria**

**CURITIBA
2010**

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Santana, Jair

A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais:
políticas afirmativas e folclorização racista / Jair Santana. –
Curitiba, 2010.

250 f.

Orientador: Prof. Dr. Tânia Mria Baibich Faria
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Artes – estudo e ensino. 2. Lei 10639/03. 3. Discriminação
racial – Brasil. 4. Negros – discriminação racial.
I. Título.

CDD 372.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Tese de **JAIR SANTANA** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA, DR. WALTER LÚCIO DE ALENCAR PRAXEDES, DR^a CARLA CARVALHO, DR. PEDRO RODOLFO BODÊ DE MORAES e DR. FRANCIS KANASHIRO MENEGHETTI argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: “A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE ARTES NAS SÉRIES INICIAIS: POLÍTICAS AFIRMATIVAS E FOLCLORIZAÇÃO RACISTA”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA		aprovado
DR. WALTER LÚCIO DE ALENCAR PRAXEDES		aprovado
DR ^a CARLA CARVALHO		aprovado
DR. PEDRO RODOLFO BODÊ DE MORAES		aprovado
DR. FRANCIS KANASHIRO MENEGHETTI		aprovado

Curitiba, 23 de fevereiro de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha própria existência.

A concretização dessa Tese só foi possível graças ao apoio e à compreensão permanentes da minha orientadora Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Baibich-Faria, pela orientação teórico-metodológica e pela cumplicidade na construção do conhecimento e elaboração em todas as fases do trabalho. Prof.^a Tânia, muito obrigado, por colocar em prática a justiça, o antipreconceito, o antirracismo num pedestal onde todos possam ver.

Sou grato profundamente à minha esposa Alice e minha filha Mariana, pela paciência e pela ausência suspendida pelos momentos críticos do meu estudo.

Agradeço aos professores (as), Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem, Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César, Prof. Dr. Walter Praxedes, que, por ocasião do meu exame de qualificação, trouxeram, além de opiniões e comentários críticos, valiosas sugestões metodológicas para o exame de defesa desta Tese.

Agradeço à equipe da Secretaria do Mestrado, Irene, Francisca (Chiquinha) e Darci que não mediram esforços na qualidade do excelente atendimento, sempre prontas a ajudar.

Agradeço à minha orientadora do Mestrado, Prof.^a Dr.^a Maria Lucia de Amorim Soares da Universidade de Sorocaba, por acreditar em mim.

Agradeço também pela amiga Prof.^a Dr.^a Nilma Lino Gomes da UFMG, pela atenção despendida nas horas difíceis.

Agradeço a Ford Foundation (USA), a Fundação Carlos Chagas na pessoa da Prof.^a Dr.^a Fúlvia Rosemberg, Prof.^a Dr.^a Regina Pahim Pinto, Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Ribeiro.

Agradeço a Fulbright Commission, pelos incentivos e investimentos no idioma inglês.

Agradeço ao Médico Dr. Ivo Dolbert, meu amigo, que me atendeu sempre, e continua me atendendo, quando precisei.

Agradeço aos meus amigos Prof.^a Jucimari e o Prof. Paulo Antônio da ACNAP (Associação Cultural de Negritude e Ação Popular), pelo intenso diálogo sobre a questão da africanidade na educação.

Agradeço ao companheiro de turma Prof. Doutorando Wagner Amaral, pelos muitos trabalhos que fizemos juntos e à Prof.^a Doutoranda Edimara Soares, pelas colaborações no decorrer da elaboração da Tese.

Agradeço às professoras entrevistadas pela disponibilidade e atenção para responder às perguntas.

Agradeço ao meu amigo Prof. Clóvis Amorim da PUCPR, pelos aconselhamentos e troca de experiências. Agradeço a todos os professores da UNISO, em especial à Prof.^a Ana (do NUCAB – Núcleo de Cultura Afro-brasileira) e aos meus amigos Cláudia e Edson, que me acolheram em sua casa para que eu pudesse realizar as primeiras pesquisas em ciências sociais.

Enfim, agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação da linha de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino, que contribuíram para minha formação, especialmente a Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Shimit (Dolinha), Prof.^a Dr.^a Tânia Braga Garcia, Prof. Dr. Gilberto Castro e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta Tese.

RESUMO

Esta tese discute "A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e Folclorização racista". Analisa a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, promulgada em 2003, no que tange especificamente ao ensino de Arte, em Escolas Públicas de um Município do Estado do Paraná. Entende-se que a teorização decorrente do diagnóstico desta implementação, dialeticamente, possa vicejar algumas possíveis formas de transformação desta realidade e contribuir para que as diferenças culturais sejam respeitadas, aprendidas e vistas como riquezas dos grupos humanos. Desse modo, as ideias, os fatos de como os sujeitos participam das investigações, interagindo de forma a expressarem seus sentimentos, trazem à tona o valor da reflexão da subjetividade como um relevante componente da importância da pesquisa. O pesquisador apresenta-se como parte integrante da pesquisa e num esforço busca responder "como me tornei o que sou?". Assim, ao identificar-se com a própria realidade vivida, o pesquisador, por meio da interação entre realidade observada (o campo) e a teoria (a ciência), tonifica o seu foco e estabelece um processo de construção do conhecimento, ampliando a visão de mundo muitas vezes pouco percebida pelos (as) pesquisados (as). A presente tese aborda: (a) a Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas – o que na opinião de vários estudiosos, desde a própria relatora do processo, Professora Beatriz Petronilha Silva, deveria vir a constituir-se como um importante diálogo, uma contribuição da Escola no desenvolvimento de uma pedagogia antirracista e antipreconceito; e (b) da forma como tem sido desenvolvido o trabalho de implementação, após sete anos de vigência da referida Lei, em escolas municipais nas séries iniciais, responder às seguintes questões: 1) como a Lei está sendo implementada, conforme os professores da disciplina de Arte de escolas públicas de um município paranaense; e 2) de que maneira contribui para a pedagogia antirracista a forma como tem se dado esta implementação na disciplina de Arte. A questão suscitada, portanto, é a de analisar o que está e o que não está sendo ensinado nas escolas, como decorrência da Lei, e de que formas isso se dá, na perspectiva dos professores responsáveis por esta implementação. Partindo do plano discursivo das respostas, obtidas em conversas gravadas, para efeito de análise, inferiu-se que os dados empíricos obtidos permitem defender a seguinte tese: a implementação que hoje se dá na disciplina de Artes para as séries iniciais do município analisado pode ser caracterizada como uma "folclorização racista", cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas. Este argumento remonta em sua causa, ora oculta, ora revelada, à total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como à naturalização pejorativa com ou sem intenção de fazê-lo das características culturais e de aparência nos espaços escolares. Toda esta preocupação geradora da pesquisa, no caso do autor do trabalho, é umbilicalmente atravessada pela história de vida de alguém que um dia na condição de negro, órfão e pobre, constitui por si mesmo representação icônica da população de crianças negras vítimas do preconceito e da discriminação, cuja Lei n.º 10.639/03 pretende defender.

Palavras-chave: Políticas afirmativas. Lei n.º 10.639/03. Ensino de Artes. Folclorização racista.

ABSTRACT

Understanding art as expression of what humans think, feel, and act on, according to various ways of living life, from painting, music, theater, dance, and all forms of expression that come from culture and its practices, particularly in the school – this institutional and self-regulated space, with specific organized characteristics, that treats a student as not more than just a student who needs knowledge, thus delineating correlate relationship modes – this dissertation discusses "Law 10.639/03 and the Teaching of Arts in Initial Grades: Affirmative Action Policies and Racist Folklorization". It analyses the implementation of the legal obligation to teach Afro-Brazilian and African Culture in schools, issued in 2003, particularly in regard to art teaching in public schools in given a municipality in the State of Paraná. In this work the author understands that the theorization deriving from the diagnosis of this implementation may, dialectically, lead to some possible forms of transforming reality and somehow lead to more respect toward cultural differences, their learning, and its perception as wealth from human groups. Thus, the ideas and facts on how the subjects that participated in this investigation – interacting in ways as to express their feelings – bring to the surface the value of reflecting on subjectivity as a critical component of the importance of the investigation. The researcher himself is part of the research in his effort to try to answer: "How did I become who I am?" So, in identifying himself with his own experience of reality, the researcher, by interacting with the reality (the field) observed and the theory (science), strengthens his focus and definitely establishes a knowledge-building process, expanding a view of the world that is too often only slightly perceived by researchers. This dissertation addresses: (a) Law 10.639/03 that makes Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture in schools obligatory, which in the opinion of several scholars, starting with the reporter of this process, Professor Beatriz Petronilha Silva, should become an important dialog, a contribution of the School to the development of anti-racist and anti-prejudice pedagogy; and (b) the way the law has been implemented, after seven years in effect, in initial grades at municipal schools, by answering the following questions: 1) how the Law is being implemented, in the opinion of teachers of Art in public schools in a municipality of Paraná, and 2) how it contributes to an anti-racist pedagogy as a result of the way it is being implemented, as part of the Arts discipline. The issue raised here is: analysis of what is and what is not being taught in schools as a consequence of the Law, and how this is taking place, in the opinion of the teachers responsible for this implementation. From the discursive perspective of the answers obtained during recorded conversations (for analysis purposes), it was inferred that the empirical data obtained in this survey allow the defense of the following thesis: the implementation of the law, as it is taking place – part of the Arts discipline taught in initial grades in schools in the municipality analyzed – may be characterized as "racist Folklorization", that is reaffirming prejudice instead of fighting it as proposed by Affirmative Action policies. This argument leads back to its cause – sometimes hidden, sometimes open – the total ignorance, in both awareness and attitude, about Blacks and their culture, as well as the derogatory naturalization, intentional or not, of their cultural features and appearance in schools. The concern that originated the research, as far as the author of the work is concerned, is viscerally traversed by the life history of someone who, once a black orphan and poor person, becomes himself an iconic representation of a population of black children victimized by the very prejudice and discrimination that Law 10.639/03 purports to defend.

Key words: Affirmative Action Policies. Law 10.639/03. Arts Teaching. Racist Folklorization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - MINHA HISTÓRIA, "MEU CONTAR-ME"	15
1.1 O INTERNAMENTO.....	18
1.2 A ESCOLA	19
1.3 A SAÍDA DO ORFANATO.....	25
1.4 O ESPAÇO SOCIAL DA RUA.....	27
1.5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS, CAMINHADA, CAMINHANTES	35
1.6 O MUNICÍPIO E A LEI N.º 10.639/03.....	37
1.7 A VOZ DOS PROFESSORES	47
CAPÍTULO 2 - A ARTE E O SEU ENSINO	53
2.1 PRINCÍPIOS DA ARTE E SEU ENSINO NO BRASIL	66
2.2 SEMANA DA ARTE E O ENSINO DE ARTE	71
2.3 A ESCOLINHA DE ARTE NO BRASIL E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	75
2.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE ARTE: MANUTENÇÃO DA MENOS VALIA	83
2.5 DA LEI N.º 5.692/71 à LDB N.º 9.394/96 E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE.....	88
2.6 AS DIRETRIZES CURRICULARES E OS CONTORNOS DOS PROCESSOS TEÓRICOS.....	99
2.7 O PROCESSO HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES	106
2.8 AS DIRETRIZES CURRICULARES E O ENSINO DE ARTE	107
CAPÍTULO 3 - AÇÕES AFIRMATIVAS E A LEI N.º 10.639/03	115
3.1 AÇÕES AFIRMATIVAS DO PONTO DE VISTA SOCIOLÓGICO E O RACISMO DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA	119
3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS DO PONTO DE VISTA POLÍTICO E O RACISMO DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA	129
3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS DO PONTO DE VISTA JURÍDICO E O RACISMO DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA	132
3.4 AÇÕES AFIRMATIVAS: INICIATIVAS NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL E O RACISMO DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	139

3.5	AÇÕES AFIRMATIVAS DO GOVERNO NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL E O PRECONCEITO RACIAL DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA	143
CAPÍTULO 4 - A LEI N.º 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA/NA ESCOLA		
	ESCOLA	151
4.1	RAZÕES HISTÓRICAS: DESAFIOS, CONTORNOS E CONTEXTOS	155
4.2	O IMPACTO DA N.º LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	160
4.3	A LEI N.º 10.639/03: RAZÕES DE JUSTIÇA	162
4.4	DA LEI À IMPLEMENTAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS	168
4.5	A LUTA NEGRA PELA CONQUISTA DE SER CIDADÃO	183
4.6	LEI N.º 10.639/03, DA OBRIGATORIEDADE, IMPORTÂNCIA E EFETIVAÇÃO	185
CAPÍTULO 5 - DISCIPLINA DE ARTES E A LEI N.º 10.639/03: MÁSCARAS QUE MASCARAM E VITIMAM		
	MASCARAM E VITIMAM	190
5.1	FENÔMENO DO ENEGRECIMENTO PROFILÁTICO	192
5.2	FENÔMENOS QUE INDICAM A EXISTÊNCIA DO PRECONCEITO: FORMAS DE MANIFESTAÇÃO; QUEM NUTRE; COMO SÃO TRATADAS AS MANIFESTAÇÕES PRECONCEITUOSAS E (OU) RACISTAS; CULPABILIZAÇÃO DA VÍTIMA; REFERÊNCIAS IDENTITÁRIAS PARA AS CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA	193
5.3	O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O FENÔMENO DA MISTURA, DA MISCIGENAÇÃO, DA DIVERSIDADE QUE HOMOGEINIZA PASTEURIZANDO AS DIFERENÇAS	203
5.4	DURA LEX SEDE LEX?	205
5.5	OS BASTIDORES DOS AUTODENOMINADOS "PROJETOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI" DAS ESCOLAS QUE RECONHECEM A IMPORTÂNCIA DA LEI N.º 10.639/03	219
5.6	AS DATAS E SEUS SIGNIFICADOS: O 13 DE MAIO E 20 DE NOVEMBRO	224
5.7	IMAGENS DISTORCIDAS E (OU) MASCARADAS	226
5.8	AUTOCRÍTICA DAS PRÓPRIAS VITRINES	228
CAPÍTULO 6 - À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS		232
REFERÊNCIAS		Erro! Indicador n
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO		249

INTRODUÇÃO

A presente tese, intitulada "A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista", analisa a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, promulgada em 2003, no que tange especificamente ao ensino de Arte, em Escolas Públicas de um Município do Estado do Paraná.

A referida Lei constitui uma das políticas curriculares, fundadas em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (SILVA, 2004).

O próprio parecer introdutório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, de n.º 003/2004, expressa em seu texto a importância da Lei n.º 10.639/03 no sentido de políticas de ações afirmativas, ou seja, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população negra.

Esta pesquisa pretende, partindo: a) da Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, o que na opinião de vários estudiosos, desde a própria relatora do processo, Professora Beatriz Petronilha Silva, deveria vir a constituir-se como um importante diálogo, uma contribuição da Escola no desenvolvimento de uma pedagogia antirracista e antipreconceito; e (b) da forma como tem sido desenvolvido o trabalho de implementação, após sete anos de vigência da referida Lei, em escolas municipais nas séries iniciais, responder às seguintes questões: 1) Como a Lei está sendo implementada, na opinião dos professores da disciplina de Arte de escolas públicas de um município paranaense, e 2) de que maneira contribui para a pedagogia antirracista a forma como tem se dado esta implementação em sua própria disciplina.

A luta pelo reconhecimento e pela valorização da cultura de matriz africana, que começou já no século XVI pelos negros escravizados, atuava em contraposição à instituição das sesmarias, doadas pelo Rei às pessoas de "linhagem". A crescente diferença social instituída entre aqueles considerados como "homens bons" (nobres,

senhores de engenho proprietários de terras e de escravos etc.) e os subalternos é que motivou a busca pela liberdade e pelo reconhecimento, não só individual, mas também de forma coletiva, da resistência escrava. A religião e outras formas de organização não só estimulavam uma rebelião, como também ampliavam a resistência à escravidão e a assimilação da cultura branca¹, que continua até os dias atuais, de maneira bem mais consistente após o início do primeiro governo do Presidente Lula, focadamente com as várias políticas afirmativas, tal como a Lei n.º 10.639/03. A questão suscitada nesta pesquisa, portanto, é a de analisar o que está e o que não está sendo ensinado nas escolas, como decorrência da Lei, e de que formas isto se dá, na perspectiva dos professores responsáveis por esta implementação.

As inquietações que impulsionaram a escolha deste tema provêm da história de vida do autor do trabalho, um dia criança negra vítima do racismo; do entendimento de que, para tornar uma Lei efetivamente implementada, é preciso que ocorram mudanças de natureza cultural o que, por sua vez, pede reflexão, diagnóstico e muito investimento financeiro e político para formação dos formadores; da observação cotidiana do pesquisador, na qualidade de professor de Arte da Rede Pública, de que a implementação da Lei n.º 10.639/03, na disciplina de Arte das séries iniciais da Educação Básica, como tem se dado, produz, paradoxalmente, o que nesta tese se denomina como sendo uma "folclorização racista"².

¹ Esta discussão teórica sobre a questão do reconhecimento da valorização da cultura de matriz africana ou da autonomia cultural, como forma de resistência dos negros, pode ser mais bem entendida na obra "Discriminação e desigualdades raciais no Brasil" de Hasenbalg (2005), especialmente no capítulo I.

² De acordo com o Dicionário Aurélio, folclorização significa "passar ao domínio cultural coletivo (qualquer manifestação de cultura), com a aceitação e a dinâmica populares". Esta tese, entretanto, buscará aprofundar os sentidos da folclorização concreta que ocorre na Escola, suas contradições e efeitos paradoxais. O que aqui se desvelará, a partir dos dados empíricos desta pesquisa, é o movimento consciente ou não, deliberado ou não que difunde ao domínio cultural, com a aceitação e a dinâmica popular, o estigma, o preconceito, o racismo. Este fenômeno, aqui denominado "folclorização racista", segundo definição de Baibich-Faria e Santana (2008, conversa informal em encontro de orientação, não publicado), se dá involucrado na folclorização, definida no dicionário, e é mascarado por ela.

Essa busca ancora-se na concepção de que a análise do concreto vivido e a reflexão coletiva dos agentes aí envolvidos acerca de sua própria realidade constituem pilar e móvel de toda e qualquer mudança possível. Ainda são muito poucos os professores habilitados a formar futuros professores para ensinar sobre a cultura e história afro-brasileira, entretanto, não é intenção deste trabalho culpá-los, pois ninguém ensina aquilo que não sabe; porque toda a formação dos professores foi/é realizada nos padrões de uma educação eurocêntrica; porque o preconceito não é fenômeno reconhecido como existente, dado o Mito da Democracia Racial vigente na sociedade brasileira; porque nas Instituições de Educação Superior, ainda são incipientes as produções científicas que se dirigem à análise e problematização da Lei n.º 10.639/03 e porque praticamente são inexistentes as disciplinas formadoras para este fim.³

Toda essa preocupação geradora da pesquisa, no caso do autor do trabalho, é umbilicalmente atravessada pela história de vida de alguém que um dia na condição de negro, órfão e pobre, constitui por si mesmo, representação icônica da população de crianças negras vítimas do preconceito e da discriminação cuja Lei n.º 10.639/03 pretende defender (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

É, portanto, objetivo desta Tese de Doutorado diagnosticar a situação da implementação da Lei n.º 10.639/03 na disciplina de Arte, partindo dos próprios professores de escolas municipais de um Município paranaense, estabelecendo a mediação entre a autobiografia cultural/social/racial do autor do trabalho, criança negra pobre, hoje professor de Arte em Escola Pública e o caso das escolas em questão.

³ Cabe apontar que a UFPR oferece desde 2004 disciplina em nível de graduação, ainda que de natureza eletiva, intitulada "O Preconceito Saberes e Práticas Escolares", nascida e "sobrevivente" não sem muitas dificuldades, conforme relata Baibich-Faria (2009, sala de aula, não publicada) que a propôs, lutou e luta por sua permanência e tem sido responsável por ela como docente/pesquisadora.

É entendimento deste trabalho que a teorização decorrente do diagnóstico desta implementação, dialeticamente, possa vicejar algumas possíveis formas de transformação desta realidade e de alguma forma contribuir para que as diferenças culturais sejam respeitadas, aprendidas e vistas como riquezas dos grupos humanos.

Desse modo, as ideias, os fatos de como os sujeitos participam das investigações, interagindo de forma a expressar seus sentimentos, trazem à tona o valor da reflexão da subjetividade como um importante componente da importância da pesquisa. O pesquisador apresenta-se como parte integrante da pesquisa e num esforço busca responder "como me tornei o que sou?". Assim, ao identificar-se com a própria realidade vivida, o pesquisador, por meio da interação entre realidade observada (o campo) e a teoria (a ciência), tonifica o seu foco e estabelece definitivamente um processo de construção do conhecimento, ampliando a visão de mundo muitas vezes pouco percebida pelos (as) pesquisados (as).

Como nos lembra Minayo (1994, p.13), "A pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos" e bem definidos. Noutras palavras,

não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significados e intencionalidades a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. (MINAYO, 1994, p.14).

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem afirmar que o fenômeno da folclorização racista, cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas, é multideterminado. Suas causas remontam à total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como à naturalização pejorativa com ou sem intenção de fazê-lo das características culturais e de aparência nos espaços escolares.

O trabalho está dividido em cinco capítulos assim dispostos: no Capítulo 1 há um "contar-me" de história de vida, marcada pelo abandono familiar, vida em orfanatos, escolas, experiências de rua e com um final de egressão e resiliência.

Amplia-se o "contar-me", avançando o capítulo com o contar da trajetória metodológica da pesquisa.

O Capítulo 2 apresenta a Arte e seu ensino, princípios e a construção da Arte na Educação brasileira, passando pela historicidade e sua obrigatoriedade com a Lei n.º 5.692/71 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, com Lei n.º 9.394/96, e o ensino de Arte no município pesquisado.

O Capítulo 3 debruça-se sobre a compreensão das políticas afirmativas e a Lei n.º 10.639/03 como uma ação positiva dessa política e um recorte para as questões étnico-raciais e o racismo em diversos momentos da/na sociedade brasileira.

O Capítulo 4 trata do fenômeno aqui denominado de Folclorização Racista, partindo da análise da implementação da Lei n.º 10.639/03 na disciplina de arte das Escolas consideradas pelo sistema como aquelas que deveriam ser pesquisadas, aqui tratadas como Escolas Vitrines.

O Capítulo 5 apresenta a análise das situações concretas, os procedimentos institucionais e docentes quanto à forma de implementação da Lei n.º 10.639/03 na disciplina de arte nas séries iniciais das escolas municipais de um determinado município do Estado do Paraná.

Encerram este estudo algumas considerações finais, seguidas das referências e de um apêndice.

CAPÍTULO 1

MINHA HISTÓRIA, "MEU CONTAR-ME"

É preciso submeter-se à prova, perder-se para se reencontrar.

(FABRE, 1994, p.136).

O motivo principal que me levou à escolha desta temática foi considerar a minha própria história de vida. Trata-se de uma história real, um cenário nada agradável, que vai desde o abandono familiar, a vida em orfanatos até a experiência de rua e toda a sorte de rejeição.

Faço registro de fractais dessa caminhada, com fatos e contemporaneidades. Talvez seja uma narrativa enfadonha, pois tenho consciência dos meus limites. Apesar de tudo, considero-a importante e oportuna, mais pelo que possui de genérico do que propriamente de individual. Sou um protagonista negro em todas as etapas desse trajeto. Mesmo que pareça mais um filme do que a realidade, não se caracteriza em um momento cinéfilo. Assim,

Se é preciso examinar como o sujeito se auto identifica, isto, ainda que necessário, não é suficiente. É preciso ainda que haja o reconhecimento, pelos outros, dessa auto identificação, podendo fazer com que a construção da identidade ocorra de modo diferente de uma e de outra. Ou seja, identidade de fato não se define por características de indivíduos, mas por relações entre indivíduos, sempre em movimento, daí se poder dizer que identidade é metamorfose. (CIAMPA, 2002, p.17).

As cicatrizes sobreviveram comigo e sobre elas também novas situações como a reposição da vida que emerge em tempo sempre com uma (re)significação. Nesse sentido, como protagonista de minha própria história, descortino⁴ o percurso temporal da vida, mostrando para cada olhar e para cada intenção o traço das ideias

⁴ Na apresentação do trabalho falarei na primeira pessoa.

do saber, bem como um olhar mais amplo sobre a paisagem social e racial, em um contexto que se firma texto por ser como um documento vivo, fundante e atual.

Hoje, ainda posso ver e sentir nas inter-relações da vida cotidiana que as condições da intolerância apenas migraram, ou seja, dos velhos tempos, em tempos modernos que se transformaram em um requinte estratagema de abordagem.

Década de 1960, Curitiba-PR, inverno rigoroso, ano em que o mundo lamentava e chorava a morte do então presidente dos Estados Unidos da América do Norte, John F. Kennedy – em cujo governo começariam a ser pensadas as políticas afirmativas – e nesta mesma década, espiava-se o assassinato do pacificador negro, Martin Luther King, em razão de querer um mundo igual para todos, eu nasci.

A base musical para o mundo era ditada na voz das bandas dos quatro "cavalheiros" de Liverpool e dos Rolling Stones. Não longe desse pequeno dado, a pobreza no mundo era mórbida e crescente. Guerras e conflitos marcaram todos os dias até o momento da parição. A ciência também progredia com suas descobertas.

Minha história começou de um grande conflito de uma família já fragmentada.

Meu pai era um operário, pedreiro. Minha mãe do lar, enquanto saudável. Estando doente, esquizofrênica, era andarilha. Uma mulher do sim e nunca do não. Carregava tradição e costumes da submissão escravocrata. O relacionamento entre o pai e a mãe era de constante, intensa, agressão corporal prevalecendo a força brutal do pai sobre a mãe.

Foi justamente nesse clima de batalha carnal que nasci. A mãe se protegia escondendo-se atrás da porta. Exatamente nesse momento eu nasci. Gritos e prantos roubavam uma cena de violência familiar. Segundo a Madrinha Leonor (parteira), foi um parto "normal". Houve um grande apuro, o pai queria dizimar a mãe.

A mãe freneticamente não parava de chorar e se queixar. Enquanto eu era higienizado pela madrinha Leonor, o pai providenciava o internamento e a continuidade da mãe num hospital para doentes mentais. Havia, entretanto, uma contínua resistência

da mãe em ir para o hospital. Após meu nascimento, a mãe fugiu para a rua, estava frio e chovendo. Ninguém sabia seu paradeiro.

A avó Alzira sempre dizia para os parentes – "Ela é louca! Ela vem aqui e come toda a minha comida, revira toda minha roupa, mexe nos meus perfumes, leva os meus grampos e sai com uma trouxinha de roupa nas costas e vai gandaiar por aí". O Ismael – apelido do pai – "quer pegar ela de novo e dar uma surra nela, ele também é louco, e a trai com a cunhada branca".

Sou fruto de vida entre dezesseis irmãos, seis legítimos, quatro por parte de mãe (em tempos de internamento hospitalar) e seis fruto de um relacionamento extraconjugal entre pai e a cunhada da mãe. Não conheço todos os meus irmãos. Só sei de quatro irmãos e uma irmã por parte de mãe que foi doada a uma família rica. Hoje, não tenho certeza, mas, tenho informações de que é formada em Direito.

A madrinha Leonor conta que aos nove meses de idade, de tanto perambular com a mãe pelas ruas e de casa em casa de parentes, o pai decidiu internar mãe e filhos. A mãe em um hospital psiquiátrico e os filhos, entregou-os a um Instituto regido pelo Estado, o IAM (Instituto de Assistência ao Menor), com a alegação de que não teria condições e, portanto, não poderia cuidar de todos os seus filhos, justificando, também, como entrave a situação da mãe. Os filhos legítimos foram colocados em orfanatos diferentes. Fiquei dos dez meses aos dezesseis anos em orfanatos, internado somente com o nome, pois não possuía o registro de nascimento⁵, fato que só veio a ser regularizado no ano de 1981, quando vi pela primeira vez a minha mãe.

⁵ Esse vácuo identitário, que me fazia filho apenas de mãe, ainda que desconhecida e ausente, durante toda a infância e parte da minha adolescência, constitui marca indelével de minha condição humana atual no que se refere à luta contra o preconceito. É em minha alma que ecoa a dor de cada uma das crianças submetidas à violência contra sua própria condição.

1.1 O INTERNAMENTO

O pai procurou um orfanato, este era escolástico, rígido e por vezes correcional. Em um desses educandários, vivi sob a proteção do Estado e a guarda das freiras Beneditinas, não sabendo eu, precisamente, o tempo de internamento nesse lugar.

O IAM (Instituto de Assistência ao Menor) atendia muitos casos de crianças com problemas de desajustes familiares ou simplesmente abandonadas. A maior parte das crianças era afrodescendente e por esse motivo não conseguiam ser adotadas.

No orfanato, muitas crianças estavam na fila para adoção. Nunca fui perfilhado por alguém. O sistema de adoção tinha critérios rigorosos que incluíam como aparência geral o fenótipo, tez, cor dos olhos, cabelos, um comportamento obediente e, sobretudo, boas notas na escola, entre outros fatores que delineavam a adoção. Todo esse processo era feito por um chamamento geral dos "escolhidos" que, em fila, passavam pelo estético dos olhares dos seus observadores. Nunca tive qualquer ressentimento por aquelas situações, mas sempre buscava perguntar o porquê daquela condição.

Fui transferido de Curitiba para uma outra cidade do norte do Paraná, chamada Nova Esperança. Nessa cidade, passei a morar em uma instituição chamada "Casa da Criança" que era sustentada parte pelo governo e parte por benfeitores – pessoas bem-sucedidas e com bom status financeiro e social. Todos os internos praticamente tinham a mesma idade. Começamos juntos a primeira série da escola que ficava a uma quadra de onde morávamos. Os responsáveis pela Casa das Crianças falavam tanto da escola que ficávamos ansiosos em conhecê-la.

Na Casa das Crianças tudo era bem preparado, desde as sandálias, a bermudinha, o guarda pó e o conguinha⁶. Antes de irmos à escola, no final de semana, ensaiávamos fazendo um trezinho com as duas mãos no ombro do colega da frente até a escola. O inspetor e a inspetora acompanhavam todo o cortejo dos alunos.

⁶ Tipo de tênis usado à época.

Sair do espaço da Casa das Crianças era só alegria. Alegria maior ainda, quando chegávamos na escola, no Grupo Escolar Ana Rita de Cássia, na cidade de Nova Esperança, norte do Paraná.

1.2 A ESCOLA

Nesse início de escolarização nunca chorei tanto. Chorava ao ver outras crianças chorando, era muita gente. Escutei pela primeira vez o Hino Nacional Brasileiro e o hino da cidade. Em fila e em posição de sentido, cantava e resmungava o hino.

Lembro-me, que as crianças choravam e pediam pela mãe e pelo pai. Eu chorava pedindo pelo tio e pela tia que cuidavam de mim, no orfanato Casa das Crianças. Éramos pelo menos quarenta a cinquenta crianças. Depois de algum tempo, não sei exatamente a época,⁷ fui parar na cidade de Maringá-PR, em um orfanato chamado Lar Betânia, para uma possível adoção. Este lugar era diferente. Bastante amplo, arborizado, várias casas, e em cada casa tinha o que chamamos hoje de mães sociais. O refeitório era grande e coletivo.

Nunca vi uma criança querendo fugir do Lar Betânia. A comida era especial, fazíamos oração da manhã e agradecíamos antes de qualquer refeição. Ninguém apanhava lá e nem ficávamos de castigo. Quando os nossos responsáveis tinham que sair, ficávamos todos chorando. Davam doces para a gente parar de chorar.

Cada um tinha o seu pertence pessoal. Cada casa tinha uma cor e as roupas acompanhavam a cor da casa. Todos ajudavam na limpeza das casas e do pátio. Muitas pessoas iam visitar o Lar Betânia para contribuições de diversos tipos de alimentos, roupas e cobertores.

⁷ É possível hoje observar, na qualidade de adulto pesquisador, como o tempo cronológico, o tempo do social humano não era passível de medição para aquela criança solta em meio ao abandono, havia o tempo da vivência, este sim, impossível de esquecer, dado que medido em intensidade de sofrimento.

Conseguia ver o quanto Sr.^a Arlene e Sr. Amilton, nossos cuidadores, eram atenciosos e, sobretudo, amorosos com todas as crianças. Eles tinham filhos pequenos, que ficavam mais com a gente brincando do que na casa deles.

Os aniversários eram celebrados duas vezes ao ano, em julho e em dezembro, antes do Natal. Todos recebiam presentes iguais, as meninas recebiam bonecas e os meninos recebiam carrinhos de madeira ou de plástico. Era uma alegria imensa.

O Lar Betânia atendia a muitas crianças. A maioria era constituída de meninos. As meninas ficavam em casa separada. Aprendiam a cozinhar, bordar, fazer crochê e pintar. Os meninos aprendiam a lidar na horta; fazíamos pequenos canteiros de hortas. Plantávamos de tudo, conseguíamos acompanhar o desenvolvimento de cada plantinha.

Às vezes no tempo livre, ficávamos olhando a horta crescer aos nossos olhos como se fôssemos pai e mãe cuidando de seu filho. Ao anoitecer depois do jantar, todos íamos assistir à televisão na casa da Sr.^a Arlene. Ficávamos muito pouco, das sete às oito e meia aproximadamente, quando íamos cada um para sua casa lar, escovávamos os dentes, fazíamos oração ao lado da cama e depois íamos dormir.

Às cinco horas da manhã, já estávamos todos de pé. Cada um arrumava sua cama, escovava os dentes, e ficávamos ajoelhados para a oração matinal. Pedíamos a proteção divina e pela vida da Sr.^a Arlene e Sr. Amilton, responsáveis por nós.

Para mim, a felicidade estava naqueles momentos. Não me faltava nada. Um dado importante que me chamava atenção era quando o Instituto de Assistência ao Menor (IAM) ia visitar o orfanato para decidir qual criança seria escolhida para adoção ou qual criança precisava sair daquela instituição para um outro orfanato por excesso de contingente.

O delegado do IAM chamava todas as crianças e escolhia quem deveria sair para ir para um outro orfanato. Era uma choradeira, ninguém queria sair. Alguns eram levados de Jeep, com a promessa de um lugar lindo e maravilhoso. Certo dia, o delegado do IAM chamou meu nome da lista.

Nem pude acreditar que tinha que me separar dos meus amigos, é como se fosse inverter a ampulheta do tempo e definir a sorte do destino de todos. Acabei "caindo" em um educandário de Santa Felicidade, em Curitiba. Era regido pelo Governo. Eu tinha sete anos.

Lembro muito pouco desse lugar. As regras eram rígidas. Quem não as cumprisse era corrigido com surras. Fiquei espantado e chorava que queria embora, não tinha amigo nenhum. À noite assustavam-nos nos dormitórios, motivo pelo qual ficávamos chorando. Uma funcionária colocava as mãos na janela e era uma gritaria. Chegava o tal inspetor e batia em todos. Era um absurdo! Quem apanhava mais eram as crianças negras. A raiva era desencadeada no laço da cinta ou o que inspetor conseguia alcançar nas suas mãos para bater. Não era fácil, tudo tinha que ser perfeito. Às vezes pensava em fugir, tinha muito medo. As ameaças dos inspetores eram para provocar em nós pavor, um grande temor, um terrorismo psicológico para ninguém fugir.

Nunca pude entender por quê. A comida nesse lugar não era boa. Vira e mexe tinha criança com dor de barriga e quem fizesse xixi ou coco na cama ficava de castigo sentado no vaso do banheiro que era grande para o nosso tamanho. Eu mesmo fiquei muitas vezes de castigo nesse banheiro, chegava a dormir sentado no vaso.

A diferença de tratamento entre o Lar Betânia e esse educandário era abissal. Não saíamos para nada, ficávamos nitidamente presos. Um dia daqueles, entraram em cena os inspetores do IAM com a tal lista de quem iria embora daquele lugar. O choro era ao contrário do choro do Lar Betânia, ninguém queria ficar.

Naquele momento, o inspetor começou a chamar os nomes que iriam embora daquele lugar com a alegação de mau comportamento e também excesso de crianças no educandário. Meu nome não estava na lista. Saí do lugar onde estava e corri perguntando por que meu nome não estava na lista.

Disse a ele que eu era bagunceiro e que não tinha bom comportamento e que queria ir embora daquele lugar. Não fui atendido. Chorei muito. Eu não podia falar abertamente porque os "responsáveis" por mim estavam ali por perto. Tinha

muito medo deles e das suas ameaças de surras. Continuei morando e apanhando nesse lugar. Éramos mais de 100 internos. As coisas estavam ficando cada vez piores.

Até que um dia, avisaram que todos os internos iriam ser transferidos. Sem escolha para voltar ao Lar Betânia, fui parar em um outro educandário regido por freiras: educandário do Portão.

Era um lugar imenso e misterioso com aquelas enormes clausuras onde só entravam as freiras. O horário era rigoroso. O silêncio era total. Não se podia falar alto. Na escola, lembro-me, quem não fizesse a lição ficava de castigo, com umas pedrinhas debaixo dos joelhos com as mãos para cima ou ganhava umas palmadas nas mãos, além de escrever várias vezes no caderno um ditado que a professora prescrevia, do tipo: "tenho que fazer a lição todos os dias...".

Nesse educandário, o que me deixava triste era o fato de que quando chegava domingo, somente ficava com a roupa de domingo – que eu não via a hora de pôr – quem iria receber a visita de algum parente, ou interessados em adotar.

Nunca recebi ninguém. Ficava olhando de longe meus colegas receberem presentes de seus pais e parentes. As freiras escondiam a gente, para que não ficássemos com vontade daquilo que os colegas estavam comendo ou ganhando naquele momento.

As crianças separadas pelas irmãs eram na sua grande maioria negras. Todas crianças, inclusive eu, olhávamos a cena atentamente como que esperássemos "as migalhas caírem da mesa do rei".

Os colegas mais chegados, depois que os seus parentes iam embora, davam alguma coisa para a gente, escondido das freiras.

Tempos depois, fui parar num lugar chamado Patronato Santo Antônio município de São José dos Pinhais-PR. Eu tinha dez anos. Ainda no orfanato, agora numa instituição confessional, ou seja, de irmãs Salvatorianas, as coisas eram um pouco melhores. Não sofria torturas como em outros educandários do IAM pelos quais passei.

O orfanato Patronato Santo Antônio tinha uma extensa área verde. Ao fundo as terras eram cortadas por um rio de águas límpidas e rasas, chamado rio Miringuava. No Patronato havia um grande pomar, com plantações de diversos tipos de frutos, desde goiaba, manga, maçã, mamão, jaboticaba, laranja, mimosa até um parreiral de uvas.

Os dormitórios eram imensos. Eram divididos em quatro blocos: a turma dos verdes, turma dos pequenos, turma dos médios e turma dos "grandes". Na verdade, a divisão era feita por idade. Cada turma tinha seu espaço para brincar. O campo de futebol era de todos. O refeitório também.

Na hora do banho ninguém tinha roupas fixas, pois quem chegasse primeiro pegava as melhores roupas. Nosso lazer, além do futebol, era brincar de "bets" – uma espécie de jogo parecido com *baseball* – passávamos horas brincando com isso.

Havia o momento da música, mas não era todo dia, apenas sábado e domingo. A escola era interna, funcionava junto com as instalações do orfanato.

Os professores vinham da cidade para lecionar no grupo escolar Patronato Santo Antônio, que mais tarde passou a se chamar Colégio Patronato Santo Antônio.

O Patronato atendia em média cerca de 280 crianças com a idade que variava de 5 a 18 anos em média. Apenas quatro meninas, que eram também internas se preparavam para a vida celibatária para o Convento das Irmãs Salvatorianas. Foi ali que aprendi muitas coisas, entre elas noções de música.

Aprendi a tocar violão e passei a participar no grupo musical da missa de domingo. Ajudava a ensaiar e preparar todos os internos do patronato para a então esperada missa de domingo. Os ensaios aconteciam três vezes por semana. Membros da comunidade também participavam dos ensaios, principalmente no final de semana.

Foi no Patronato Santo Antônio que consegui terminar o ginásio (1977), considerado como ensino fundamental hoje. Nossas saídas do Patronato Santo Antônio aconteciam uma vez por mês, quando íamos cantar no centro da cidade, na Igreja Matriz. Minha educação foi conservadora, pautada segundo os princípios cristãos

como o da confissão católica, o de ser honesto, obediente e o de ajudar o próximo, que eram sempre enfatizados.

Por ser um princípio norteador da educação dos internos, muitos benfeitores adotavam crianças temporariamente como início do processo de adoção. Para mim esse conceito nunca foi levado a cabo, porque na época eu já era coroinha, auxiliava o padre em todas as partes da missa, tinha um bom comportamento e tirava boas notas na escola.

Uma coisa ficou em mim marcada: crianças e adolescentes negros dificilmente eram adotados. Um dia perguntei para a irmã "por que ainda não fui adotado?" E ela me respondeu "é porque ainda não chegou a sua vez". Na verdade, apesar de saber o porquê, nunca vi crianças e adolescentes afrodescendentes serem adotadas.

No Patronato, crianças e adolescentes também eram adotados. As famílias faziam filas para adotar meninos que contemplassem o senso de beleza que corria nos olhos de julgamento para o agrado dos que queriam adotar. Eu não via possibilidade de ser adotado por alguém.

Esse grupo não se enquadrava no perfil de beleza, raça e visualidades dos pretendentes à adoção. A partir de então, as experiências mostravam, que era preciso construir caminhos de autoafirmação, ter direcionamentos específicos, modificar atitudes e acreditar que seria possível ajudar a transformar o mundo ajudando alguém, independentemente de minha condição e da situação do outro.

As questões sobre desigualdades raciais e sociais rondavam minha cabeça. Nunca me senti satisfeito com as possíveis respostas sobre essas inquietações, elas me instigavam e alertavam sobre os dilemas da vida, dando-me forças para resistir às intempéries dos dias vindouros.

Muitas experiências sobre a questão racial marcaram minha caminhada nesse tempo de criança. Na escola principalmente a prática cênica constantemente expunha-me aos chamados papéis inferiores, de um vassalo representando um pequeno escravo sempre obediente, mas que, mesmo assim, apanhava de seu "senhor" sem saber por quê. Essas práticas eram evidenciadas e lembradas de forma explícita na

escola e sempre focadas nos personagens e seus estereótipos como: o negrinho do pastoreio, o escravo, o saci-pererê, o macaco, o tiziu, o picumã e outras maledicências que sempre inferiorizava a cultura do negro ou a figura do(a) negro(a) de forma subserviente, explicitamente ridicularizada.

Igualmente na vida real, as encenações eram naturalizadas tornando normal as práticas inconsequentes do racismo e seu profundo efeito. Essas histórias ficaram marcadas em mim. Carreguei por muito tempo o estigma do negrinho, do saci-pererê, do escravo, do feio, do sujo, do incapaz, do abandonado e do pobre.

1.3 A SAÍDA DO ORFANATO

Minha saída do orfanato foi triunfal e ao mesmo tempo nostálgica. Enquanto sentia felicidade por encontrarem um parente – uma tia de segundo grau, que se dizia legítima, pelo menos na cor da pele, eu já sentia tristeza em ter que deixar o orfanato. A partir daí "tudo viria a mudar".

O primeiro dia na casa de minha tia foi muito estranho. Eles brigavam muito. A estranheza se deu quando pude ouvir de meu tio falando para minha tia: "por que você trouxe o menino? Você não vê que não temos condições de criá-lo!". Quando ouvi isso, fiquei muito preocupado com o que poderia acontecer comigo. Até porque, eles pensavam na possibilidade de me devolver para o orfanato. Para mim essa possibilidade seria vergonhosa, porque eu saí tão bem de lá, com lindas promessas de uma vida melhor.

Ao contrário, esse era apenas o princípio das dores. Morando na casa de minha tia, os horários eram desregulados. Não tinha horário para nada, ou seja, cada um tinha seu horário, salve-se quem puder! No orfanato meu horário era regulado. Percebi que comecei a emagrecer, fiquei doente, nunca contei para eles, medicava-me sozinho.

Como todo adolescente, não tinha boas relações, que eram caracterizadas pelo meu silêncio. No primeiro mês de moradia, decidiram me mudar para a casa ao lado, onde morava minha outra tia e sua filha adotiva que sofria de problemas mentais.

Morria de medo da moça. Não fui aceito por ela. Eu não tinha outra opção. Fiquei ali por um tempo, acho que menos de três meses. Eu só saí de lá porque quando chegava a refeição principal, ou seja, a hora do almoço, meu prato de comida era colocado no parapeito do muro que separava uma casa da outra.

Quando eu descia do sótão, escada abaixo, um cachorro chegava antes do que eu no prato de comida, e foi assim repetidas vezes. Brigavam comigo porque eu comia muitos biscoitos escondidos. Foi por esse e outros motivos que decidi sair dali. Eu ficava ensaiando como iria falar com meu tio e com a minha tia. Até que um dia tomei coragem. Foi a noite quando todos eles estavam em casa. Eles pareciam já perceber o que eu ia falar, antecipando com a pergunta "Você não está contente com alguma coisa?" E eu disse "Não, não é isso, é que eu queria sair para arrumar um emprego, pra viver minha vida".

Eles disseram que não era o momento para sair e que eu iria me bater muito e eu disse que não queria incomodá-los. Eles não gostaram muito da ideia, ficaram com medo com o que poderia acontecer. Saí e fui para a casa ao lado arrumar minhas coisas. Na verdade não tinha quase nada. Um sapato, um conga, um chinelo, um calção, escova de dente, uma pasta de dentes, uma blusa, alguns textos e um livro com o título: "Olhai os Lírios dos Campos", de Érico Veríssimo. Vivia pra lá e pra cá perambulando por aí, sem casa, sem comida, sem destino algum, só conseguia ver os campos, mas não os lírios. Mesmo assim, fui à luta.

Estava completamente desorientado, perdido, sozinho. Os resquícios familiares pouco puderam fazer por mim, a não ser a ausência das responsabilidades tutelares. Estavam longe de entender meus anseios, meus lamentos e minhas súplicas. Parece que tudo que passei estava enunciando uma longa e dolorosa caminhada, agora sozinho vivendo em outro espaço social.

1.4 O ESPAÇO SOCIAL DA RUA

[...] Há coisas novas que virão e coisas passadas que sobrevivem apenas como cicatrizes, nem sempre perceptíveis.

Eneida Almeida dos Reis

No dia seguinte, acordei bem cedo, aproximadamente 5h da manhã, comi alguns pães amanhecidos, peguei algumas bolachas do armário, coloquei na mochila e saí. Não tinha dinheiro para ônibus.

Para minha surpresa, meu tio já estava cedo no portão da casa ao lado. Ele conversou comigo me convencendo para ficar. Chamou-me até o portão da sua casa, foi até lá dentro e trouxe um violão novo para me dar de presente. Não foi o suficiente para me segurar ali. Peguei o violão, agradei e tomei rumo incerto para nunca mais voltar. Das alternativas, a rua foi minha forçosa aclamada opção.

Muitas coisas eu havia superado ou esquecido por força das circunstâncias. Tinha muito bem definido sobre que mundo estava vivendo e as consequências sofridas e as que poderia sofrer. Não estava sozinho, havia muitos indivíduos na mesma situação. Fui à luta.

A luta não era contra armas convencionais, que matam e exterminam instantaneamente, a luta era contra as desigualdades e as injustiças sociais que aniquilam e corroem aos poucos minando qualquer possibilidade de ascensão social dos considerados proscritos, indigentes, esquecidos socialmente.

Nos primeiros dias de uma suposta liberdade ficava a maior parte do tempo em espaços públicos como, por exemplo, a Biblioteca Pública do Paraná estudando e me preparando para ingressar na escola técnica. Estudava muito porque eu queria fazer um curso técnico e tinha que ser na escola técnica, pois era pública. Fiz a inscrição que era gratuita somente com o nome, meu registro de nascimento ainda não estava pronto.

Consegui passar, com boa classificação. Não tinha dinheiro para comprar material, muito menos para comer. Foi quando um menino branco ficou compungido com a minha situação porque escutou minha fala enquanto eu conversava com o rapaz da lanchonete. Eu dizia para ele "quando sobrar alguma coisa na lanchonete não jogue fora e se for o caso, em troca eu limpo o chão e lavo a louça". Esse menino que escutou a minha conversa estudava na minha sala. Ele percebia que todas as manhãs eu comia os restos da lanchonete e que minha roupa e meu guarda-pó estavam sempre sujos.

Quando tinha trabalho em grupo de escola ele me chamava para o seu grupo e eu passava a maior parte do tempo dentro da escola. Visitava todos os departamentos da escola. Até que um dia a vice-diretora me chamou e se interessou, perguntando sobre minha vida. Conteí a ela minha situação. Ela disse para mim que pelo menos meu lanche estava garantido. Ingressei no esporte e no coral da escola técnica.

Treinava bastante, até que consegui tirar um primeiro lugar numa corrida de fundo. Como prêmio, ganhei uma pequena bolsa auxílio que consistia em transporte e refeição. Dormir era o maior problema. Cada dia em uma parada, estacionamentos, galerias e muitas vezes na própria escola escondido.

Para me sustentar, pegava pequenos serviços de jardins e fazia muitos trabalhos escolares para os colegas. Passava horas e até dias copiando matéria para os colegas em troca de comida. Quando chegava a noite, era mais difícil, eu não sabia para onde ir, pegava o meu violãozinho e começava a cantar no calçadão da rua XV de Novembro. Até uma altura tinha gente para me ouvir e ganhava uns trocadinhos. Depois das duas da manhã era outro público, aqueles que estavam na mesma situação do que eu e talvez até pior. Eram crianças, adolescentes, gente adulta, jovens e idosos, que caos!

A música naquele momento era um acalanto. Mas a droga que eles usavam falava mais alto. Eles me ofereciam, eu resistia, tanto à bebida quanto ao inalante branco, a cocaína. Todo tipo de droga era mais que visível, corria solto.

O espaço da rua se transformava em verdadeiros campos demarcados para venda e consumo de drogas e prostituição. O código entre rueiros, na presença dos policiais, era o silêncio.

A rua era perversa, não sei se era pior de dia ou à noite. Muitas pessoas que me conheciam de algum lugar, talvez das memoráveis missas do Patronato Santo Antônio, passavam por mim, faziam de conta que não me enxergavam. Eu era um "piá" de cor "invisível", que se misturava no meio da multidão.

Por força das circunstâncias acabei desistindo da escola técnica. Duas coisas talvez foram as mais importantes para que isso acontecesse. Primeiro, a minha condição de vida, eu ia sujo para aula e "todos não queriam" ficar perto de mim. Na verdade, o mau cheiro estava tão impregnado em mim que nem eu percebia. E quando eu tomava banho em algum lugar público, não era aquele banho!

Segundo foi porque numa das aulas, mas precisamente na aula de eletricidade, eu fiz uma ligação em série errada e levei um grande choque que fiquei mal, achando que não poderia mais seguir o curso. Meu violão, que me acompanhava o tempo todo, tive que vender a "troco de banana". Não desisti de viver. Ganhava a vida cantando e fazendo adornos em jardins.

Não tinha parada fixa: ruas, pensões e "sala dos outros" na Casa do Estudante Universitário (CEU) se revezavam temporariamente meus paradeiros. Escrevia muitas cartas, poesias, poucas correspondidas. Filava muita "bóia" na casa das pessoas de quem me aproximava um pouco, percebia que elas não gostavam muito, mas ofereciam trabalho de jardinagem e serviços gerais.

Uma passagem que está nítida em mim foi quando conheci um adolescente, começamos a conversar e ele contou sua história. Para resumir, ele tinha fugido de casa, sua família era rica, ele consumia drogas e praticava pequenos assaltos a supermercados, principalmente. Foram várias vezes que vimos o crepúsculo da tarde descendo no horizonte do alto do São Francisco, considerado uma das partes mais altas do centro de Curitiba. Quando lhe contei minha vida, ele reconheceu que sua vida e o que estava fazendo não tinham nada a ver.

Um dia daqueles, o "cara" ligou para seus pais pedindo dinheiro e disse que queria voltar para casa, o que de fato ocorreu posteriormente. Quando o dinheiro dele chegou, ele me convidou para jantar e me deu um dinheiro que deu para sobreviver durante uns dois meses.

As intempéries climáticas marcaram muitas peregrinações de ruas. O frio sempre intenso era comum, seis meses de rigorosos invernos. Guaritas, albergues, o histórico Colégio Estadual do Paraná, a Casa do Estudante Universitário, foram lugares que constantemente restavam para me proteger. Sentia saudades do último orfanato que passei, da comida na hora, do banho, da escola e dos colegas.

Tinha uma coisa em minha cabeça, seguir os estudos, não apenas para ser alguém na vida, mas provar para mim mesmo que eu poderia vencer os obstáculos que os estudos me proporcionariam naquele momento e nos vindouros. Segui em frente, consegui continuar os estudos. Matriculei-me em um colégio da rua XV – Colégio Robert Kennedy – mas, nunca cheguei a pagar mensalidades, em troca dos bons rendimentos e pequenos trabalhos dentro da escola.

O tempo de escola técnica não foi considerado, tive que reiniciar o 2.º grau. Neste colégio só consegui pagar a matrícula. Me ofereci para limpar as salas e deixar o material do professor todo organizado e ao seu alcance. Assim, eu era isento da matrícula e da mensalidade do colégio. Todos os professores gostavam de mim.

Eu cantava dentro e fora do colégio. Nesse tempo, eu dormia escondido na CEU – num lugar chamado "Casa dos Outros". À noite, eu pulava a janela dos fundos e pegava um cobertor qualquer e dormia do lado da última cama no chão para que ninguém me encontrasse. Havia um fiscal da Casa dos Outros que contava quantas pessoas estavam lá.

A Casa dos Outros era um lugar que funcionava como uma pensão temporária para estudantes. Podia-se ficar no máximo trinta dias; com justificativa, esse prazo poderia aumentar por mais trinta dias e assim por diante. Um dia me pegaram, é claro. Chamaram-me de Apolinário. "O Apolinário, o que você está fazendo aí?" Eu respondi a eles que meu nome não era Apolinário. Apolinário, na verdade, era o

sobrenome de meu pai. Então, o rapaz me disse: "Você não é Apolinário, mas, tem um rapaz aqui parecido com você". Eu respondi a ele que quem se parecia comigo era eu mesmo. Pasmem! Naquele momento eu acabava de encontrar um irmão meu legítimo de família, filho do mesmo pai e da mesma mãe do que eu. Foi alegria.

Na época, ele cursava biologia na PUCPR. Ele era morador da CEU, regularmente matriculado em uma universidade, requisito básico para morar na CEU. Expliquei minha situação para o fiscal, mas nada ele podia fazer, nem mesmo ficar morando no mesmo quarto com meu irmão. Ele corria o risco de ser mandado embora, pois essa prática era contra o regulamento. Ele me ajudou muito na alimentação. Todo os dias eu ia bem cedinho tomar café na CEU.

Nesse íterim, conheci um casal de americanos, eles eram evangélicos, não sei como foi exatamente. Só sei que comecei a frequentar a igreja deles. Quando me dei conta, eu já estava estudando teologia em um seminário Instituto Bíblico Aliança (IBA). Nunca fui tão bem recebido.

Alugaram uma casa afastada do centro da cidade e lá fiquei eu e mais seis aproximadamente. Era legal, mas os costumes eram bem diferentes dos meus. Na casa ninguém sabia cozinhar.

Um dia coloquei o feijão para cozinhar, esqueci a panela no fogo e ela explodiu. Outro dia o feijão já estava cozido, mas foi esquecido na panela por quase quinze dias. Alguém perguntou se tinha alguma coisa para comer e eu disse que tinha um feijão esquecido e não sabia se estava bom. O rapaz com tanta fome que estava abriu a panela orou e comeu o tal feijão que já cheirava mal. Comeu o feijão feliz da vida.

Eu estava na casa, mas não me sentia bem, parecia que alguma coisa estava faltando. Sobre o meu irmão, ele me evitava, eu também não o procurava. Segui em frente minha vida.

Consegui terminar o segundo grau. Esse tempo foi muito engraçado, para não dizer penoso. Meu primeiro vestibular, fui aprovado no curso de enfermagem, só consegui ficar três meses, desisti. Tentei engenharia, fonoaudiologia, nem pensar!

Esses cursos não me davam chances para trabalhar. Como eu gostava de música e de cantar, fui tentar Educação Artística, aí eu me realizei.

Antes de ingressar no curso, eu já trabalhava como voluntário em um projeto social da prefeitura de Curitiba, chamado Projeto Irmão Menor (PIM). Isso aconteceu quando eu estava fazendo minha matrícula; alguém chegou no guichê da faculdade e perguntou para a secretária se não tinha nenhum estagiário para trabalhar como educador de rua, eu logo me prontifiquei.

As crianças e os adolescentes abandonados careciam de pão e, sobretudo, de justiça e de amor. Seus direitos eram e são constantemente ridicularizados. Sem justiça social esses corpos famintos, dormindo pelas calçadas, tidos como verdadeiros lixos humanos, sem perspectiva alguma de vida, sofrem espancamento, exploração, tortura, drogas e morte. Assuntos como este eram prioridades na agenda principal do PIM.

Esses atores sociais muitas vezes não conseguem entender o mecanismo das desigualdades, por isso procuram grupos sociais nos quais possam se espelhar e visibilizar a extensão da exclusão social. Com minha história de vida, procurava fortalecer uma discriminação positiva elencando situações vitoriosas para que pudessem refletir.

A marginalização e por consequência o isolamento social eram características explícitas da história de vida de cada menino e menina aos arredores da praça Osório no centro de Curitiba.

Na década de oitenta, fontes do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) indicavam estatísticas sobre as elites curitibanas que apontavam que essas crianças e adolescentes enfeavam a cidade com atitudes libertinas, ou seja, comportamentos completamente contrários à moralidade como parâmetro regulatório de suas ações, sendo que os transeuntes sempre temiam represálias caso os pedidos dos mendigos mirins não fossem atendidos.

Havia uma espécie de vingança na recusa de um dinheirinho ou de algumas guloseimas para se alimentarem. De certa forma, posso relacionar parte dessa experiência com a forma literária expressa por Ginzburg (2001) quando se refere à

representação do imaginário, comparando a ação do leproso que carregava a maldição secular, sem esperança nenhuma de ver suas feridas serem curadas, com o estigma religioso relacionado ao pecado e à culpa, tornando esse sentimento possuidor de uma ação de vingança porque contaminavam o ar e principalmente a água.

Ginzburg (2001) informa-nos que os leprosos nesse sentido formavam o primeiro grupo social isolado da sociedade medieval. Não só pela sua doença, mas pela sua representatividade social, incomodando com suas feridas abertas, exalando cheiro incomum por onde passavam. Essa contaminação, para além da contaminação biológica, carregava sobre si a contaminação social. Isto é, o outro que é diferente de mim, quer me matar.

Quando trabalhei nesse mesmo período com as crianças e os adolescentes marginalizados e conseqüentemente excluídos da sociedade⁸, conseguia ver nos olhos de cada um deles um grito de socorro, um pedido de ajuda. Nunca vi uma atitude de vingança negativa por parte das meninas e meninos abandonados.

No entanto, apesar de estarem abaixo da linha da pobreza, estigmatizados e desconsiderados pela sociedade, eram crianças e adolescentes criativos em busca de sua culturalidade⁹.

Embora pudesse ver diante dos meus olhos o mapa da exclusão social e da desigualdade estampada nos olhos das pessoas que passavam pela praça, pude perceber, para o meu contentamento, que as crianças e os adolescentes que ali estavam sentiam-se valorizados transformando o que era considerado lixo em obra de arte.

⁸ No início da década de 1980 até 1988 trabalhava como voluntário, nos seguintes projetos da SEED: Projeto Recriação, Projeto Repensando e o PIM – Projeto Irmão Menor da Prefeitura Municipal de Curitiba. Em nenhum dos projetos tinha qualquer vínculo empregatício, portanto alimentava-me junto com as crianças que participavam desses projetos. Posteriormente fui voluntário do Lar Escola Dr. Leocádio ensinando música para crianças de 0 a 6 anos de idade. Fui voluntário também no Patronato Santo Antônio onde desenvolvia aulas de música para crianças e adolescentes.

⁹ Acredito que hoje crianças e adolescentes que vivem nas ruas completamente abandonados, na sua grande maioria, não têm sonhos e nem esperanças. O que lhes restam são apenas momentos. Estão completamente bloqueados numa redoma de desigualdade da qual dependem para garantir sua sobrevivência emocional, ou seja, não conhecem a justiça, os direitos humanos dignos e nenhuma perspectiva de vida, a não ser a do submundo em que vivem.

Naquele momento, a proposta era de transformar o lixo, que não é lixo, em representação de uma realidade mesmo que simbólica marcada em suas vidas. Essa era a forma de os meninos e as meninas de rua, da Praça Osório de Curitiba, se comunicarem por meio da transformação de um material considerado inútil numa obra útil como no início do século XX, quando a rua era o principal meio de sustento dos pretos e pobres, era também, lugar de brincadeiras, manifestações culturais, tensões e conflitos sociais latentes.

Nunca deixei de querer ver realizado o sonho desse pequeno grupo social excluído com o qual trabalhei, ocupando espaços na sociedade por meio da Arte, focalizando questões ambientais, ecológicas e, sobretudo, culturais com narrativas e musicalidades em suas histórias de vida.

As desigualdades sociais têm como consequência a exclusão. Como diz Bourdieu (2003), quando a estrutura da distribuição de renda é desigual, uns têm de mais e outros têm de menos ou absolutamente nada, podendo esse fenômeno tomar grandes proporções, parecendo nunca terminar. A maioria das crianças e dos adolescentes que estavam no Projeto Irmão Menor (PIM) era de origem afrodescendente e "bugres", mistura entre negros e índios.

Nas conversas que entretinham aqueles momentos, não era preciso saber detalhadamente por que cada um estava ali. Sua presença já denunciava a exclusão evidenciada em cada história de vida. Como no dizer de Milton Santos (2000, p.72) ao referir-se a um modelo globalizado da exclusão: "os pobres não são incluídos nem marginais, eles são excluídos".

A escola para essas crianças e esses adolescentes era apenas um espaço. Não tinham interesse algum pela escola. Quando se aproximavam, sofriam preconceitos e eram discriminados por serem negros, pobres, sujos e morarem longe. Fora o medo que as outras crianças da escola tinham deles. A escola não os reconhecia, nem como alunos nem como sujeitos cidadãos com uma cultura representada e, principalmente, não eram reconhecidos como gente.

Como nos lembra Bourdieu (2003), a função da escola é disponibilizar a cultura dos indivíduos, recebê-la e reconhecê-la como "cultura" à prática cultural, reconhecendo, por meio do ensino artístico, diferentes tipos de incitação cultural.

Nesse caso, condições sociais da prática cultural impulsionada pela Arte, pela cultura do folclore, pela música, dança, teatro, podem favorecer possibilidades as oportunidades de emergirem e refletirem transformando seus lugares comuns em lugares visibilizados e, sobretudo, reconhecidos.

Contei os fractais de minha vida da forma como recordo tê-la vivido. Uma viagem de introspecção retroativa, autenticada pela cartografia do sentimento. Aquela criança nascida atrás da porta, abandonada em orfanato, rejeitada pela adoção, negra, na rua, mas com muitos sonhos mesmo que distantes, se transformou em um cidadão, com uma família, um Professor Arte-Educador, um autor, um compositor, um pesquisador, Mestre em Educação, contemplado pelo Programa Internacional de bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford – USA e, hoje, doutorando no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, entre tantas outras conquistas... Reconheço que o final feliz desta trajetória não corresponde às expectativas estatísticas da maioria dos excluídos na mesma situação, o que exerceu um poder que não pode ser ignorado, porque me obrigou a desenvolver habilidades especiais e a construir conceitos precisos como bisturis para redigir agora esta tese de doutorado.

A seguir, explicito a trajetória metodológica, os bastidores da pesquisa, os questionários, as entrevistas gravadas, olhares e vozes onde se deram estas coletas para as análises dos dados.

1.5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS, CAMINHADA, CAMINHANTES

Diz a professora Tânia Baibich-Faria, minha orientadora, que nesta pesquisa sou testemunha dupla: como criança vítima e como professor negro vivendo as políticas afirmativas pelo direito e pelo avesso da escola. Afirma ela, também, que este trabalho e tantos outros que desenvolvem os pesquisadores identificados com a

justiça social, se faz porque desejamos testemunhar o tempo com o qual sonhou o grande pacifista norte-americano, Martin Luther King, quando "[todas] crianças pequenas [e homens e mulheres] viverão em uma nação onde não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter."

Foi, portanto, partindo de minha história de vida, que me confere condições de analisar o fenômeno do preconceito também da perspectiva da criança vítima; de minha situação funcional como professor de Arte da Escola Municipal, que tem me conferido condições de influir, observar e vivenciar os sete anos de promulgação da Lei n.º 10.639/03 e sua efetividade no chão da Escola; bem como de pesquisador, que busca entender e teorizar acerca desta mesma realidade, que caminhei os caminhos dessa pesquisa, e que agora os descrevo.¹⁰

São três as veredas metodológicas utilizadas para constituição dessa pesquisa: minha própria história de vida como criança negra; a história que como professor negro da disciplina de Arte de Rede Municipal Pública tenho vivenciado desde a promulgação da Lei, e as vozes de outros professores de Arte de Rede Municipal, dados colhidos mediante questionários e entrevistas com eles.

Para tanto, minha opção de pesquisa é a da pesquisa qualitativa. Foi permanentemente intenção deste trabalho buscar captar sinais, recolher indícios, perceber os sentidos e significados das situações vividas pelos sujeitos, no intuito de perscrutar as subjetividades, mediante o encontro com o que é pensado, sentido, expresso pelos professores e mediante aquilo que se encontra escondido, às vezes, até mesmo, do próprio sujeito. Entendendo, como as professoras pesquisadoras Menga Lüdcke e Marli André, a pesquisa qualitativa por ser

¹⁰ A subjetividade é parte integrante desta pesquisa. Assumimos essa subjetividade tomando como referência estudos dos cientistas: Peter Abbs, Antonio Nóvoa, Christine Josso, Pierre Dominicé, Rachel Mason, Paulo Freire e Edward Said, que colocam a História de Vida (*The Story of the Self*) como uma forma de metodologia de pesquisa de grande importância na construção do conhecimento. Assim, com o pressuposto metodológico de que a narrativa autobiograficamente reflexiva é um importante argumento como um esforço na busca de responder questões, não só no cotidiano da vida, mas também no da escola, solicito mais uma vez a licença da academia para explicitar estes caminhos, o método, na primeira pessoa, isto é, na pessoa cujas "*huellas*" o constituíram.

aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Responde a questões muito particulares e, sendo assim, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, explora um universo de significações, motivos, crenças e atitudes que relacionam-se a um espaço mais íntimo de relações. (LUDCKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Tendo já explicitado acima dados de minha história de vida, farei referência, no seguimento, ao processo da Rede Municipal no que tange à inserção e assimilação da Lei nesse contexto. Na continuidade, pretendo explicitar o caminho desenvolvido, junto aos professores de Arte da Rede Municipal em tela, no intuito de coletar, mediante questionários semiestruturados e entrevistas, suas representações acerca da implementação da Lei em sua prática docente, bem como do fenômeno do preconceito em relação ao dia a dia da escola e ao advento da Lei.

1.6 O MUNICÍPIO E A LEI N.º 10.639/03

O primeiro contato que tive, na condição de professor, com a Lei se configurou de forma surpreendente. No primeiro semestre de 2003, a responsável pela unidade escolar onde eu trabalhava, entregou uma folha em minhas mãos e disse: "Agora é lei ensinar a cultura afro-brasileira e africana nas escolas! E isso, tem a ver com você." Vale ressaltar que naquele momento, eu era o único professor negro na escola no início do ano de 2003.

A já sabida dificuldade da Escola de assimilar no trato pedagógico as questões culturais/raciais, estampando mais a forma evidente de exclusão do que a pseudoforma aparente da inclusão, se explicita aqui no endereçamento do problema racial ao indivíduo negro. Reforça e reitera, assim, o privilégio das culturas já contempladas colocando as demais culturas, consideradas menos prestigiadas, abaixo da margem do reconhecimento. Noutro sentido, esculpe estratégias de inclusão notoriamente perversas, como no dizer de Stuart Hall (2003, p.248), crítico e estudioso das culturas, quando afirma que:

Na realidade, o que vem ocorrendo frequentemente ao longo do tempo é a rápida destruição de estilos de vida e sua transformação em algo novo. A "transformação cultural" é um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas.

Uma das formas de manutenção da marginalização já naturalizada dá-se pela responsabilização dos professores negros pela implementação da Lei n.º 10.639/03, como se só a eles a Lei interessasse.¹¹

Eu, como qualquer professor(a), sei que toda a documentação vinda da Secretaria de Educação do município para a escola passa primeiro pelas mãos dos coordenadores(as), diretores(as) e pedagogos(as), e eles(as) leem todos os ofícios – dado que esta prática é praxe na escola. Quando é algo importante, pertinente principalmente ao professor(a), os dirigentes repassam os avisos à escola para que todos(as) fiquem cientes das informações. O referido documento, relativo à promulgação da Lei e sua implementação, chegou às minhas mãos em março do referido ano, pois que, segundo a coordenadora, o assunto era importante só para mim. A temática da Lei, recentemente homologada naquele momento, não interessava para a escola. Não havia professores(as) negros na escola e, dentre todos os funcionários, somente eu e uma funcionária éramos negros.

No universo dos alunos, poucas eram as crianças negras na escola e, sublinhe-se, eram, em geral, crianças repetentes, via de regra discriminadas nos Conselhos de Classe que, ao mesmo tempo, se excediam em torno dos elogios às crianças de pele branca e olhos azuis: "Fofinhos daqui, fofinhas dali".

Contrariamente ao clima de permanentes elogios, os alunos negros enfrentam, de forma contumaz, ambientes nada calorosos. Certa feita, uma funcionária negra

¹¹ Maiores informações vide dissertações de Mestrado defendidas em 2008 na UFPR, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Baibich-Faria, de Tânia Lopes, intitulada: "Professoras negras e o combate ao racismo na escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas". 2008 e de Claudemir Onassayo Figueiredo, denominada: "Fatores obstaculizadores para implantação da Lei n.º 10.639/03", 2008.

chegou à escola indignada e contou-me um episódio que sofrera em sua sala de aula, pois ela estudava à noite. Ela contou que em uma aula de geografia, o professor pediu para que os alunos pintassem os mapas caracterizando os países com os seus respectivos continentes. Então ela chamou o professor e disse: "De que cor eu poderia pintar os países da África?" O professor respondeu rapidamente: "Pinte-o todo de preto, por que você é preta e veio de lá". Afirmou que sua atitude depois daquele episódio foi a de pegar seu material e sair da sala de aula, ficando um bom tempo sem frequentar as aulas de geografia. Tempos depois voltou a estudar porque o professor pedira transferência para outra escola.¹²

Assim, com batismo marcado por atitude racista (mesmo que não consciente e não intencional) de parte da coordenação da Escola, atitude coerente com o racismo velado e o expresso da realidade social brasileira, somada à falta de conhecimento sobre os sentidos da Lei e de interesse coletivo na transformação, iniciaram-se nesse período as primeiras preocupações e discussões sobre a nova Lei n.º 10.639/03 com alguns docentes negros no município. Entendo que a falta de discernimento político, imbuída ela mesma de preconceito, determinou que, em minha escola, como muito provavelmente em inúmeras outras, o projeto de institucionalização de qualquer política ou atividade que se vinculasse à implantação da Lei fosse *gauche*.¹³ (BAIBICH-FARIA, 2008, encontro de orientação não publicado).¹⁴

Em 2005, passados dois anos da obrigatoriedade da Lei e cansado de ver injustiças a esse respeito contra negros (as) e em relação à cultura afro-brasileira e

¹² Esse é um dos muitos fatos que acontecem como prática metodológica que envolve as questões raciais em várias escolas e são tratados como se o problema de fato não existisse.

¹³ Parodiando o poeta Drummond de Andrade em Anjo Torto.

¹⁴ No início de 2004, convidada pela SEED-PR para trabalhar com os professores do Estado, no primeiro evento após a promulgação da Lei, a professora Tânia Maria Baibich iniciou seu trabalho propondo aos professores a realização de um exercício relativo às suas biografias racial-culturais. Era, desde então, seu entendimento teórico que este tipo de conteúdo não é passível de ser ensinado e aprendido a não ser que se mobilizem, ao mesmo tempo, o que se costuma denominar "mente, vísceras e coração". (2007, encontro de orientação não publicado).

africana e de como é lembrada, sendo constantemente motivo de escárnio nos espaços da escola, decidi investir aprofundando as pesquisas em relação aos estudos pertinentes às questões do ensino da cultura negra nas escolas.¹⁵

Ainda em 2005, fiz os primeiros contatos com a Secretaria de Educação, observando que pouco se falava e nada se fazia a respeito. Eu e um outro professor, que já há algum tempo desenvolvia um trabalho de palestras-aula em algumas escolas do município, ficamos tentando marcar reuniões para dar início aos primeiros estudos sobre a temática, a fim de obter algum êxito e suporte da Secretaria de Educação do Município.

Em muitas escolas a Cultura Afro-brasileira e africana era e ainda é lembrada a propósito do dia 13 de maio, e no dia 20 de novembro em comemoração ao dia da Consciência Negra, e sempre com características ainda do dia treze de maio.¹⁶ Essas características só eram mudadas quando alguns professores eram convidados a proferir palestras e conscientizar sobre a diferença desses dois momentos históricos da história do Brasil e os seus significados para o povo brasileiro. Entretanto, a mudança era pontual porque passavam a assumir uma atitude "politicamente correta".

Nesse período, o que procurávamos¹⁷, aqueles que já atuavam de forma incipiente, era tanto o compartilhamento dos trabalhos feitos individualmente quanto a busca de mais conhecimento o que nos levava a convidar professores de toda rede municipal para compor grupos de estudos e definirmos ações para a implementação da Lei. Os encontros eram informais, com discussões genéricas e sem um compromisso

¹⁵ Principalmente a discriminação e o preconceito de adolescentes afrodescendentes e sua forma de ver e viver a vida, maneiras de se vestir, o gosto pela música RAP, o BREAK, o GRAFITTI e seus MCs (mestre de Cerimônia), bem como a sua condição – de Liberdade Assistida – verificada em pesquisa no mestrado (SANTANA, 2005).

¹⁶ De acordo com Baibich-Faria (2008, encontro de orientação não publicado), o fato de comemorar essas duas datas indica a dubiedade conceptual que vigora dentre as escolas.

¹⁷ Eu e o professor já citado anteriormente estávamos à frente em vários encontros na SMED e em minha casa, articulando maneiras de unir forças para pensar numa possibilidade comum que contemplasse os trabalhos que já vinham sendo realizados no município, porém agora pensado no coletivo. Naquele momento éramos "o bloco de dois negros sozinhos".

metodológico a respeito do assunto. Nas conversas eram abordadas desde a supervalorização da cultura local até e a inferiorização da cultura afro-brasileira e africana, e a falta de visibilidade no espaço social e particularmente o da escola.

Convidamos vários profissionais que pudessem dividir conosco seu conhecimento e, inclusive, combinamos um assessoramento da Universidade Federal do Paraná na área de formação e construção de planejamento curricular para todas as disciplinas voltado para as questões étnico-raciais e culturais na escola.

Os encontros com as coordenações e equipe pedagógica se davam de forma expositiva da temática da Lei. Cada semana, os professores interessados reuniam-se com uma coordenação específica para discutir, ainda que informalmente, os conteúdos e conceitos que emergiam da temática da Lei. Os contextos que marcaram a promulgação da Lei foram apresentados com ênfase no próprio Parecer CNE/CP 003/2004, na Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná e no cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares que deveriam ser implantadas posteriormente à sua análise.

Esse tipo de organização, que ainda reputo como sendo excelente, visto que emana da própria organização dos sujeitos do processo, em trabalho coletivo de crescimento e troca, infelizmente não gerou resultados de mudança na prática docente, tampouco material teórico sistematizado que pudesse ser criticado e divulgado amplamente.

Por questões de divergências políticas, extremamente acirradas no município em tela, os encaminhamentos davam-se sempre de forma não muito consistente, dado que os posicionamentos político-partidários interferiam constituindo principal motivo de entrave da não continuidade da maior parte do grupo para discutir a implantação da Lei no município. A disputa pelo poder era a protagonista e o tema da Lei coadjuvante e, neste caso, a vitória não foi de David como no Antigo Testamento¹⁸.

¹⁸ Refere-se à passagem bíblica de I Samuel capítulo 17 versículo 41-57 em que o gigante Goliás é vencido por David.

Eram perceptíveis a fragmentação e a formação de subgrupos dentro do grupo, que mais do que se colocarem no lugar do outro, buscavam, persuasivamente, influenciar de modo a convencer os que eram contrários às ideias colocadas.¹⁹ Assim, professores brancos não abriam mão de suas ideias e professores negros, tampouco.

Em um dos encontros, um dos pontos de maior conflito residia na interpretação dada à relação pobreza/cor. Os professores brancos defendiam que as desigualdades, de maneira geral, são geradas a partir das relações sociais e os professores negros defendiam a ideia que as desigualdades sociais, ainda que guardem suas especificidades, são geradas a partir das desigualdades raciais. O mesmo fenômeno de "divergência de torcidas" acontecia no campo conceitual de raça, da própria ideia de negro, escravo, escravizado, embranquecimento, e outros temas polêmicos na área de educação e as relações raciais dentro e fora da escola.

Esta é uma realidade ainda hoje, o que, certamente, constitui importante fator obstaculizador (FIGUEIREDO, 2008) para que a educação na Escola referencie modos de vida plural para alunos negros e não negros, na perspectiva de um diálogo pleno e respeitoso.

As discussões, efetivamente, só tomaram corpo a partir de 2007 com a criação do Grupo de Estudos Africanidade e o envolvimento dos coordenadores de área da SMED.

O referido grupo foi constituído oficialmente pós-reunião com a direção Pedagógica da SMED, para iniciar a implementação da Lei e os estudos sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana no referido município. O Grupo iniciou basicamente conosco, os já citados e uma outra professora, também ela, como o professor citado, militantes de Movimento Negro. Eles já eram ambos convidados anualmente para conversar com pessoas nas escolas, igrejas. Além de nós três, a formação inicial do

¹⁹ A falta do poder de imaginação, o poder de imaginar-se no lugar do outro (OZ, 2004, p.26) é um dos entraves mais importantes na luta contra o preconceito e a discriminação, de acordo com Baibich-Faria (2006, sala de aula, não publicado).

Grupo contava com mais ou menos doze outras pessoas que eram professores, pedagogos (as) e coordenadores da rede municipal de ensino do município em questão.

Os encontros do Grupo eram realizados na sala de curso da SMED, com frequência de uma vez por semana em dias alternados na semana, com o objetivo de aprofundar os estudos referentes à temática da Lei e outros encaminhamentos, como organização de um currículo mínimo, organização de um Fórum, Seminários, Conferências, propostas para formação docente, bem como apresentação de atividade sobre a temática, apresentação cultural de grupos de capoeira, música²⁰, além da promoção de espetáculos com grupos convidados de outras localidades da região metropolitana.

As atividades eram discutidas a partir de textos, vídeos, história de vida e apresentação da temática para outras modalidades de ensino²¹. Quando as reuniões ou as saídas eram em dias fixos, não tínhamos problemas de frequência no grupo, entretanto, quando eram em dias alternados sim, o que se tornou mais uma dificuldade para o grupo, além da política, anteriormente revelada.

Mesmo com o grupo de estudos já formado, as ausências eram notórias, desestimulando muitos membros do grupo. Essas faltas se davam pela recusa a dispensa, por parte das direções das escolas, com o argumento de que atrapalhava o andamento regular das aulas.²²

Os debates que ocorriam nas reuniões, amparados em estudos dos textos, eram sempre debates inflamados, mas que não refletiam a tomada de consciência sobre a implementação da Lei. Problemas conceituais, radicalismo extremos das

²⁰ Eventos maiores como conferência e apresentação artístico-cultural eram realizados em anfiteatros da prefeitura, teatros, clube etc.

²¹ Como, por exemplo, as modalidades de ensino do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a Educação Especial.

²² Importante sublinhar que os diretores eram "algozes" do Grupo e da implementação da Lei, mas também "vítimas" da ausência de Projeto Político coletivo e supervisionado pelas instâncias responsáveis, no caso as Secretarias de Educação.

ideias, falta de descentração, isto é, incapacidade de colocar-se no lugar do outro, respeito pela diferença de pensamento e empatia que davam a sensação de ver se esvaindo a oportunidade de um marco histórico, um acontecimento inédito na história do município que poderia ser a efetiva implementação da Lei.

Outro fator obstaculizador evidente referia-se ao desejo da presença de algumas pessoas e não de outras na constituição do Grupo. A presença de alguns era bem-vinda, a de outros(as) parecia constituir muito mais um estorvo do que uma contribuição, devido também a uma espécie de hierarquia de conhecimento, o que caracterizava um desajuste nas discussões e na formação sobre a temática da Lei, ou seja, uma desarmonia que custou o distanciamento de alguns membros do grupo.²³

Mesmo com todas as dificuldades, as várias coordenações das distintas áreas do conhecimento eram convidadas a interagir e apresentar, sob a forma de seminários, suas interpretações acerca da Lei. Tendo acompanhado pessoalmente a maior parte dos encontros, pude constatar que o que mais chamava a atenção era o fato de que alguns conceitos colocados como verdade universal tropeçavam nas argumentações durante o debate. Ou seja, revelava-se nos discursos a existência de preconceitos naturalizados que eram traduzidos nas sutilezas do não-dito, do dito nas entrelinhas e do dito explicitamente. Entretanto, não havia possibilidade nenhuma, dadas as condições já referidas, nem de apontar nem de combater a discriminação e o racismo que ali se desnudava.

As áreas do conhecimento reuniam-se, inicialmente, para discutir na perspectiva da Lei, como deveriam ser os encaminhamentos no que diz respeito aos conteúdos, metodologia e formação docente, visto que muitos convidados – leia-se professores novos que se aproximavam do grupo – sequer sabiam da existência da Lei, de seu

²³ Um professor que estava estudando em universidade, cursando uma pós-graduação *stricto sensu*, era visto como ameaça e não compunha parte do grupo dos bem-vindos. Mais uma vez, portanto, reiterando que questões intestinas de espaços de poder tendiam a sujeitar o foco principal, isto é, a implementação da Lei.

conteúdo e, o que é mais grave que por ser Lei, continha, por definição, o caráter de obrigatoriedade.

Mesmo diante dos conflitos, ainda em 2007, o grupo Africanidade optou por analisar e estudar o que diz a Lei n.º 10.639/03 e as contribuições do parecer Estadual, que já havia produzido em 2006 o primeiro número dos Cadernos Temáticos, Educando para as relações étnico-raciais, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), para subsidiar a prática educacional prioritariamente no âmbito das escolas da Rede Pública de Ensino.²⁴

Infelizmente, a total falta de compreensão das direções escolares acerca da importância do tema e das reuniões, e a ausência da Secretaria Municipal como membro coordenador do processo, fazia, como já disse, que muitas escolas não garantissem a liberação de educadores (as), para os debates que visavam à qualificação docente para tratar dos temas africanidade e cultura afro-brasileira, conforme estabelece a Lei. Assim, nessas condições, muitos professores brancos e negros deixaram de participar do Grupo, alegando excesso de jornada de trabalho, tendo em vista que muitos desses profissionais dividiam seus horários com a sala de aula e não podiam faltar seguidamente na escola onde atuavam. Figueiredo (2008) apontara para este fenômeno na implementação da Lei que, ao invés de assumir com vontade política o processo, o deixava sobre os ombros individuais que não teriam como suportá-lo.

Daí em diante, após ter expurgado de sua constituição os professores, ainda que não formalmente, o grupo passou a ser formado apenas por cinco pedagogas negras, que, pela função exercida nas Escolas, possuíam, flexibilidade de horário. A professora Tânia Baibich-Faria, em encontro de orientação (2008), caracterizou

²⁴ Os Cadernos visavam oferecer informações sistematizadas, análise crítica e indicações bibliográficas para dar sustentação teórica e prática ao trabalho do professor na sala de aula. A série – cadernos temáticos – propõe debates de perspectiva educacional, mostrando disposições para enfrentar o desafio para dar continuidade ao processo de qualificação profissional dos docentes, com intuito de fortalecer o debate das idéias em torno de campos específicos da educação em relações raciais. A ideia dos Cadernos Temáticos é de buscar a reflexão coletiva auxiliando o professor na construção de um parâmetro que oriente suas práticas educativas, consolidadas pelo estudo e a qualificação permanente.

este fenômeno como **racismo institucional duplamente motivado**. Segundo ela, (a) **racista** porque trata o problema dos negros como se fosse somente deles e não um problema com causas e existência histórica e socialmente comum; (b) **institucional** porque é de responsabilidade de quem gerencia, que, no caso, atua por omissão; **uma** das motivações, a que deixa o grupo sem professores e somente com pedagogas, - não responsáveis pelo conteúdo curricular da sala de aula, reitera que o tema em questão não passa de um apêndice; a segunda motivação é de caráter de cor, isto é, o responsável pela luta contra o racismo é o próprio sujeito por ele vitimado.

Além dos problemas de ordem estrutural, tínhamos também problemas de ordem avaliativa. Os convites às associações e aos núcleos de Consciência Negra para participar do grupo de estudos nunca se concretizaram na prática, fazendo com que essas contribuições ficassem fora dos encontros.²⁵

O Grupo também discutia e entendia que a implementação da Lei não visava substituir a cultura local estabelecida pelos imigrantes²⁶, mas ampliar o leque cultural e promover relações étnico-raciais visando a uma educação antirracismo e antipreconceito.

O fenômeno da negação da existência do racismo, de parte dos privilegiados, falaciosamente ancorado na inexistência do conceito de raça (BAIBICH-FARIA, 2009, orientação não publicada), constituía presença constante nas discussões e traduzia-se pela afirmação de que "não existem brancos e nem negros e sim seres humanos" (sic) era, via de regra, utilizado pelos professores brancos.

Diante desses embates, que duram até hoje, o foco dos debates se voltou para a atual coordenação da SMED, a fim de retomar o processo de implementação,

²⁵ A luta desenvolvida pelos diversos movimentos negros, principal responsável pela criação e promulgação da Lei, tende a ser menos reconhecida do que mereceria pela sociedade civil em geral e pela Escola em particular.

²⁶ O Município em questão tem forte influência europeia trazida por imigrantes de um determinado país.

mais precisamente agora no plano jurídico, como garantia de uma legislação municipal que fortalecesse as conquistas neste plano.

Atualmente o Grupo Africanidade, assumido pelo Departamento da Diversidade da SEED, criado em 2008, na gestão da Secretária Professora Dr.^a Yvelise de Freitas Souza Arcoverde, foi recriado e começa, com seus novos membros, a estudar a Lei. Não participo mais do grupo, mas tenho notícias de que alguns dos conflitos antigos já aparecem neste novo grupo.

1.7 A VOZ DOS PROFESSORES

No intuito inicial de obter um panorama sobre o estado da arte da implementação da Lei nas 42 escolas do município, na disciplina de Artes, nas séries iniciais, encaminhei, via SMED, um questionário semiestruturado a ser preenchido pelo professor responsável pela disciplina, combinando data de devolução.

Dos questionários enviados às 42 escolas, só voltaram, num primeiro momento, um total de sete, no segundo momento mais quatro, totalizando apenas onze questionários²⁷.

Depois de quase dois meses, apresentei os questionários à diretora pedagógica da SMED que também se indignou ao constatar a pequena quantidade de questionários devolvidos, tendo em vista que os questionários tinham sido enviados para escola, via ofício pela SMED, o que naturalmente pressupunha uma resposta.

Em uma das muitas visitas feitas à SMED para buscar os questionários que demoravam a chegar, encontrei com a coordenadora de Artes do Município. Contei a ela sobre a pesquisa que estava realizando e das dificuldades em conseguir as respostas dos questionários que havia enviado para as escolas. Ela então me solicitou ficar com uma cópia dos questionários e, posteriormente, sugeriu-me pelo

²⁷ A SMED enviou o questionário para suas 42 Escolas, entretanto apenas 23 delas possuem Educação Infantil. Das 11 que devolveram, todas possuem Educação Infantil, isto é, uma mostra de 50% das Escolas respondeu.

menos três escolas onde deveria aplicar o instrumento de pesquisa.²⁸ Segundo a coordenadora, o trabalho sobre a questão da cultura afro-brasileira e africana estava bem avançado nas três escolas indicadas, à diferença das demais, numa perspectiva de um fazer artístico com base na arte africana. Em encontro de orientação, definimos que buscaríamos avaliar mais de perto as escolas que denominamos "escolas vitrine", seguindo a concepção expressa pela própria coordenadora. Se é que lá se encontrava o que havia de melhor, de mais "mostrável" era lá que deveríamos sondar o conjunto das práticas.

Foram entrevistadas três professoras de arte, todas atuantes nas "escolas vitrine". A técnica utilizada para a coleta de informações e construção dos dados foi a entrevista, por permitir mostrar a opinião dos sujeitos sobre os fatos que aconteceram e que acontecem. Trata-se de entrevista orientada para a informação, pois visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa [...] numa dada situação. O processo é mais ou menos estruturado, mas é o entrevistado que vai impondo a estruturação dentro do tema da investigação (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990).

A escolha das escolas, conforme já referimos, partiu do entendimento de que aquilo que a Coordenadora preferia mostrar indicava, por si mesmo, o que avaliava como sendo o modelo. Durante o desenvolvimento das entrevistas e dos questionários – com as professoras de Arte das séries iniciais –, bem como na elaboração da análise daí decorrente, compartilhamos com Soares²⁹, quando afirma que a Escola é, a um só tempo, o espaço que produz e veicula saberes e representações que concorrem para sustentar concepções e comportamentos preconceituosos, como também é o espaço privilegiado para pensar estratégias de resistência e enfrentamento do preconceito,

²⁸ Dentre as onze Escolas que responderam ao questionário, três foram indicadas pela coordenadora como sendo uma "escola vitrine".

²⁹ Do quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. Dissertação de Mestrado defendida por Edimara Gonçalves Soares, UFPR, 2008, sob orientação de Tânia Maria Baibich-Faria.

desestabilizando-o e talvez mais tarde intervindo diretamente, confrontando as vozes que negam a existência do preconceito e da discriminação, pois

Pensar nossa ação docente, de maneira sistemática e permanente, faz sentido quando contextualizada e definida a escola que queremos, isto é, a Escola que alicerce uma sociedade que nunca mais permita a barbárie: "Todo o debate é nulo e indiferente em face deste – que Auschwitz não se repita" (Adorno, 1994). Para tanto, além de pensar no futuro, **é preciso exorcizar feridas de um passado de escravidão** e de um presente globalizado no qual alguns se conectam à Internet enquanto outros não têm a rede de esgotos. (BAIBICH, 2002, p.120). [grifos da autora]

As Escolas escolhidas, todas municipais, são localizadas em um município da região metropolitana de Curitiba, sendo a grande maioria de seus alunos pertencente a famílias de baixa renda. Muitas das famílias são de migrantes de outras localidades do país, que vem para cá em busca de uma vida melhor, tendo em vista a divulgação de que este seja um município rico em arrecadação de impostos e com suposta qualidade de vida. A maciça maioria dos migrantes, como em outras regiões do país, se estabelece na periferia, e, em sua grande maioria, não conta com saneamento básico onde vive, sofrendo restrições fundamentais como, por exemplo, de comida.

As entrevistas foram feitas individualmente com cada professora, nos turnos da manhã e tarde em suas respectivas escolas. As questões que compõem as entrevistas foram organizadas visando investigar os seguintes temas: analisar a implementação da Lei n.º 10.639/03 no que tange especificamente ao ensino de Arte; o que pensam professores(as) da disciplina de Arte de escolas públicas municipais sobre a implantação da Lei e como esta contribui para a pedagogia antirracista e antipreconceito, a forma como tem se dado esta implementação em sua própria disciplina.

Em vários momentos o entrevistador necessitava insistir ou retornar a pergunta para não permitir que o entrevistado "lhe escapasse". Cada entrevista teve seus momentos de desconforto. Este se manifestava de várias formas: nas paradas súbitas das respostas quando estas se referiam de alguma maneira ao entrevistador, tentando não constrangê-lo, pelo fato de ser negro; quando pensavam muito para responder; no cuidado em responder favoravelmente às perguntas, ou seja, responder ou tentar

responder ao "pé da letra", tendo certa cautela nas respostas. O cuidado da contradição, tendo em vista, que as entrevistadas diziam "sempre trabalhar com a Lei" e o não cuidado de assumir posição contrária à obrigatoriedade da Lei, portanto uma contraposição da própria Coordenação ao indicar estas escolas como "escolas vitrines" para a colheita de dados, ou seja, respondendo ao despertencimento conforme lhe apraz.

Todas as entrevistas foram marcadas em dias e horários diferentes, motivo pelo qual adaptamos uma agenda conforme a disponibilidade do tempo de cada entrevistada.³⁰ Não foi fácil marcá-las e muitas tiveram que ser remarçadas, devido à falta de agenda de ambas as partes, além dos malabarismos para o pesquisador sair de soslaio do local de trabalho até as entrevistadas.

Todas as entrevistas foram gravadas, com consentimento de cada um das entrevistadas, e duraram 1 hora e 40 minutos aproximadamente.

Os dados obtidos mediante os questionários e mediante as entrevistas serão trabalhados com detalhamento nas análises, entretanto, há aspectos de coxígia, relacionados às entrevistas, que traduzem muito e que demandaram atenção e perícia. A eles dedicarei uma atenção especial ainda no tema da metodologia dado que precisamente aqui, nos parece³¹ que a forma mais desvela o conteúdo que abriga.

O primeiro dado que merece destaque é o fato de que uma das entrevistadas, professora a quem eu já conheço há bastante tempo, confessou que uma outra colega assumidamente racista, que já declarou e continua declarando explicitamente o seu ódio racista contra negros(as) dentro da escola e que diz possuir muitas dificuldades de avaliar alunos(as) negros(os) em sua disciplina, tentou convencer professores a não preencherem os questionários ou gravarem entrevistas, dado que o assunto não tinha importância e que o pesquisador da Federal estava, com aquela pesquisa, alimentando o preconceito racial. Disse também que "ninguém jamais iria

³⁰ As análises dos dados das entrevistas estão descritas no IV capítulo, no qual são analisadas as respostas apresentadas pelos entrevistados.

³¹ BAIBICH-FARIA; SANTANA (2009, encontro de orientação não publicado).

tirar um título nas costas dela" (sic), referindo-se certamente ao título de Doutor pleiteado pelo pesquisador.

Aqui é passível observar que, para mais além da mera inveja do crescimento alheio, há a manifestação de racismo e do fenômeno de "esconder debaixo do tapete" (BAIBICH, 2002), fenômeno que constitui uma realidade inconteste.³²

Outro fenômeno também observado durante as entrevistas evidenciava, da parte das entrevistadas, um certo "falar de corda em casa de enforcado", que se manifestava na forma cautelosa pela qual respondiam às perguntas, certamente devido ao fato do pesquisador ser negro. Elas aparentavam estar preocupadas em não ferir minha imagem, principalmente quando comentavam ou respondiam às perguntas sobre as relações raciais dentro da escola.

A atitude era, ela mesma, uma máscara daquilo que visava esconder. Paraphraseando Gomes (1995), o fato de se construir na trama das relações sociais e raciais na sociedade e na escola repletas de boas intenções, não dá conta mais de explicar as conflituosas relações étnico-raciais que subjugam um grupo em detrimento de outros nos espaços sociais mais amplos.

Outro dado que também pede explicitação é o constrangimento de minha parte, porque sabia, pela própria vivência, que, muitas vezes, o que as entrevistadas manifestavam era diferente do que efetivamente ocorria na realidade das escolas do município: o que procura aparentar uma harmonia das relações raciais diante de minha presença, e uma trama, um engodo num grande cenário social/racial do faz de conta, tanto quando afirmavam suas palavras a respeito de perguntas pontuais quanto quando negavam a existência de uma realidade bastante conflituosa a respeito do trato de como a cultura afro-brasileira e africana é entendida dentro da escola em especial na disciplina de artes.

³² De acordo com Tânia Baibich-Faria, no mesmo ano de 2003, quando apresentou a proposta de criação de uma disciplina eletiva para tratar o fenômeno do preconceito, saberes e práticas escolares, nos cursos de graduação da Federal, obteve como contra-argumentação de seu Departamento de Ensino, no Setor de Educação da UFPR, o mesmo tipo de argumento.

Assim, o dito, o não dito, o dito nas entrelinhas, no olhar, na postura, na entonação da voz, falaram para mais além do que o que fora dito em palavras.

No próximo capítulo, será tratado o ensino de arte, a importância da Arte na educação, a relação entre Arte e sociedade, alguns diálogos sobre a história do ensino de arte no Brasil, a obrigatoriedade da Educação Artística, a Arte na educação das relações étnico-raciais e o ensino de arte no município pesquisado.

CAPÍTULO 2

A ARTE E O SEU ENSINO

No decorrer da história da Educação Brasileira, a Arte sempre foi relegada a um produto final de consumo. Pouco se demonstrou a preocupação da necessidade de que a Arte, como expressão e como processo, pudesse levar o aluno a uma leitura de mundo, expressando os sentimentos com liberdade e encontrando no pensar e na produção artística a interação do conhecimento.

O presente capítulo versa, especificamente, sobre a Arte e seu ensino. Examina como as características da Arte, sua dinâmica, e sua função influenciaram e influenciam o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar e fora dele.

Destaca a função da Arte na educação; princípios fundantes e historicidade a partir das correntes contemporâneas da educação fundamentada na arte; a Semana da Arte Moderna; a Escolinha de Arte no Brasil; a LDB Lei n.º 5.692/1971 e a obrigatoriedade da Educação Artística, a LDB n.º 9.394/96, e por fim, uma análise do estado da arte e a Cultura Afro-Brasileira e Africana com a Lei n.º 10.639/03 e seu ensino na disciplina de arte nas escolas do município investigado. Ao longo da história do ensino de arte no Brasil, a forma de como a Arte foi concebida e como ela interage na sociedade, no comportamento das pessoas, na educação e, sobretudo, na forma de ensinar e aprender como expressão de cultura revela uma complexa intenção de teorias, práticas e valores orientando cada época em suas tendências pedagógicas.

O que se percebe é que esta preocupação de que a Arte pode ser expressão da liberdade³³, tanto na composição artística do seu objeto quanto na interação com

³³ Compreende-se a arte como expressão do "homem livre", para Kosik (1976, p.206) é por meio da práxis que o homem pode penetrar historicamente por trás de si e em torno de si e, por conseguinte, estar aberto ao ser em geral. Consciente de sua história, do que o rodeia e das contradições existentes em sua existência é que o homem pode tornar-se verdadeiramente livre. Esta condição se contradiz em relação à concepção de liberdade marcada no contexto capitalista, na qual o sujeito torna-se alienado na sua condição de trabalho e situação social. O homem alienado não pode ser livre, pois não tem consciência de sua condição social e de sua essência humana.

o outro e sua cultura, vem cada vez mais ganhando espaço e novas opções para a sua prática.

No entanto, uma preocupação apontada por Ana Mae Barbosa (2001, p.33), pesquisadora sobre o ensino de arte no Brasil, é que todo esse encantamento a despeito do "novo" também vem sendo sucessivamente introduzido no ensino de arte nas escolas brasileiras sem a mínima reflexão. A autora chama a atenção para a falta de conhecimento sobre o passado o que está levando professores (as) arte-educadores (as)³⁴ a valorizarem excessivamente o "novo", sem que haja alguma referencia teórica capaz de justificar seu uso.

Ou seja, a metodologia do ensino de arte parece não acompanhar os movimentos culturais manifestados no país e que, como no dizer de Barbosa (2001, p.33), "[ocasional] esta falta de estrutura interna no ensino da arte, ensino este que se pretende inovador, está levando a uma concepção de arte como *nonsense*, uma espécie de fazer sem intenção".

Portanto, a falta de uma relação cronológica, ou a falta de uma consciência histórica e a manutenção do conteúdo moderno, conectado por meio de um método tradicional coloca, segundo a autora, em risco o ensino de arte, trazendo como consequência a ausência da inclusão do objetivo no processo da experiência.

Ainda no dizer de Barbosa (2001, p.34), nesse sentido, a Arte na educação localiza-se muito mais "como uma espécie de determinação" em projetos escolares, do que a sua racionalidade colocada em operação.

Isso significa que no ensino de arte desenvolve-se uma espécie de "copia e cola" de atividade completamente desconectada, irrefletida, baseadas em oscilações de planejamento, entre o que fazer as habilidades e o *laissez faire*. Assim, se o objetivo da arte é exterior não pensado a uma atividade, essa atividade por si só não consegue expandir-se à importância da percepção mais aguda do seu significado.

³⁴ Termo surgido por Ana Mae Barbosa na década de 1980. Refere-se a uma categoria de profissionais, devidamente licenciados em Arte, e o tipo de trabalho que desenvolvem, com base, em geral, na abordagem triangular.

Desde a década de 1980³⁵ aos dias de hoje, percebem-se algumas mudanças em relação às práticas existentes nas escolas. Em algumas realidades, observa-se a presença de atividades que envolvem a história da Arte, o conhecimento de algumas obras e artistas, experiências diferenciadas com o fazer artístico. No entanto, ainda em grande parte das escolas as aulas de arte centralizam em sua grande maioria em trabalhos de datas comemorativas e comerciais dentro das escolas, como dia das Mães, Páscoa, Namorados, Pais, Natal etc. Ou seja, nada de diferente processa-se nas aulas de arte principalmente, talvez para diferenciar, acrescenta-se supostamente como novo, a dança, a música ou uma dramatização, numa perspectiva do fazer igual, subordinado e representado sem a devida reflexão.

Ainda, as experiências de cópia fiel de objetos têm levantado grande discussão no ensino de arte, principalmente da corrente tradicional estadunidense sobre este ensino que passa por uma reavaliação nas experiências com cópias em aulas de arte³⁶.

No advento do conservadorismo, muitos materiais acompanham esta tendência como: livros para colorir, rosetas, desenhos mimeografados e repetições de traçados etc. Muitas destas continuidades, como é o caso do desenho geométrico e do mimeógrafo, ainda garantem como *status quo* a manutenção desses modelos e práticas dentro das escolas. Outro aspecto a ser destacado no plano das relações sociorraciais como marca histórica é a reprodução das datas comemorativas ou do calendário cívico com referência principalmente ao treze de maio, quando nas festas escolares são apresentadas as "contribuições" dos negros à cultura do vencedor, restringindo tão-somente ao escravo trazido da África, um sujeito sem história, sem religiosidade, sem linguagem, sem identidade, sem cultura. Essas marcas caminham livremente pelas

³⁵ Momento em que a Proposta Triangular é estruturada e divulgada no Brasil.

³⁶ Seus principais críticos são: Gombrich e Quentin Bell depois dos seus comentários favoráveis e justificativas teóricas sobre a cópia nas aulas de arte na revista *Critical Inquiry* (apud BARBOSA 2001, p.34).

escolas, mantendo na prática a visível constatação da ostentação do mascaramento cultural sobre o moderno ensino da Cultura afro-brasileira no campo da Arte.

Para Barbosa (2001, p.35), "Os professores de arte, escravizados pelo 'novo', estão aceitando métodos conservadores mistificados por máscaras modernas, devido à falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica."

Assim, as armadilhas pedagógicas do eufemismo no ensino de arte fazem com que muitos professores troquem a validade cultural e científica, que corresponda à reflexão e a dimensão estética contemporânea, e passem, principalmente, para uma abordagem na perspectiva racial como convenção folclorizada, dando supostamente a entender – inclusive para si mesmo –, que estão trabalhando a questão da cultura afro-brasileira e africana dentro da escola.

Desse modo, a falta de conhecimento teórico da própria disciplina e o fenômeno da ilusão do "novo" destacado sem sustentação teórica que domina muitas escolas do nosso país trazem como consequência uma total desconectividade da aprendizagem das culturas que tentam sobreviver no espaço escolar.

Nesse sentido, uma educação por meio da Arte, com orientação conservadora pode levar, no dizer de Reis (2005, p.108-109), a um "conjunto de sintomas estéticos que engessam permanentemente o processo de formação do imaginário social", ou seja, para conservar tudo do mesmo jeito, tornando a grande massa da população manipulável e dependente. Para Ribeiro (1986, p.77), "A dependência cultural traduz-se nisto: falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo."

Na verdade, o que se percebe é a confirmação da dependência³⁷ na prática pedagógica em arte, sobretudo, na reflexão da interação social dentro e fora da escola. Para se ter uma ideia do que isso significa a abordagem de uma dependência estrutural

³⁷ O conceito de dependência é focado a partir de experiência histórica, que mostra um país econômica e politicamente dependente. Conforme Barbosa (2001, p.36), "o conceito de dependência é mais adequado à caracterização da sociedade brasileira que o fluido conceito de 'terceiro mundo' ou o conceito artificialmente esperançoso de um país em desenvolvimento".

no sentido econômico, historicamente foi analisada pelo Prof. Boaventura de Sousa Santos (1997) em seu livro "Pelas mãos de Alice" a respeito da sociedade portuguesa³⁸. No caso do ensino de arte a dependência assume um "novo não reflexivo", ou seja, uma espécie de continuísmo, ou atividades rotineiras, instaurado em ciclo atingindo toda coletividade das práticas como ordenação da dependência.

Segundo Barbosa (2001, p.36), o fato tem a sua importância mais ampla para a reflexão "devido a uma condenação internacional da colonização direta depois da II Guerra Mundial, os países periféricos passaram a ser explorados mais sutilmente através da dominação, pelas metrópoles, de seu sistema de produção e de distribuição".

No caso brasileiro, podemos observar que o sistema educacional, mediante a dificuldade de uma avaliação da prática e do compromisso com a história cultural, tem reflexos diretos e indiretos na formação cultural da população.

Esses reflexos, paralelamente, produzem e reproduzem a determinação da dependência, atingindo principalmente a base do imaginário popular. Isso ocorre também, na medida em que o processo da avaliação das práticas não consegue responder mais ao pragmatismo de um fazer inconsequente e incoerente no ensino de arte, e isso é altamente danoso do ponto de vista da formação humana.

Nesse sentido, a dependência passa ser principalmente não apenas uma relação psicológica, mas também uma relação econômica internalizada, de forma a atingir da parte para o todo se convertendo numa qualidade que caracteriza, ou que tende a caracterizar, todas as instituições das estruturas sociais, transferindo principalmente para a escola a circularidade que marca a contínua forma de ensinar e de aprender.

³⁸ Ver especialmente o capítulo III, o autor aponta em uma das suas críticas apresentadas em onze teses a respeito dos discursos eruditos e dos mitos sobre seu país. Na tese de n.º 11 em específico, "Portugal não tem destino. Tem passado, tem presente e tem futuro", o autor reconhece que apesar da força solidária do povo, Portugal sempre teve uma grande dependência dos outros países centrais da Europa, que não escondiam a superioridade. (p.71-73).

Assim, a escola como componente da estrutura social é mantenedora da condição de dependência atuando também mediante a não reflexão na assimilação acrítica dos conteúdos. Dessa maneira, os sujeitos aprendizes, na medida em que assimilam pacotes prontos e não precisam pensar, assumem, como diria Dewey, uma espécie de *magister dixit*, um método tradicional que toma conta da consciência.

Contudo, considera-se como pressuposto que o ser humano, ser de perguntas e de respostas, às vezes "insatisfeito, [...] prossegue na procura do que possa satisfazer sua característica singular de humano, ou seja, expressar ou comunicar sua visão do mundo" (FERNANDES, 2007, p.13).

Nesse caso, a pessoa passa a predisposição dos sentimentos no mundo, tornando a existência subjetiva uma reflexão na forma de ver, ser, sentir e estar no mundo, longe de qualquer métrica divisível que possa mensurar o sentimento para nunca perder de vista a capacidade inventiva da descoberta, da criatividade – tão necessária à reflexão da vida quanto a busca da plenitude e das significações no mundo da Arte. Portanto,

Em arte, a intuição é de importância fundamental, em grau de intensidade maior a impossibilidade de racionalização precisa. A arte não tem parâmetros lógicos de precisão matemática, não é mensurável, sendo grandemente produzida e assimilada por impulsos intuitivos: a arte é sentida e receptada, mas de difícil tradução para as formas integralmente verbalizadas. Essas colocações, entretanto, não pretendem negar que a arte tenha, também, a sua parte racional. Os críticos, alguns artistas e teóricos da arte conseguem racionalizar e verbalizar uma parte do todo, mas a outra só pode ser produzida, transmitida e receptada por outra linguagem que não a verbal. (ZAMBONI, 2001, p.28).

Por outro lado, se a Arte tem sua função e é necessária, também se faz necessária a sua ciência. Pessoas não escutam música, ou vão ao teatro, cinemas só para relaxarem ou por pura distração, há um significado nisso tudo. Segundo Reis (2005, p.104-110), a nossa própria existência e os objetos que nos circulam não nos bastam, precisamos completar a nossa existência por meio das relações humanas e de outras figuras e outras formas para obter outros significados e de alguma forma refleti-los.

A Arte tem esse poder de unir o indivíduo consigo mesmo e com o mundo para refletir de alguma forma a infinita capacidade humana para a mais variada forma de experiência e ideias.

Assim, o ensino de arte deveria suscitar essas tensões: a de que a Arte na educação deva causar a dialética da contradição e do desarranjo e do mal-estar, ou seja, com toda a racionalidade e sensibilidade "daquele prazer que encontramos até nos trabalhos trágicos" (FISCHER, 1987, p.14).

A análise reflexiva de tudo o que se constrói, antes, durante e depois da criação, não é tarefa que responsabiliza somente o ensino de arte, mas de todo o conhecimento que circunda o ambiente da escola e fora dele.

O dramaturgo Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898-1956), que já ensinava por meio de seus espetáculos, dividia a plateia para observar e incitar o diálogo entre o sentimento e a razão, fazendo com que seus espectadores de alguma forma imergissem naquele contexto.

Brecht (1898-1956) dizia que os nossos sentimentos nos levam a um máximo de esforço de raciocínio e nossa razão purifica nossos sentimentos e que para essa realização o teatro tinha o seu ponto cume: o de estimular a avidez da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade.

Esse mudar a realidade indica o que Ana Mae Barbosa (2001, p.40) escreve sobre a importância de desenvolvermos uma renúncia da dependência de um pensamento universal que sufoca as práticas de um fazer sem intenção no ensino de arte.

Assim, quanto mais o cidadão é treinado para serviços previamente embalados e ideologicamente acondicionados, menos eficaz ele se torna para transpor as dificuldades da vida. Esse tipo de ação e suas consequências podem ser visíveis principalmente quando a capacidade da criatividade é tolhida e censurada, dificultando uma relação mais ampla com os valores culturais e sociais.

Além disso, impossibilita as oportunidades dos acessos nas diversas manifestações artístico-culturais decorrentes dos espaços sociais. Trata-se muitas

vezes de ações camufladas de ordenamentos, uma espécie de inclusão perversa dos acessos culturais, especialmente para abrilhantar o faz de conta dos desfiles culturais que perpassa a grande maioria das escolas brasileiras, e isso representa uma regressão ao eufemismo do início do século XX.

Assim, a beleza natural do país, a glorificação da terra e seus heróis oficiais são colocados num pedestal de reconhecimento por meio da inclusão do Folclore, a capoeira, o carnaval e outras formas de manifestações culturais, são requisitos mínimos de aceitação e validade da Arte tanto na escola como no imaginário popular³⁹.

Quer dizer, exalta-se o herói oficial branco e folcloriza-se o herói negro oficializando-o, como já dissemos, na perspectiva de uma inclusão cultural perversa. Assim, a cultura do negro e a indígena só são toleradas na escola sob a forma de curiosidade, esoterismo e folclorização, ou conhecida como cultura de segunda categoria (COSTA, 2004, p.72-74; PASSOS, 2002, p.35-38).

De fato, faz-se necessária uma consciência social e cultural baseada numa análise temporal da realidade brasileira, em que se garantam condições para que o aluno reconheça a si próprio como uma necessidade básica de sobrevivência, e ao outro, como um diferente, na construção de sua própria realidade, conhecendo e interagindo com sua própria cultura e interculturalidades.

A aproximação cultural do diferente de mim, sua forma de vida, tradição e costumes é ponto relevante para à formação de uma consciência social, cultural e racial. Assim, de algum modo, essas práticas mesmo que complexas na relação social representam, de alguma forma, possibilidades de aproximação e engajamento entre as diferentes culturas.

³⁹ Refere-se à prática cultural como a capoeira (cultura do negro) que entra na escola simplesmente como sendo um movimento de corpos ou um tipo de dança, sem a menor reflexão histórica e social. Desse modo, como no dizer de Amâncio (2008, p.36), a diversidade tornou-se um mero discurso retórico com vistas ao respeito mútuo, que tudo relativizava. Assim, capoeira, música, comidas típicas e danças de matriz africana passaram a frequentar mais a escola, porém, ainda como produtos de uma produção em série; como os próprios alunos negros de periferia, objetos sem história, sem referência positiva e sem tradição, a quem era devido todo respeito, apesar de seu reduzido *status* social e de sua marginalidade. Também aqui, uma máscara destituída de conteúdo.

E, como já se sabe, esse ciclo entre ensinar e aprender é um empreendimento coletivo de várias mãos e vem tentando construir em diversos âmbitos das instituições sociais uma prática metodológica que aproxime as diferenças culturais abrangendo todas as áreas do conhecimento científico como estratégia de combate ao preconceito e à discriminação cultural. Essa prática metodológica deve ser entendida e apresentada como uma prática de um ensino diferenciado, visando ultrapassar uma série de preconceitos e resistências que compõem os discursos e as narrativas nos espaços escolares.

Nesse sentido, é preciso ir além de uma tendência de ver tudo de forma linear ou unilateralmente, principalmente no que tange às formas de ensinar e aprender os códigos e as significações dos "esquemas mentais" saboreados⁴⁰ em sala de aula (DUARTE JR., 2001, p.126-127).

Quanto à presença da Arte na escola, mesmo reconhecendo que ela corresponde a uma disciplina que objetiva promover a educação cultural⁴¹ do aluno em seu amplo sentido, na prática, o ensino de arte tem sido meramente instrumental, e isso pode ser constatado não só entre professores, mas também na percepção de alunos. Em uma entrevista em jornal, uma garota de catorze anos assim descreveu as aulas de artes:

Ela [a professora de arte] manda a gente ir fazendo, e a gente vai fazendo do jeito que ela manda. Num dos trabalhos, ela mandou a gente amassar uma folha de papel celofane para depois desamassar e colar numa superfície de cartolina. Quando eu aprontei ela achou bonito. Mas ela sabe o que é, eu não.⁴²

⁴⁰ Segundo Duarte Jr. (2001), o saber reside em sua totalidade, na união de corpo e mente. O autor entende o saber com o sabor. Assim, o saber implica saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós, para fazer parte de uma totalidade. Nessa perspectiva, o saber implica toda a corporalidade, ou seja, todas as informações possíveis captadas por meio do corpo no mundo. (ibid).

⁴¹ Segundo a LDB n.º 9.394/96, a Arte deve promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

⁴² "Risonha e Franca". In: *Opinião*, 12 mar. 1976, p.4. Rosângela, 8.ª série, Colégio Gilberto Amado, Rio de Janeiro.

Essa prática parece ser um encaminhamento de várias disciplinas do currículo escolar na medida em que o fazer não reflete a interação com o pensar. Assim, qualquer atividade serviria principalmente como simples adorno para ilustrar os trabalhos, para formar hábitos de "limpeza, ordem e atenção" dos alunos.

Nas escolas é muito comum ouvir professores dizerem sobre os efeitos do caráter utilitário da Arte: na música, por exemplo, serve para as crianças ficarem "quietas", distrair, acalmar os alunos e relaxar, ou é lembrada em seu caráter disciplinador, o teatro serve para ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas (LOUREIRO, 2003, p.13-31). Percebe-se que os professores tentam "innovar" criando um ciclo de habilidades específicas para cada série sem que haja uma revista no campo teórico de cada atividade. Porém, essas inovações nunca são estruturais do ponto de vista da cognição, mas, tendencialmente, valoriza-se muito mais a expressão como um passatempo de aula do que uma reflexão da formação humana à transformação das coisas e dos momentos da vida.

Assim, se temos como estratégia o ensino de arte para facilitar a construção da subjetividade para as crianças que de alguma forma veem a escola como um lugar de aprender, temos também a cultura como estratégia substancial de educação.

Nessa visão, o ensino de arte possui dupla via: a de que conserva, retém, resguarda e a de que requer e impulsiona às mudanças à transformação, remetendo-nos ao passado, conduzindo-nos ao presente, rumo ao futuro, quebrando obstáculos temporais.

Nesse sentido, o ensino de arte tem como desafio conceber e tratar o conteúdo artístico de acordo com as experiências dos alunos e professores e aproximar aos conteúdos escolares as diferentes manifestações artísticas culturais presentes em nossa sociedade proporcionando amplos diálogos entre as culturas.

Além disso, a necessidade de se considerar uma configuração diferente, que reflita tempos e espaços nas relações culturais entre diferentes grupos sociais, requer com frequência, principalmente longe das influências midiáticas, uma mudança de paradigma que responda às reais necessidades dos alunos no mundo atual.

Assim também, educadores (as)⁴³ do mundo inteiro apontam essa necessidade como alternativa para o ensino de arte na escola e estão de comum acordo quanto à necessidade de refletir e proporcionar às crianças um contato mais sólido e direto com o conhecimento e com as produções artísticas ao longo da história. De acordo com Barbosa (2001, p.39), um dos passos "em direção à interdependência é a conscientização da dependência". Entretanto,

Aqueles que verdadeiramente se comprometem com a libertação", deviam adotar um conceito dos homens "como corpos conscientes" e da "consciência como consciência intencionada ao mundo".⁴⁴ Um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderá se constituir na análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger,⁴⁵ "necessariamente tem que ser histórica", porque apenas a análise histórica atravessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional, detectando os agentes controladores e desvendando os caminhos da "invasão cultural". (BARBOSA, 2001, p.39).

Para a autora, há muito mais uma exacerbação de aceitação de culturas vindas de fora, e conseqüentemente levando à renúncia da consciência cultural, fazendo com que a falta de consciência histórica seja, de alguma forma, uma estratégia de aviltamento cultural a favor desta invasão, do que praticamente impedi-la.

Para Carnoy (1974, p.55 *apud* BARBOSA, 2001, p.39-40), "a descolonização ou libertação exige luta social e pessoal o que requer muito mais do que o simples recolher uma bandeira e hastear outra". Entretanto, entende-se que esta manifestação caracteriza uma autodestruição dos oprimidos que muitas vezes, como já se disse, vivem da própria fraqueza e se alimentam das desigualdades impostas pela sociedade. Assim, são incapazes de lutar com seus próprios instrumentos culturais, porque são desestimulados a verem a si mesmos, e a seus

⁴³ Entre eles Barbosa (1987, 1991, 1992, 2001 e 2005); Lanier (1984); Read (2001); Barret (1979); Saunders (1971); Parsons (1992, 1998); Efland (2005); Mason (2001); Fischer (1959); Eisner (1979); Reis (1999, 2000); Costa (2004), entre outros.

⁴⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, p.77.

⁴⁵ BERGER, Menfredo. **Educação e dependência**. Porto Alegre: Difel, 1976. p.334.

grupos de pertença, sendo, pelo contrário, levados a reconhecer sua profunda inferioridade.

Segundo Freire (1970, p.77), "de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não valem nada, que não podem saber [...], terminam por se convencerem de sua incapacidade". Por isso, a preocupação de especialistas para uma sabedoria cultural, que brote das raízes populares, fortalecendo a experimentação de ideias, espaços, materiais, universos, sem que o domínio, baseado em interesse econômico e (ou) político intervenha as nossas necessidades assumindo o controle sobre nossa consciência.

A pesquisa levantada por Costa (2004, p.72) sobre a cultura popular na escola aponta para a necessidade de incluir a sabedoria popular no ensino de arte e que esta relação pedagógica sublima o sentido da arte na escola. Entendendo que esta compreensão possibilita um caminho excelente e importantíssimo entre Arte e cultura popular, aproximando a inteireza social dos artistas e suas produções locais e os artistas e suas produções historicamente conhecidas.

Para a autora, o aluno passa a ser participante ativo no processo pedagógico e o professor o mediador desse processo. Assim, os elementos da cultura popular como constituição da construção do conhecimento são pontos fundamentais que imbricam a conscientização, valorização e apropriação da cultura, principalmente quando excluimos os velhos preconceitos.

Assim, é sabido que a maioria de nossas escolas está repleta de reproduções de acontecimentos culturais marcados por uma carga negativa contra a cultura do outro ou por excesso de posituação do grupo da maioria, o que invisibiliza uma aparição cultural dentro da escola. Como diz Costa (2004, p.74), "isto revela um grande distanciamento entre o 'mundo' dos alunos daquelas escolas (ou cultura popular) e o dos professores" ficando difícil para os professores entender e até mesmo reconhecer o todo universo em torno da cultura e da arte popular dos escolares.

Para Barbosa (2001, p.40), "se uma sociedade dependente, tal como a sociedade brasileira, não pode ter um modelo educacional peculiar ao Brasil, estamos diante da tarefa de lutar, ao menos, por nossa sobrevivência cultural".

Igualmente essa luta deve significar o despertar a consciência para estar preparada à implicação dos modelos dados e adotados pelo intervencionismo internacional, para entendermos as especificidades da nossa cultura, como um meio de produzir transformações e sustentabilidades.

Essa consciência tem a ver com a formação histórica como referência ao presente, como uma forma de blindagem contra o fenômeno da dependência e da invasão cultural.

Assim, a "intervenção crítica na realidade", a que sugere Barbosa (2001) pode ser efetivada pelo ensino da arte na escola como mediação dos processos de aprimoramento da consciência e de humanização fazendo que os alunos valorizem a Arte e todas as suas relações como constitutivas de suas vidas.

Ainda segundo Barbosa (2001, p.52),

A arte serve a instituição escolar para mostrar abertura e ausência de preconceito contra as ciências humanas e contra a criação. Porém, através da quantificação sem qualificação foram eliminados os possíveis efeitos que a arte poderia exercer no despertar de um raciocínio crítico e independente.

Esse esforço da construção da Arte na formação humana é que objetiva a ideia de Arte na educação e vem sendo amplamente construída historicamente no tempo e espaço nacional. Essa luta é contínua, visto que ainda há resistência e preconceito contra o ensino de arte nas escolas de um modo geral.

A esse respeito Barbosa (1985, p.38) expõe que, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, em "ambas as culturas, por exemplo, sugerem frequentemente que as experiências em Arte são um luxo dispensável, podendo despertar perigosos impulsos para o efeminamento e a boêmia", e completa: "como a Arte-Educação não é *usável em si mesma*, seu lugar é considerado periférico no currículo" escolar.

2.1 PRINCÍPIOS DA ARTE E SEU ENSINO NO BRASIL

As reflexões acerca do ensino de arte na educação datam desde o Brasil colônia. Segundo Bueno (2008, p.39), a educação no Brasil colônia de um modo geral era conferida somente aos nobres do Império português. Num sentido mais amplo, o ensino de arte na escola brasileira participou de perto das ideias políticas e filosóficas em vários momentos no país. Além disso, desenvolver princípios morais era o principal objetivo da educação daquele tempo. O romantismo alemão estava em alta na América, e ajudou a produzir uma espécie de transcendentalismo, igualando "Arte e Educação no mesmo caminho dos princípios morais e da crença na perfeição da natureza" (BARBOSA, 1985, p.12).

Pensar a Arte em termos de sua erudição era reservado somente aos jovens de alta classe, para serem educados conforme os preceitos da família real. As jovens teciam cuidadosamente objetos para embelezar o lar e era símbolo desse refinamento real, tendo a responsabilidade de preparar outras jovens da sociedade nesse refinamento.

No Brasil a idéia comum era que o estudo da arte, "ameigaria o caráter" refinaria a sensibilidade da mulher, além do que através da prática da Arte ela assimilaria "os princípios elementares da estética, tão úteis à vida feminina, desde o arranjo da *toilette* até a formação interior da casa, o efeito decorativo dos móveis, tapeçaria, tapetes e, sobretudo, a boa escolha dos objetos, estatuetas e quadros 'e outros utensílios'. (p.39). [grifos do autor]

Segundo Reis (2005, p.85), já no século XVII, a presença das missões jesuíticas em terras coloniais brasileiras preocupava-se com o atendimento à formação profissional, mas sempre indo além dos objetivos acordados entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus⁴⁶. A conversão religiosa do gentio e a manutenção da fé do colono eram justificativas para expansão da fé cristã. Além disso, para garantir a formação de mão de obra qualificada e atender à excessiva demanda por serviços

⁴⁶ Um dos objetivos para a formação dos jovens era também incitar a fé cristã e a regulação dos bons modos e refinamento das práticas (BUENO, 2008, p.39; REIS, 2005, p.85).

especializados em obras de construção civil de vital importância para o processo colonizador, as especificações, segundo Silveira (1998, p.68), eram voltadas para serviços como:

[...] entalhadores, construtores e cinzeladores – os quais seriam os responsáveis pela construção de casas, manufaturas, moinhos, equipamentos e obras de infra-estrutura que formariam a base patrimonial da colônia –, os religiosos jesuítas somariam ao quadro de atividades pedagógicas das escolas de ofícios a formação de ourives, pintores, músicos e cantores.

Nota-se, no entanto, que o ensino dos jesuítas e dos beneditinos privilegiava um determinado conjunto de conhecimentos, no qual a cultura popular, os conhecimentos dos indígenas e dos afrodescendentes eram colocados de lado.

Entre muitos artesãos dos séculos XVII e XVIII as figuras do frei Ricardo do Pilar, do padre Jesuíno do Monte Carmelo, destaca-se a figura de Antonio Francisco Lisboa (1730-1814), o Aleijadinho. Como muitos outros, a figura de Aleijadinho tornou-se a principal referência na formação de artífices, artesãos e artistas coloniais populares, despontando eles próprios neste cenário com dezenas de obras-primas de caráter religioso e de leve influência do barroco na vida cotidiana brasileira (REIS, 2005, p.86).

Por outro lado, a artificialidade da arte nesse período foi o grande marco manufatureiro que culminou na importância do fazer como produto final, visto que os valores da Missão Artística Francesa (1816-1840) eram seguidos a rigor⁴⁷. Uma das exigências da primeira escola de arte [brasileira], a Academia Imperial de Belas Artes, criada pela Missão Artística Francesa, trazida por D. João VI em 1816, era que o

⁴⁷ Segundo Quintino Campofiorito (1983, p.19), historiador de arte no Brasil, a necessidade de reaparelhamento da nova sede metropolitana fez com que o governo do regente Dom João tomasse medidas como a contratação de uma missão de artistas franceses, trazendo para um ambiente católico, monárquico e tropical as doutrinas estéticas e os preconceitos moralistas da recente revolução burguesa.

ensino de arte deveria estar calcado no desenho e principalmente na valorização da cópia fiel de modelos tecnicamente produzidos (BARBOSA, 1985)⁴⁸.

Para se ter uma ideia do que isso representava a respeito da influência artística na sociedade dessa época, "no início do século XIX, no 'mercado do casamento', alcançava mais pontos a garota que fazia uma bonita cópia de um quadro ou habilidosos bordados à mão" (p.13). Portanto, o fato de ter uma habilidade reconhecida ou, no dizer de Barbosa (1985, p.13), "capaz de reproduzir bem o visível", já poderia inclusive assumir profissões como a de artista, por exemplo, dadas a escassez de emprego e a falta do crescimento da economia industrial. Para Campofiorito (1983, p.13-14),

Este 'modernismo' laico e progressista, mas imposto de fora, além de cortar a tradição colonial de raízes religiosas e barrocas, deu início ao ensino oficial de belas artes no Brasil, imprimindo-lhe os cânones austeros e acadêmicos que marcariam tão fortemente a evolução de nossa pintura oitocentista.

Após a independência do Brasil (1822), a Academia Imperial de Belas Artes passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes, que oficialmente tinha uma proposta característica: a de preparar acadêmicos, artistas e técnicos, com o objetivo de implantar a qualificação de pessoas, contrapondo a tradição Jesuíta, que valorizava uma proposta voltada à arte do beletismo dirigida principalmente ao religioso (COSTA, 2004, p.27).

Segundo Costa (2004, p.27), essa característica produzia pelo menos dois movimentos opostos na dinâmica do ensino de arte no Brasil: o primeiro aponta que o ensino deveria assumir e (ou) priorizar a tecnologia, e o segundo defendia a ideia da formação do "espírito" e do intelecto.

Ao estudar a história da arte e o seu ensino no Brasil, e como se deu esse avanço da complexa estrutura educacional brasileira, fica explícito nos estudos

⁴⁸ Nesse sentido, Campofiorito (1983, p.19 *apud* REIS, 2005, p.86) fala peremptoriamente de uma "anemia criativa" dos nossos artistas, referindo-se às produções artísticas com motivos religiosos, entre as obras missais e bíblias importadas da Europa.

BARBOSA, 1978, 1985, 1986, 1987, 2001, 2008; PALMA FILHO, 1995; REIS, 2005; COSTA, 2004; CAMPOFIORITO, 1983; OSINSKI, 2001; SHUSTERMAN, 1998; AMARAL, 1998; FERNANDES, 2008, entre outros, a notável evidência de que o ensino, principalmente o de Arte voltado especificamente ao intelecto ou Arte como sublimação do saber, não tinha e (ou) não podia ter ligação nenhuma com a chamada arte popular.

Isso porque o formalismo neoclássico era ligado à transcendência do saber artístico, uma espécie de um novo conservadorismo clássico, das teorias racionais da valorização do artista, que era tido como um gênio copiador, e seguia fielmente toda a tradição cultural histórico clássica da arte grega e romana, assim eram reconhecidos. Por outro lado, a arte popular estava ligada intimamente com a atividade manual, braçal e entendida como atividade de menor valor. A esse respeito Campofiorito (1983, p.15) afirma que:

É preciso também lembrar, confirmando a indissolúvel relação da arte com a vida social, que o sistema colonial, ao impedir qualquer desenvolvimento brasileiro que não servisse diretamente aos interesses da Metrópole, acabou por limitar a produção artística a certas necessidades mínimas locais, levando a própria pintura a restringir-se à ornamentação das igrejas e aos retratos encomendados pelas irmandades religiosas.

Nesse sentido, a atividade que não fosse do agrado e do olhar benevolente da coroa de Portugal estava fora da margem do seu reconhecimento, visto que esse reconhecimento da Arte estava voltado somente à igreja e conseqüentemente à fé religiosa.

Assim, escravos que em sua grande maioria trabalhavam em serviços pesados, bem como em outros setores como o da indústria, eram previamente escolhidos para também desempenhar serviços mais refinados como acabamentos e confecção de chapéus, vasos, esculturas e outros utensílios, mesmo porque esses serviços estavam à margem da submissão e controle (FERREIRA, 1876 *apud* BARBOSA, 1978, p.28).

Devido a essa relação escrava e ao trabalho pesado, a educação polivalente jesuíta atuava com certo preconceito e discriminava elencando e colocando numa escala de valores as atividades por ordem de seu status, indo da literária ao popularesco.

Segundo Barbosa (1985, p.40),

A influência da educação excessivamente literalizante dos jesuítas, a inexistência de indústrias e a ausência da necessidade de trabalho tecnológico, todos esses fatores contribuíram para desvalorizar as atividades manuais e para frustrar as primeiras tentativas de implantação do ensino técnico na primeira metade do século XIX.

Haja vista que a influência da cópia no ensino de arte, como fruição do concreto à perfeição da realidade visual, no sentido do não erro assumia um status acadêmico dentro de um padrão de qualidade da perfeição da cópia da realidade.

Dessa forma, foi assim que a Missão Artística Francesa estabelece na Arte brasileira uma formação neoclássica⁴⁹ no âmbito da artificialidade, assumindo, para todos os efeitos, o início do ensino oficial de belas-artes no Brasil. Artista como Jean Baptiste Debret (1768-1848) relatavam retratando em sua obra, por meio da pintura, todos os acontecimentos cotidianos do período colonial brasileiro seguindo sua tradição⁵⁰.

Com sua bagagem neoclássica, Debret⁵¹ eternizou as cenas de uma sociedade barroca e injusta. Seu trabalho mostrava imagens do sofrimento dos escravos

⁴⁹ A formação neoclássica (neoclassicismo) encontra suas bases na concepção romântica de arte. Defende a tese de que "a arte não nasce da natureza, mas da própria arte, e não somente implica um pensamento da arte, mas é um pensar por imagens não menos legítimo que o pensamento por puros conceitos" (OSINSKI, 2001, p.40).

⁵⁰ A tradição nesse período remonta à idéia da pura identificação com o classicismo da antiguidade clássica Grega e Romana, mesmo que esta no século XVIII perdia sua força nos programas de ensino da Academia de Paris. Assim, a tradição era cunhada em um cânone estético acadêmico claro e preciso, o qual passou a servir de um modelo pedagógico norteando todas as atividades artísticas dentro e fora da França. Segundo Osinski (2001, p.39), "construiu-se então esses cânones, uma metodologia estrita, a qual, com maiores ou menores variações, atravessou os séculos".

⁵¹ Debret é um dos fundadores da Academia Imperial de Belas-Artes no Rio de Janeiro em 1826 e três anos depois abria as primeiras exposições oficiais de arte brasileira, com os trabalhos dos alunos.

ou como era a vida da população brasileira nas ruas e até mesmo em suas casas. Desenhista e atento às questões sociais, o artista conferiu também dignidade aos índios e os retratou com uma preocupação documental em seus trabalhos.

A partir de então, a Arte brasileira e o seu ensino, se caracterizavam como influência principalmente no desenho de cópia fiel, sendo esta prática estabelecida desde a da metade do século XIX até praticamente a Semana da Arte Moderna de fevereiro de 1922.

2.2 SEMANA DA ARTE E O ENSINO DE ARTE

A partir de 1920, a Arte passa a ser incluída no currículo escolar como atividade integrativa, apoiando o aprendizado de outras disciplinas; porém, os exercícios de cópia são mantidos. Assim, com o advento da Semana da Arte Moderna pela primeira vez a arte brasileira sofre uma brusca transformação no quesito técnica, bem como no caráter subjetivo de sua criação (BARBOSA, 1985, p.44; 2008, p.2).

A Semana da Arte de 1922 trouxe a evidência de que a Arte poderia ser entendida de outra maneira. Os estudos de arte na educação tiveram um grande impulso, com as ideias de livre expressão, trazidas por Emiliano Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Mário de Andrade, que acreditavam que a Arte tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos e também tinham a ideia de que ela não é ensinada, mas, sobretudo, manifestada⁵².

Segundo Amaral (1998, p.198), um dos objetivos da Semana de Arte Moderna nas palavras de Oswald de Andrade, um dos também precursores intelectuais da Semana, foi a de que todo artista buscasse a sua liberdade de expressão e

⁵² Segundo Amaral (1998, p.127), a paternidade da "idéia da Semana", em princípio de difícil atribuição cabe ao que parece em definitivo a E. Di Cavalcante, principalmente por começar concretizar-se nos contatos realizados anteriormente à Semana.

defendesse como ele mesmo com galharda veemência contra o "passadismo"⁵³, a ignóbil orientação artística de uma crítica insubmissa, sendo favorável à procura de novas vivências em que o talento, os aromas sonoros de desconhecidos jardins florescidos representassem a ressurreição da Arte.

Para Amaral (1998), a organização da Semana de Arte Moderna, como o próprio movimento Modernista, em toda a sua trama de implicações mais complexas, não deixou de receber críticas de personalidades como Monteiro Lobato, "que empunhava a bandeira do nacional, alegando o internacionalismo dos modernistas" (p.115). A crítica de Monteiro Lobato, diz Amaral (1998, p.115-116), era que:

Os modernistas desejavam uma linguagem, uma comunicação literária como visual, mas de acordo com seu tempo, é certo. E iam buscar as idéias para essa nova linguagem nas iniciadas na Europa. Foi, porém, precisamente o sentimento do nacional que os levou – no entusiasmo do industrialismo crescente paulista – a cantar aquilo que é nosso, a analisar e estudar nossas fontes mais tradicionais de inspiração, como já vimos em movimento que se antecipa à Semana, no surgimento do neocolonial brasileiro na arquitetura, como posteriormente a ela, com os estudos de nossa tradição indígena, como os realizados por Vicente do Rego Monteiro e Regina Gomide Graz a partir de 1923, ou com o nativismo propriamente dito, cujo maior expoente foi Tarsila do Amaral.

A verdade é que, às vésperas da Semana de fevereiro de 1922, as críticas dos nostálgicos conservadores do academicismo recorrente não impediram os acontecimentos artísticos daquela Semana. Sobretudo porque os modernistas⁵⁴

⁵³ A expressão "passadismo" se convencionou chamar tanto por Oswald como por Mário de Andrade, referindo-se a crítica da dependência artística e estética academizada do século XIX. Mario de Andrade, modernista convicto, em sua discutida conferência, como nos informa Amaral (1998), diz que o movimento modernista em seu "sentido verdadeiramente específico" é incisivo em declarar que "embora lançando inúmeros processos e idéias novas, foi essencialmente destruidor" (p.113). Para Amaral (1998), essa opinião emitida em 1942, é idêntica a que manifestara em *A Gazeta*, a 3 de fevereiro de 1922, as véspera, portanto da Semana de Arte Moderna. Em nota de rodapé (p.132) diz Amaral, que Mario na mesma conferência acrescentaria: "até destruidor de nós mesmos, porque o pragmatismo das pesquisas sempre enfraqueceu a liberdade de criação; essa é a verdade verdadeira" (p.231).

⁵⁴ Com destaque para: Emiliano Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Villa Lobos e Ribeiro, Graça Aranha Couto entre outros (AMARAL, 1998).

entendiam a arte como uma "inspiração à liberdade", indo além do passadismo acadêmico instituído pela Missão Artística Francesa, assim afirmavam:

O que nós, poetas, músicos, pintores, escultores e arquitetos desejamos é criar o nosso ritmo pessoal é transmitir a nossa harmonia interior. Cada um de nós é um instrumento por onde passa a corrente da vida. Não queremos regras nem admitimos preconceitos. (BANDEIRA, 1954, p.140-1 *apud* AMARAL, 1998, p.127).

Entretanto, as expressões de Di Cavalcanti a respeito do "academicismo-idiota das críticas literárias e artísticas" e as observações de Oswald de Andrade quando se refere ao "marasmo intelectual"⁵⁵ brasileiro, manifestando esse profundo desgosto sobre as razões das manifestações superiores, evocarem tais críticas, não mudaram em nada as estratégias e as ações da Semana e seus organizadores (AMARAL, 1998, p.118).

Para Amaral, o antiprofissionalismo e a improvisação na maioria dos assim chamados pintores brasileiros são, portanto, já naquele tempo denunciados por Oswald, que acrescenta:

Fica por aí, copiando oleografias, sem cultura, sem estudos, sem orientação. E quando uma Malfatti, depois de honrar o nome brasileiro nos mais adiantados ateliês do velho e do novo mundo, apresenta o fruto glorioso de seus estudos, de sua severa aplicação, de sua rigorosa pesquisa estética, é ele – o vagabundo borra-telas, o mais irritado, o mais nervoso e o mais maldizentes inimigo que aparece. (AMARAL, 1998, p.122).

De acordo com Mariz (2000, p.145), "o modernismo no Brasil não nasceu com a Semana da Arte Moderna, que consistiu na apresentação oficial do movimento, sob todos os aspectos artísticos", só tendo êxito a partir de 1922, antes

⁵⁵ O marasmo intelectual brasileiro a que se refere Oswald tem a ver com a formação específica a respeito da arte no Brasil. Mencionando que, enquanto "o cubismo já vai tendo quase três lustros de vitórias sérias e conta senão com a adesão, pelo menos com a simpatia de todos os intelectuais do mundo civilizado", aqui entre nós a situação é inteiramente diversa: "Qualquer imbecilzinho saído da repartição em que trabalha durante o dia pega um pincel, tinta, borra telas com intenções absolutamente fotográficas e fica sendo pintor." (AMARAL, 1998, p.121).

disso, o academicismo se estabelecia no país desde sua introdução até fins do século XIX.

Nesse sentido, com o objetivo de promover o crescimento econômico e possibilitar a formação para os recém-libertos assumirem os novos postos de trabalhos surgidos com o início do processo de industrialização, as artes aplicadas à indústria edificam-se dentro do pressuposto do desenho como linguagem técnica, formadora de mão de obra.

Assim, continua a ênfase no fazer artístico do desenho, pautado por uma visão tradicional do ensino, centrada na figura do professor (BARBOSA, 1978, p.85-86).

Dessa forma, o ensino do desenho, com objetivo utilitarista, visava desenvolver uma boa coordenação motora, precisão e técnicas que preparassem para o trabalho, servir à ciência, fomentar o desenvolvimento da imaginação e à produção industrial (BARBOSA, 1978, p.89).

Como se viu, a Arte era aplicada à indústria, como técnica de melhoria de produtos ligados ao consumo manufatureiro, por meio de moldes e do desenho geométrico. Daí, as preocupações de incluir os moldes de desenho geométrico nos currículos escolares como forma de preparo de mão de obra pessoal para a indústria e como complemento da escrita (BARBOSA, 1985, p.15-16).

Desde então, várias determinantes estimularam essa aceleração da arte no processo de industrialização no Brasil pós Semana da Arte Moderna de 1922 (AMARAL, 1998, p.113-132)⁵⁶.

Como nos informa Costa (2004, p.72), o Modernismo que se caracterizou pelo desejo da novidade buscou a renovação da arte nas manifestações populares, sua fonte de energia criativa, por acreditar que as convenções sociais preestabelecidas

⁵⁶ Uma das determinantes foi a supervalorização do desenho técnico como base à tecnologia em detrimento da arte e seu ensino na escola. Segundo Barbosa (1985, p.17), "a idéia de que a Arte é importante na 'escola' e na universidade, de que é bom para os estudantes ouvir boa música, ver bons quadros, era incontestável, mas muitos educadores acreditavam que isso deveria ser feito fora das salas de aula, no tempo livre e ocioso dos estudantes".

não atingiriam formas de ser e estar no mundo principalmente na escola. Entretanto, sabe-se que tanto a Missão Francesa no Brasil quanto a Semana de Arte Moderna, as Escolinhas de Arte espalhadas por todo Brasil, foram decisivas para a formação da cultura nacional (BARBOSA, 2001, p.45).

2.3 A ESCOLINHA DE ARTE NO BRASIL E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

No período entre Guerra e pós-Guerra (1930-1970), com o crescimento da revolução industrial (1930)⁵⁷, houve uma mudança significativa na função social da arte, o artista era um artífice, um fazedor de ofício que visava à sua própria profissionalização. Por exemplo, era pintor ou retratista da burguesia, ourives, escultor de peças comemorativas, tapeceiro, fazia trabalhos manuais, artesão e outros (BARBOSA, 1985, p.40-44).

Essa forma de se revelar por meio da Arte abalou a opinião pública que desconsiderava os artistas e com palavras torpes chamavam-nos de rebeldes e malditos, pois de servidores da sociedade passaram a serem servos dos seus próprios sentimentos. Mesmo com a resistência dessa nova forma de interpretar a Arte, a transmissão de valores e padrões das culturas até então dominantes eram ainda visíveis.

Para Barbosa (2008, p.4), "É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional, que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo."

⁵⁷ A despeito da Revolução de 1930, Luiz Pereira (1930-1967 *apud* Ribeiro, 1986), diz que: esse período refere-se como sendo o do "grande despertar" da sociedade brasileira. Segundo Ribeiro (1986, p.96), "fazendo-se uma investigação com o fim de saber *para que* a sociedade brasileira teve sua atenção despertada, dir-se-ia que foi, de forma significativa, para as causas do seu subdesenvolvimento, do seu atraso em relação às sociedades tidas como desenvolvidas". Para Ribeiro, duas causas básicas passaram a ser atacadas de forma intensa, às vezes mais, às vezes menos. Em primeiro lugar, a autora destaca "o reconhecimento de que uma economia onde o setor central era a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento". "A segunda causa é o paulatino reconhecimento de que a dependência da economia brasileira em relação à economia externa tinha que ser rompida".

Assim, influenciado pelo ideal do movimento Escola Nova e pelas ideias de Herbert Read, publicadas no livro *Educação pela Arte*, assim como de Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain com sua obra *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*; em 1948, o artista e educador Augusto Rodrigues criou a importante Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, na qual tentava desenvolver a autoexpressão da criança e do adolescente por meio do ensino das artes⁵⁸, que já tinha sido anunciada por Anita Malfatti na Semana de Arte Moderna de 1922 (BARBOSA, 2008, p.4-6).

O foco da Escolinha de Arte era voltado às distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.), com ênfase para o público infantil. Para Barbosa (1985, p.47), as Escolinhas de Artes tiveram um importante papel difundido na Arte-Educação nas escolas primárias, destacam-se:

1) Liberação emocional. 2) Desenvolvimento da coordenação motora, reforçada pela epidemia de escolas particulares Montessori durante os últimos vinte anos no Brasil. 3) O espúrio objetivo de recreação do professor, isto é, ocupar as crianças quando não têm nada a fazer ou quando o professor precisa dar uma entrevista, etc. 4) Auxiliar pedagógico, subordinado às outras disciplinas ou como expressão de aula. 5) Desenvolvimento da criatividade, que é um objetivo bastante indefinido e permite que o professor continue a fazer o que fazia antes, isto é, continue adotando os métodos de Arte que já datam de quase cinquenta anos, tais como: a) mero *deixar fazer*; b) emprego de uma seqüência de técnicas [ex: dia 2 – anilina e lápis-cera; dia 3 – varsol]; c) proposição de tema, [ex: o que você deseja ser quando crescer, sua casa, sua família, etc.].

As primeiras escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes remontam à década de 1930, popularizando-se até meados dos anos de 1950 e 1960. A ênfase dessas escolas é a expressão como um dado subjetivo, em todas as atividades, passando dos aspectos intelectuais para os afetivos.⁵⁹

De acordo com a autora, todas essas experiências estavam na contramão do ensino oficial de artes na escola tal como instituído em seguida no período do

⁵⁸ O plural neste caso refere-se tanto às artes plásticas quanto à música e ao teatro.

⁵⁹ A ênfase na expressão artística infanto/juvenil como um dado subjetivo dos aspectos cognitivo (intelectual) e afetivo, da arte, pode ser observada em (BARBOSA, 2008, p.157-193).

Estado Novo, quando as aulas de desenho geométrico e a cópia de estampas são introduzidas na escola primária e secundária com a finalidade de orientar ao máximo a formação artística, adequando-a aos modelos e padrões vigentes à profissionalização.

Os chamados dons artísticos estavam em alta, pois o ensino era voltado essencialmente ao domínio técnico. A figura do professor era o centro de toda a transmissão e reprodução de modelos prontos e a qualificação era só para o trabalho. Haja vista, na década de 1950, quando o ensino da música começou a fazer parte dos currículos, surgiram outras disciplinas como: "artes domésticas" ou educação para lar, trabalhos manuais ou técnicas industriais o que denotava a concepção da arte confirmada a partir de pressupostos utilitaristas.⁶⁰

Assim, o valor do ensino da arte nas escolas primárias e secundárias se resumia ao ensino do desenho. Como já se viu, no início do século XIX, o desenho era considerado dentro da pedagogia neoclássica como um elemento principal do ensino artístico, pois, que, essa forma de ensinar estava baseada na cópia principalmente das reproduções e fatos relacionados ao passado, aos acontecimentos de época, especialmente com um enfoque lógico e austero como fatores preponderantes de aprendizagem da Arte (BARBOSA, 1985, p.40-45).

Barbosa (1985, p.46) nos lembra que

durante muito tempo, mesmo nos Estados Unidos, a criatividade foi confundida com imaginação, e a tarefa do professor era encontrar projetos interessantes, que poderiam estimular a imaginação da criança, e prover o material através do qual a rica imagética infantil pudesse ser expressa.

A ideia das "Escolinhas" expandiu-se de forma que em 1971 existiam trinta e duas em todo o país; a maioria delas particulares. A Escolinha recebe forte apoio

⁶⁰ O Professor João Bezerra da Silva Junior, do Centro Latinoamericano de Economia Humana - CLAEH de Montevideo – Uruguai, dialoga com a História do Ensino de Arte no Brasil, analisando, além dos aspectos históricos do Ensino de Arte já conhecidos, também a importância do ensino de música e a presença da Lei Federal n.º 11.769/08 que diz a respeito à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de todo país. Ver mais em: <<http://www.webartigos.com/articles/14770/1/o-ensino-de-arte-no-brasil/pagina1.html>>. Acesso em: 16 out. 2009.

de educadores atuantes, como Anísio Teixeira (1900-1971) e Helena Antipoff (1892-1974). Esta última especialmente ligada a Augusto Rodrigues, em função do trabalho conjunto na Sociedade Pestalozzi, por ela criada em 1948 e na qual Augusto foi professor.

Outro traço importante do perfil e da atuação da Escolinha diz respeito às tentativas que empreende para difundir concepções modernas na área da Educação Artística com a criação de veículos próprios como o jornal Arte & Educação, editado a partir de 1970.

Inclui-se também nesta proposta, a produção de materiais específicos para o ensino de Arte como inovação da Escolinha de Arte do Brasil, que sistematiza, pela primeira vez, técnicas pouco conhecidas e até hoje utilizadas pelas escolas: lápis de cera e anilina; lápis de cera e varsol; desenho de olhos fechados; impressão e pintura de dedo, mosaico de papel; recorte e colagem coletiva sobre papel preto; carimbo de batata; bordado criador, desenho raspado e de giz molhado, entre outras.

Barbosa (1985, p.46-53) explicita que o fazer não pode se sobrepor ao conhecer, ambas as dinâmicas devem ser interatuantes. Na década de 1940, novas ideias e experiências na área da educação artística têm lugar no país, com o intuito de formar artistas e educar o gosto em função da liberdade expressiva. A Escola Guignard, criada em 1943, na cidade de Belo Horizonte, é exemplo de um modelo não convencional de educação artística (AZEVEDO, 2001, p.166).

O trabalho é feito pelos artistas que abrem os seus ateliês para a experimentação livre. No Recife, Lula Cardoso Ayres (1910-1987) fornece lápis, papel e tinta para as crianças, deixando que elas se expressem de modo não dirigido.

Também as escolas Waldorf⁶¹ incentivam a integração entre Arte e Educação, no Brasil, desde a década de 1950 (BARBOSA, 2008, p.5).

Nessa época, houve uma grande preocupação com a renovação dos programas em Arte, voltados principalmente às inquietações em articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação da arte e natureza, direcionando a experiência para o artefato⁶². Conforme nos informa Barbosa (2008, p.6), programas como esses nunca foram oficializados pelo Ministério de Educação, tendo a sua influência no ensino de arte a partir de 1958.

Entretanto, muitas formas de experimentos começam a emergir com a regulamentação de classes experimental com aval do Ministério da Educação seguida de uma lei federal que permitia experimentos em escolas visando, sobretudo, investigar alternativas e variáveis para os currículos e programas em Arte, fazendo com que a presença da Arte no ensino escolar se tornasse uma tônica (BARBOSA, 2008, p.6).

Apesar de importantes iniciativas individuais, a Escolinha de Arte do Brasil altera o panorama do ensino artístico, multiplicando as experiências na área de Arte e educação em diversas regiões do país. Sua criação está na base do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que congrega diversas escolinhas de arte, nos anos 1950, 1960 e 1970: a do Rio de Janeiro, da Bahia, do Recife e a de Curitiba.

⁶¹ Criada na Europa pelo seu fundador, o Austríaco filósofo e cientista Rudolf Steiner (1861 - 1925), que inaugurou e desenvolveu em Stuttgart, em 1919, uma escola para filhos de trabalhadores, no Waldorf-Astoria fábrica de cigarros, com um grande interesse cognitivo em atividade literário-filosófica, na qual sua obra se fundamenta. O sentido dessa proposta filosófica é ancorada na filosofia da liberdade (1894). Esta forma libertadora de aprendizagem engloba o científico-espiritual, a própria Teosofia e a Antroposofia ciência espiritual moderna, em que a idéia central é a filosofia da liberdade. Nesta pedagogia, todos os alunos estudam todas as disciplinas. Por exemplo, todas as crianças cantam diariamente, aprendem a tocar instrumentos musicais e ler música. Esta forma pedagógica de ensinar é socialmente inclusiva. Funciona para todas as crianças, independentemente da capacidade acadêmica, classe, etnia ou religião. Este método pedagógico leva em conta as necessidades das crianças como um todo, ou seja, o acadêmico, o físico, o emocional e o espiritual nas diferentes fases de desenvolvimento da criança. Fundamentalmente, a Escola Waldorf vê a atividade artística como desenvolvimento da imaginação, integrante da aprendizagem. O currículo na escola Waldorf é pensado em blocos temáticos e todas as aulas incluem um equilíbrio de conteúdo artístico, prático e intelectual. (disponível em www.steinerwaldorf.org último acesso em 07/03/2010).

⁶² Segundo Barbosa (2008, p.6), algumas experiências foram feitas, aproveitando ideias lançadas por Lúcio Costa – autor do plano urbanístico de Brasília – em seu programa desenho para a escola secundária de 1948.

Segundo Reis (2005, p.104-105), na década de 1950, além de Desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar matérias como: Música Canto Orfeônico⁶³ e os Trabalhos Manuais, que mantinham de alguma forma o caráter e a metodologia tradicionais do ensino artístico anterior. Ou seja, o ensino e a aprendizagem estavam concentrados na transmissão de conteúdos a serem reproduzidos, sem se preocupar com a realidade social e nem com as diferenças individuais dos alunos, isto é, estavam sob a influência da Pedagogia Tradicional.

Até o início da década de 1970, a educação brasileira ainda passou pela fase da Pedagogia Nova, que tinha como ênfase a livre expressão e a espontaneidade e pela Pedagogia Tecnicista, no qual o aluno e o professor tinham um papel secundário, tendo como elemento principal o sistema técnico de organização (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.30-31). Nesse período, nas aulas de arte, os professores enfatizavam um saber construir reduzido dos aspectos técnicos e do uso diversificado de materiais, caracterizando pouco compromisso com o conhecimento da linguagem artística, ou seja, com a falta da interação histórica.

Entre as décadas de 1950 e 1960, com a popularização dos ideais da Escola Nova e dos autores Herbert Read e de Victor Lowenfeld, além de John Dewey, ampliou-se a valorização da livre expressão e do processo do fazer artístico, como também se pulverizou um erro estético/psicológico que dominou o ensino da arte: a confortável crença de que a Arte se baseia apenas em sentimento, ao invés da supervalorização do produto final, nas aulas de artes (BARBOSA, 1985, p.72; 2008, p.6-8; FUSARI; FERRAZ, 1993, p.31).

Para Reis (2005, p.105), três importantes momentos distintos situaram os conceitos fundamentais de Arte-Educação na perspectiva da teoria crítica em que

⁶³ Canto Orfeônico, nomenclatura utilizada pela primeira vez em 1833 pelo Bouquillon-Wilhem, Professor. de canto em uma escola de Paris. O termo seria uma homenagem ao mitológico Orfeu, deus músico na mitologia grega que está vinculado à origem mítica da música e à sua capacidade de gerar comoção naqueles que a ouvem. Orfeu é, na mitologia grega, poeta e músico. Filho da musa Calíope, era considerado o mais talentoso músico que já viveu (Disponível em: <www.webartigo.com>. Acesso em: 15 nov. 2009).

seus autores fazem uma resumida nos principais marcos teóricos distintos que balizaram o século XX. Esses movimentos de um modo genérico lutaram pelo ensino de arte e seu status de significação na escola. Na visão do autor, esses momentos podem ser assim percebidos:

a década de 1940, na qual despontou internacionalmente o Movimento Educação através da Arte liderado por Hebert Read; o período compreendido entre os anos 1960 e 70, palco do surgimento do Movimento Arte-Educação nos Estados Unidos, marcado por intensa revisão crítica dos conceitos de "arte infantil" e "livre expressão" defendidos por Read; e o período de amadurecimento, compreendido entre os anos 1980 e 90, no qual os princípios e propostas da Arte-Educação se abrem para uma visão mais genérica dos problemas da arte e da formação do indivíduo e, sendo assimilada institucionalmente, assume a denominação de ensino de arte. (REIS, 2005, p.105).

Assim, o novo pensamento que se estabeleceu no ensino de arte, uma mudança pedagógica enfatizando a "livre-expressão" defendida por Read, gerou na práxis um ensino baseado numa concepção espontaneísta da arte.

Reis (2005) ressalta que a ideia teórica de Read causou grandes preocupações aos arte-educadores norte-americanos. Primeiro, porque se desviou o enfoque da arte como função social e papel na formação do indivíduo por força de uma oposição teórica causada ao modelo de Read "e aos equívocos cometidos na aplicação desse modelo" (p.106). Segundo, porque, para além dessa operacionalização do modelo da "livre expressão" na arte infantil, defendidos por Read, a omissão da revisão crítica do pensamento fundador perdeu força devido ao conflito entre o enfoque teórico e o prático, muitos arte-educadores acreditavam que o resgate da ação pedagógica em Arte estava assegurado objetivamente no fazer e não na sustentação do conhecer.

Entretanto, mais de cinquenta anos e sucessivas gerações de crianças e jovens, hoje adultos, passaram por valores sustentados pelo modernismo "e parece lógico pensar que uma parcela significativa de arte-educadores norte-americanos e brasileiros não apenas manteve-se fiel ao espírito readniano da 'livre expressão' como adotou sistematicamente os seus conceitos" (REIS, 2005, p.107).

Assim, essa ideia foi enfatizada até os anos 1990 nas escolas brasileiras (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.28), associando a visão da arte de forma restrita ao lúdico e ao criativo, esvaziando-se de conteúdo. Nela a interação histórica foi abolida em prol da livre expressão do aluno, que nas aulas de arte passou a ter um espaço para aliviar as tensões ou nas palavras de Jameson (1996) "alívio do pós-moderno"⁶⁴, e desenvolver a percepção, a criatividade e a espontaneidade. Na prática o aluno realizava o que queria, sem compromisso nenhum com o produto final.

Nessa perspectiva, o ensino orientado pela busca da autoexpressão e o espontaneísmo, justificada pelas autoras (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.27-28), foram adotados pelos professores que ministravam aulas de arte, levando-a ao extremo, tornando-se um modismo, em que tudo passou a ser permitido, atribuindo qualidade a qualquer produção realizada pelo aluno visto que o objetivo era a expressão da criança.

Na verdade, esses objetivos nada têm a ver ou têm a ver muito pouco com as estratégias utilizadas nas aulas, principalmente porque os professores em geral não conhecem os fundamentos históricos, filosóficos e estéticos desse método, nem sua frequência de *outputs*. (BARBOSA, 1985, p.85).

Entretanto, essa aceitação *a priori* de qualquer produção do aluno por meio de um discurso entra em contradição com as mensagens subliminares extraídas das práticas dos professores. Seja no tom em que elogia um trabalho em relação ao outro, ou na opção de expor os de sua real preferência em lugares com melhor perspectiva de visão na sala de aula. Dessa forma, impregnou-se a relação de ensino aprendizagem no ensino da arte com uma marca de artificialidade, imprópria à criação artística. A esse respeito Barbosa (1985, p.85) nos informa que:

⁶⁴ Fredric Jameson utiliza o conceito "alívio do pós-moderno", referindo-se a figura do sujeito-criador na esfera cultural, ou seja, a ação pela qual o capitalismo enfraqueceu a figura do sujeito-criador, reificando o senhor da assinatura da obra de arte. Segundo Jameson (1996), esse enfraquecimento resultou naquilo que ele denomina de "alívio pós-moderno" [...] no qual os vários rituais modernistas ficam deslocados e a produção da forma novamente se torna aberta para quem quiser se comprazer com ela [...] (JAMESON, 1996, p.317 *apud* REIS, 2005, p.107).

Curiosamente, a evolução da pedagogia artística no Brasil seguiu processo inverso à evolução da pedagogia geral, na qual temos, de um lado, a preservação do espírito da educação antiga e, de outro, a introdução de certo número de estratégias novas arranjadas pelo esquema da justaposição, que são utilizados para manter uma aparente modernidade, pouco convincente.

Isso posto, a tendência do ensino de arte orientada pelo *laissez-faire*, com todas as práticas pedagógicas dele decorrentes, contribuiu significativamente para enraizar ainda mais o preconceito ao ensino das artes, atribuindo-lhe uma conotação pejorativa, como atividade menor em comparação a outras áreas de ensino, visto que não tinha conteúdos a ensinar e restringia-se a uma pretensa valorização da expressão do aluno (BARBOSA, 2008, p.4-7; 1985, p.38).

De lá para cá, o que mudou? E como já se viu, a proposição de objetivos parece corresponder a um enfoque atualizado de Arte/Educação. No entanto, a metodologia utilizada para atingi-los não é nem adequada nem suficiente, isto talvez porque haja uma ausência de reflexão acerca dos próprios objetivos do método da livre autoexpressão. A seguir, alguns aspectos da reforma educacional e o ensino de Arte na educação.

2.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE ARTE: MANUTENÇÃO DA MENOS VALIA

Várias reformas problematizaram o ensino de arte no Brasil. Os projetos para a educação a partir de 1930 marcaram o tom dos debates a respeito da qualidade da educação para todos. O tema Educação, que já estava na agenda principal das preocupações políticas, agora agrega outros importantes acontecimentos às discussões migradas de épocas anteriores, inflamando pontos de vistas ideológicos no contexto político e principalmente religioso ligado ao catolicismo com a intenção de fortalecer a fé como saída divina para resolver os problemas da Educação.

De início, é importante destacar as contribuições de Rui Barbosa quando promoveu a Reforma do Ensino Secundário e Superior em 1882 e do Ensino Primário em 1883, estabelecendo o Desenho como atividade obrigatória.

Para Barbosa (1985, p.100), as contribuições de Rui Barbosa não foram bem-sucedidas, principalmente porque não conseguiu

uma conciliação das propostas do romantismo e do processo de industrialização nascente através de método que identificassem a criação individual do homem com o processo criador da natureza, e métodos que capacitassem em direção a uma produção industrial.

O desenho geométrico como base na visão acadêmica foi introduzido como norte para o ensino de arte. Toda a estrutura do pensamento acadêmico europeu baseava-se no desenho geométrico de cópia como uma profissionalização ao acesso para o mercado de trabalho, uma preocupação central de época. Além disso, as aulas de desenho poderiam ser ministradas pelos próprios professores regulares, não havendo necessidade de que fossem artistas em sua formação.

A prática da imitação baseia-se nos fundamentos teóricos de Efland (1995, p.25-40⁶⁵ *apud* SOUZA, 2009, p.2-12), que a pedagogia da cópia em Arte é denominada de teoria mimética da Arte, recorrente à luz da doutrina da Arte em Aristóteles e da teoria da Arte aprofundada no século XIX, perdurando de algum modo aos dias de hoje. Na prática, a teoria mimética da Arte considera a Arte como uma imitação, utilizando-a como uma metodologia de aprendizagem, e responde a uma ideologia aplicada ao controle social⁶⁶.

Esse entendimento da Arte como imitação se sedimentou na contemporaneidade de tal forma que não é difícil encontrar professores utilizando-a em sala de aula, principalmente sustentada na utilização do mimeógrafo como estereótipos da cópia do desenho, como principal argumento de ensino de Arte.

⁶⁵ EFLAND, Arthur. Change in the Conceptions of Art Teaching. In: NEPERUD, Ronald W. (Ed.). **Context, content and community in Art Education: beyond post modernism.** New York: Teachers College Press, 1995. p.25-40.

⁶⁶ Para Schwartzman (2000, p.69), os componentes ideológicos marcaram presença na política e a educação seria o campo principal em que esse combate ideológico se daria principalmente pós-1930.

Tal possibilidade mostrou também que a concepção de Rui Barbosa, de que os professores regulares poderiam ministrar aulas de artes, mantém-se arraigada no senso comum da prática escolar, sendo aceito com facilidade que educadores sem formação específica em artes assumam a disciplina; aceitação esta que não encontra paralelo nas demais disciplinas, a exemplo de Português e Matemática e (ou) em outras disciplinas.

Novas mudanças significativas no ensino das artes para as escolas primárias e secundárias foram encaminhadas pelos positivistas, na figura principal de Benjamim Constant, com a Proclamação da República em 1889. O ensino da arte passou a manter sobre égide de seu instrumento, educar a mente do povo e, sobretudo, subordinar a capacidade criadora, a imaginação à observação do concreto (BARBOSA, 1985, p.100).

O valor da Arte nesse período dentro da educação escolar centrava-se tão-somente na ênfase na cópia nas escolas primária e nas secundárias, na ênfase no desenho descritivo com um forte argumento de que este tipo de desenho desenvolve o raciocínio e a inteligência para preparar à escola superior (BARBOSA, 1985, p.35).

No século XX, as argumentações sobre o desenho tornaram-se a favor de sua inclusão nas escolas primárias e secundárias, ainda com visão pragmática de que o desenho era mais uma forma de escrita do que uma linguagem própria do indivíduo ou uma livre expressão dos seus pensamentos (BARBOSA, 1999, p.12-36).

O teatro, a música e as danças folclóricas eram vistos como única finalidade: a apresentação. No caso do teatro, as crianças decoravam textos na íntegra, os movimentos eram rigorosamente marcados nos espaços cênicos e as apresentações eram só reconhecidas em dias de datas comemorativas, tais como: Natal, Páscoa, dia do Índio, Independência, Abolição da escravatura, Festa Junina ou comemoração final de cada bimestre. O desenho como equivalência funcional do escrever, e não como objetivo à reflexão do processo criativo para fazer, conhecer e exprimir (PAREYSON, 1954 *apud* BOSI, 2000, p.8).

A Reforma Educacional proposta pela Lei Rivadávia Correa de 1911, do então Ministro da Justiça e de negócios interiores, que em geral proporcionava total

liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino, definiu a exigência de "exames de admissão", que vigoraram até 1971, o teste obrigatório determinava o ingresso para o ginásio (atual ensino fundamental de 5.^a a 8.^a série) (RIBEIRO, 1986, p.77).

Segunda a autora, essa era uma proposta, tendo em vista que os exames de admissão passaram a ser de responsabilidade das faculdades, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte. Para Barbosa (1999, p.87), os exames de admissão eram exigidos até 1971, para a entrada na escola secundária e os exames de capacitação para a escola superior são mantidos até hoje, embora tenha sido restaurada a exigência de prova de escolaridade anterior. Exigia-se uma nota mínima para aprovação e os que a alcançavam iam preenchendo as vagas (os melhores colocados tinham prioridade) até elas se esgotarem⁶⁷. No caso da Arte, o desenho foi introduzido como um reforço tecnicista, uma forma de preparação para seleção dos exames de admissão obrigatórios e mercado de trabalho (BARBOSA, 1978, p.86).

Outra importante Reforma que afetou decisivamente o ensino das artes é a de Carlos Maximiliano, de 1915. Como uma reação à Lei Rivadávia, a Reforma Maximiliano reoficializa o ensino regulamentando o acesso às escolas superiores e determina que a nota dos exames do Desenho devesse ser utilizada apenas como estímulo ao aluno. Não compunha a base curricular com o mesmo status obrigatório das demais disciplinas (BARBOSA, 1978, p.88).

Nesse caso, pode-se considerar como um forte indício de que um dos principais contribuintes para o preconceito da Arte como atividade menor na escola é a total desumanização da Arte⁶⁸ como disciplina cultural, negada e esquecida no seu sentido mais amplo, mas contribuinte na construção da formação integral do ser humano.

⁶⁷ Em 1915, foi empregado pela primeira o termo "vestibular", que significa vestíbulo ou ante-sala.

⁶⁸ Ver mais em *A desumanização da arte*, de José Ortega Y Gasset. São Paulo: Córtes, 1991.

Para Gasset (1991, p.38), a desumanização da Arte, "[trata], pois, de uma perspectiva oposta à que usamos na vida espontânea. Em vez de ser a ideia instrumento com que pensamos um objeto, fazemos dela objeto e termo do nosso pensamento". Nesse sentido, seria a própria extirpação do significado habitual das coisas na realidade vivida que causaria tal fenômeno, uma espécie de descaracterização das coisas não compreendidas.

De acordo com esse autor, a desumanização da Arte segue o caminho inverso ao que pode "conduzir-nos até o objeto humano" (p.41). Acrescenta, ainda, que são nossos hábitos antigos que indubitavelmente precisam ser revisitados a uma nova sensibilidade estética⁶⁹. Assim, conseguir construir algo que não seja cópia do "natural" e que, não obstante, possua alguma significação substantiva, implica o dom mais sublime no ensino da Arte. Diz Gasset (1991, p.43):

[...] a fuga do humano não lhe importa tanto [...]. Não se trata de pintar algo que seja completamente distinto de um homem, ou casa, ou montanha, mas sim de pintar um homem que pareça o menos possível com um homem, uma casa que conserve de tal o estritamente necessário para que assistamos à sua metamorfose, um cone que sai milagrosamente do que era antes uma montanha, como a serpente sai de sua.

De acordo com essa visão, somente em 1971 com a LDB (Lei de Diretrizes e Base) da Educação Brasileira a Lei n.º 5.692/1971, é que a Arte como Educação Artística passou a ser obrigatória como atividade e somente como disciplina com a LDB Lei n.º 9.394 de 1996.

De qualquer modo, a mudança de foco reflete no âmbito da epistemologia da Arte a construção de outros caminhos possíveis para o entendimento da Arte mais ampla. Por isso é extremamente importante que se coloquem em termos globais os caminhos e os descaminhos do significado da Arte e seu ensino no Brasil.

⁶⁹ Segundo Gasset (1991), esta nova sensibilidade não se dá só nos criadores de arte, mas também nas pessoas que são apenas público. Quando ele diz que a nova arte é uma arte para artistas, Gasset quer que não só para os que produzem essa arte, mas sim, os que têm capacidade de perceber valores puramente artísticos. (N. do A.)

E, nesse sentido, é relevante entender suas leis correspondentes e suas funcionalidades, para compreensão ao menos do processo social da Arte na educação que sobrepuja e assinala a vida cultural da maioria dos brasileiros, bem como e principalmente a vida dos povos descendentes de africanos no Brasil e suas tradições latentes, mas ainda não aceita no imaginário social.

2.5 DA LEI N.º 5.692/71 À LDB N.º 9.394/96 E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE

Segundo Barbosa (1985, p.110), as implicações decorrentes da aprovação do artigo 7.º da Lei n.º 5.692/71, que torna obrigatória a Educação Artística no ensino de 1.º e 2.º graus, aumentaram a procura de cursos sobre Arte nos fundamentos da educação, logo depois de sua obrigatoriedade. Os debates sobre a desmitificação do ensino de arte e a atuação do professor já se encontravam bastante avançados.

As discussões sobre a importância da Arte na educação, bem como sua obrigatoriedade, historicidade e metodologia, ganhavam importância de pesquisas nos programas de pós-graduação em Educação. Inicia-se, então, a construção dos pilares para uma ruptura do modelo antigo de ensino de Arte, indo do desdobramento dialético das tensões do ensino do desenho ligado à cópia ou como técnica até as concepções teóricas pragmáticas de Dewey (1980) entre o fazer e o perceber; a metodologia triangular adaptada por Ana Mae Barbosa (1999, p.34-43) história da arte, leitura da obra de arte e o fazer artístico; assim como a teoria de Pareyson (1989, p.29-31), fundamentada na concepção estética do processo artístico entre o fazer, o conhecer e o exprimir, na inter-relação simultânea com a Arte (BARBOSA, 1985, p.84-89; 1999, p.34-43; 1988, p.13-32).

A reconstrução das expectativas do ensino de Arte na educação escolar buscava e continua buscando o aprimoramento como o estudo do ser humano por meio da Arte.

No entanto, a ausência de uma política de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos sempre foram os percalços e o contrapelo do ensino de Arte na

educação (prevista com a LDB Lei n.º 5.692/71), como um instrumento eficaz na formação humana.

Assim, a ameaça como Arte menor, ou como ensino de arte desvalorizado, era explícita no pensamento impetrado pelo positivismo e o pragmatismo das influências externas. Pelo menos dois perigos rondavam a valorização da Arte como criação na escola. O primeiro foi que ao designar o currículo – a Lei n.º 5.692/71 – nomeadamente separava disciplina e atividades. O segundo foi a romantização da Arte, entendida o ato de criar como um "fator afetivo, que intervém no ato de aprender" (BARBOSA, 1995, p.111).

Barbosa (1995) informa que a leitura do relatório do GT (Grupo de Trabalho) para a reforma de ensino de 1.º e 2.º graus, item 2.2, em que se faz corresponder ao fator reflexivo o pensamento, ao fator conativo a ação e ao fator afetivo a criação, alerta-nos para essa ameaça. Para Barbosa (1995, p.111), a ameaça estaria "em considerar a Arte apenas como uma atividade", e não com um estudo para a transformação humana. Aponta-nos ainda que esse entendimento poderá "dar continuidade ao preconceito contra arte, pois designa como um campo de exploração emocional, sem atentar para a igual participação da inteligência, do pensamento reflexivo na produção artística" (p.111).

Para Barbosa (1985, p.39), desde a sua obrigatoriedade, a Arte na educação está sempre insistindo em provar a importância na educação, o que é ainda pouco evidente para muitos. As reflexões de estudos que aprofundam a intensidade dos fatores reflexivos quanto às operações mentais ou fatores do intelecto, ou ainda, fator conativo a ação e ao fator afetivo a criação, sobretudo, os questionamentos das reflexões, são pontos que sempre desafiam os debates dos estudos no ensino de arte.

É a partir da Lei n.º 5.692/71 que a disciplina de Educação Artística é incluída no currículo escolar agrupando os conhecimentos de Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas; porém não definida como disciplina oficial do currículo, mas meramente como atividade educativa.

Em decorrência da inclusão da Arte no currículo escolar, pela LDB n.º 5.692/71, surgem três anos depois os primeiros cursos de licenciatura curta em Educação Artística, com duração de dois anos, que habilitava ensinar simultaneamente música, teatro, artes plásticas, desenho geométrico, em séries do 1.º grau e até do 2.º grau, instituindo a polivalência no ensino de arte.

Pode-se considerar que a polivalência foi ou ainda é um dos entraves que pasteurizam o ensino de arte, fazendo com que o professor de Arte abrace todos os conhecimentos da área artística, involucrado a formação, tornando a sua atuação fragmentada do ponto de vista metodológico e avaliativo.

Essa informalidade da Arte sustentada pela polivalência apresentou resultados devastadores em sala de aula com professores despreparados para trabalhar todas as linguagens da Arte.

Diante dessa preocupação, constitui-se a partir da década de 1980 o movimento nacional de Arte-Educação que passou a discutir a situação do ensino das artes tanto na educação formal como informal.

O debate principal sobre a questão do ensino de arte gerou em torno da diversidade cultural o movimento pela multiculturalidade.⁷⁰ Esse movimento implicou a criação em 1982 da primeira Associação Estadual de Arte, a AESP (Associações de Arte/Educadores de São Paulo). Em 1988 já existiam outras quatorze associações estaduais, que juntas criaram uma Federação Nacional (SOBREART). E no início de década de 1990 em todos os estados brasileiros havia associações ou núcleos de Arte-Educadores⁷¹ (BARBOSA, 1999, p.14).

A contribuição de Ana Mae Barbosa, nesse período, para a reformulação conceitual do ensino das artes, indubitavelmente, foi importante. Ana Mae Barbosa

⁷⁰ BARBOSA, Ana Mae (Org.). Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: _____. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

⁷¹ BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

adaptou a proposta do DBAE (*Disciplined-Based Art Education*), concebida na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos anos 60, que definia a Arte como uma disciplina que deveria integrar a produção, a crítica, a estética e a história da arte, para a proposta conhecida como Metodologia Triangular (PILLAR, 1992), na qual o ensino das artes pressupõe a coexistência da tríade: o fazer artístico, a leitura da imagem (crítica e estética) e a história da arte.

Posteriormente, Ana Mae Barbosa troca a nomenclatura metodologia por Proposta Triangular, para evitar o tom "particularizante, prescritivo e pedagogizante," do termo metodologia. A Proposta Triangular deveria interligar as três vertentes: a leitura, a contextualização histórica e o fazer artístico organizado segundo os interesse e os desenvolvimento da criança, respeitando suas necessidades (ALMEIDA, 2007 , p.96)⁷².

Surgem os primeiros cursos de pós-graduação em Arte-Educação. Em 1996, com a nova LDB n.º 9.394/96, a Arte passa a ser obrigatória na Educação Básica, agora como uma disciplina com conteúdos específicos ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

Extinguiu-se a denominação Educação Artística, sendo substituída por Ensino de Arte. A Lei propôs também a reformulação dos cursos de Educação Artística, que passaram a determinar a formação por linguagens e, dessa forma,

⁷² Segundo a Professora Célia Maria de Castro Almeida, em nota de rodapé referindo-se ao termo Metodologia Triangular diz que posteriormente (em 1996), Ana Mae Barbosa trocou o termo "metodologia" por "proposta", pois esta se configurava mais como proposta teórica do que como orientação metodológica. Ana Mae Barbosa em entrevista assim se expressa sobre a mudança dos termos "foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular. Segundo esta autora a designação ao termo foi infeliz mas, uma ação reconstrutora. [...] Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro [...] depois de anos estou convencida de que metodologia é a construção de cada professor em sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular". Mais recentemente (em 2004), substituiu "proposta" por "abordagem" e afirma questionar o termo "triangular": "hoje eu desmontaria o triângulo. Acho que esta abordagem tem que estar mais parecida com um zig-zag". (BARBOSA, 2004). (Disponível em: <www.pg.cdr.unc.cdr.unc.br/revistavirtual/numerosete/Entrevista.htm>. Acesso em: 24 out. 2009).

ganharam em relação à especificidade de cada uma, para que depois de escolhida a modalidade, formas de diálogo com as outras linguagens artísticas e mesmo com outras áreas do conhecimento fossem traçadas, identificando-se, dessa maneira, com a proposta de construção do conhecimento na contemporaneidade.

Hoje as preocupações voltadas para a metodologia do ensino de arte, observadas pelas autoras (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.13), contemplam pelo menos três pressupostos da metodologia triangular de Ana Mae Barbosa conceituais entre eles articulados: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico/estética da humanidade; ou como definiram, de forma sucinta, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – (1995 a 1998) Arte: produção, fruição e reflexão, respectivamente.

Os PCNs, vinculados à LDB n.º 9.394/96, constituem uma forma de regulamentação legal, ou seja, estabelecem diretrizes para o currículo do ensino fundamental (1.ª a 8.ª série) e servem como referência nacional, seja para a prática educacional, seja para as ações políticas no âmbito da educação.

Essa proposta de natureza aberta, conforme explicitada em seu texto,

configura uma sugestão flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...] (BRASIL, 1997a, p.13).

No entanto, apesar dos muitos esforços percebidos no âmbito da metodologia do ensino de arte, reforçada nos PCNs, na atuação de artistas, professores, cientistas e teóricos da educação em Arte, ainda, esta nova concepção de entender a Arte dentro da educação tem encontrado caminhos desconectados com esta realidade entre a produção, a fruição e a reflexão.

Desse modo, muitos professores com formação específica em artes não conseguem trabalhar a partir dessa perspectiva cultural da Arte em sala de aula. Ocorre que com a formação insuficiente adquirida em Universidades, em fase de adaptação curricular, e se confrontando com as dificuldades do cotidiano escolar, como

salas superlotadas, inadequação ou inexistência de salas específicas para as aulas de artes, carência de materiais artísticos, de livros de arte e outros materiais didáticos de apoio educacional, além do excesso de horas aulas e baixa remuneração, os professores não conseguem construir uma relação de ensino e aprendizagem significativa.

Na educação infantil, por não haver exigência de professor com formação específica em artes, a situação se agrava. A formação polivalente do professor para a pré-escola exige que ele tenha domínio de uma abrangência muito ampla de conhecimentos. As artes visuais é uma disciplina com uma linguagem própria, que para sua compreensão exige o domínio de seus códigos de representação.

Segundo Ramalho (1988), as pessoas em geral têm dificuldade de acessar os códigos estéticos, pois para tal há necessidade da aprendizagem da gramática da imagem. Ou seja, uma alfabetização da estética como autonomia das atribuições do processo artístico, tal como sugere Pareyson (2005, p.137).

Vale lembrar que a Arte é indispensável na Educação para a formação do crescimento estético, do emocional, do gestual, bem como na construção do pensamento crítico, na formulação de problema, porque possui alto valor de ação pedagógica interagindo em todos os sentidos na relação entre Arte, Educação e vida social.

Nesse sentido, para justificar a função da Arte na Educação dentro da escola, faz-se necessário o preparo para argumentar a importância da Arte e sua função para o aluno e para sociedade. Isso porque, o papel da Arte na Educação é grandemente afetado pelo modo como o docente e o aluno veem o seu sentido dentro e fora da escola.

No entanto, o ensino de arte no Brasil vem quebrando paradigmas e se libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase dois séculos que sucederam e implicaram na sua implementação.

Arslan e Iavelberg (2006), que discutem o ensino de arte do século XXI, afirmam que "cada época e lugar, um conjunto complexo de intenções, teorias, práticas e valores orientam as tendências pedagógicas contemporâneas e isso interfere diretamente na forma de pensar, sentir e de vivenciar a arte no mundo da escola" (p.1).

Para as autoras, tal afirmação refere-se tanto à educação de um modo geral quanto à metodologia do ensino da arte, para que se compreendam como as redes escolares, os educadores, estão ensinando e organizando suas práticas no ensino de arte.

De acordo com as autoras, para falar de arte-educação faz-se necessário compreender os acessos à educação e conseqüentemente à Arte não só como produto manufatureiro, mas também como expressão legítima do ser humano, sobretudo, como o ensino da arte foi e é pensado e construído em determinado tempo e lugar (2006, p.2).

Tal observação de que Arte deve ser entendida também dentro de uma concepção histórica corroborou para a reorientação substantiva das instituições educacionais, da escola renovada que tiveram suas preocupações especialmente nos anos de 1920, 1930, 1940, 1950 do século XX e a retomada de um novo pensamento sobre a escola e forma de ensinar, a partir dos anos de 1980⁷³.

Essa nova forma de ver Arte, como já abordamos, implicou, entre outras coisas, a produção social de Arte como fonte de conteúdo para o seu ensino. Dentro deste entendimento no sentido sociológico de Arte, é muito comum na disciplina de arte professores levarem seus alunos em instituições culturais dos grandes centros urbanos, para desfrutarem e mostrar exposições de arte e ver artistas renomados ou não, como relacionam nas suas práticas sociais, formas diferentes, de perceber e ver a arte e a cultura no mundo.

No entanto, como já expusemos, para muitos educadores, ainda, as artes têm um caráter utilitarista no ponto de vista meramente instrumental. Os desenhos

⁷³ A influência de Walter Smith, início do séc. XX com a propaganda da importância do desenho na educação popular, mesmo sendo baseada no desenho de cópia como pedagogia experimental; o uso do desenho como teste mental, o espontaneísmo da criança como produto que reflete sua organização mental; a semana da Arte Moderna, as contribuições de Anita Malfatti, Mario de Andrade, Theodoro Braga, positivista e, sobretudo a influência metodológica de John Dewey entre outros, foram decisiva para a discussão da arte e o seu ensino no Brasil. Ver mais em História da Arte-Educação, 1986 de Ana Mae Barbosa, e Arte/Educação no Brasil, 1986, da mesma autora.

para ilustrar as demais disciplinas assumem formas decorativas que de algum modo ajudam na fixação da aprendizagem, ou como um processo disciplinador, como é o caso da música bom para relaxar e as crianças ficarem quietas. Em muitas escolas, a Arte é vista necessariamente como um saber individualizado, voltado apenas para a essencialidade do seu ensino.

O pesquisador Vicent Lanier (1984 *apud* BARBOSA, 1999, p.43-58) aproxima a ideia de essencialidade da Arte, porque entende que o ensino artístico deve preocupar-se apenas com o que esteja diretamente relacionado às artes.

Esse autor afirma que, não só as artes, mas também outras disciplinas curriculares contribuem para o desenvolvimento da criatividade e dos aspectos socioafetivos dos alunos por meio da Arte. Ele defende a ideia de que a Arte deve estar presente no currículo escolar, não só por sua contribuição nesse campo, mas pelos motivos que só a Arte e nenhuma outra área de estudo pode proporcionar.

Para Lanier (1984), ensinar tem a ver com o que fazemos mais objetivamente em sala de aula em Arte, a nossa conduta e de como ensinamos e o nível de preocupação com a aprendizagem no sentido artístico.

Assim, o ensino das artes na escola não deveria se preocupar apenas com o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores exclusivos da área artística, mas com a formação integral do aluno, assumindo desta forma a posição de contextualização em que "as atividades artísticas são necessárias porque constituem um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança", e servem também para impulsionar a imaginação e criatividade (ALMEIDA, 2001, p.12).

Nesse sentido, a criatividade pode ser vista como um fenômeno, um conjunto de recursos que usamos nas situações cotidianas, consistindo em um ato concreto ou não.

Sendo um fenômeno, a criatividade está dentro dos processos criativos, ou seja, dentro do pensar, do sentir e do agir, conforme a teoria estética de Pareyson (2005, 137-148). No entanto, para Lowenfeld e Brittain (1977, p.61), a capacidade criadora está imbricada sempre na Arte e junto com a criatividade estão intimamente

ligadas. Assim, a Arte parece assumir dentro da escola um baluarte da criatividade, fazendo com que a atividade criadora e as experiências de arte signifiquem a mesma coisa.

Segundo Eisner (1979, p.109-116), há inúmeras razões que justificam a presença da Arte no currículo escolar. Para ele, a Arte restringe-se com as experiências só realizadas no campo das artes visuais (desenho, pintura e trabalhos tridimensionais)⁷⁴.

Trata-se de ações colocadas em prática em que a construção e as habilidades são estruturadas no nível do pensamento, da percepção motora e de valores. Assim, passam a conhecer também quando essas atividades ocorrem em outros campos como o da música, da dança, do teatro, do cinema, da poesia, da literatura, entre outras tantas formas de manifestações artísticas.

Para o autor, as crianças ao realizarem atividades artísticas desenvolvem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos em um pensamento mais flexível. Ele considera que o desenvolvimento do senso estético – aqui quer referir-se à estética como tentativa de comunicar deliberada e intencionalmente – e as habilidades específicas da área artística tornam-se capazes de expressar melhor as ideias e os sentimentos e passam a compreender as relações entre a parte e o todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer, representar e interpretar o mundo (EISNER, 1979, p. 109-116).

Aliás, até o século XV essa possibilidade de a Arte ser entendida como ponto de partida estética e como criação subjetiva de empregar novos meio corporais e não-corporais, tais como instrumentos, tintas, e outros símbolos a fim de

⁷⁴ Nesse caso, o pensamento de Elliot W. Eisner faz refletir sobre a possibilidade da dimensão da Arte nos tempos de hoje. Por isso incluímos outras formas de pensar a Arte e suas esferas de linguagem. Nesse sentido, a concepção da Arte num campo ampliado abriga uma multiplicidade de manifestações como performances, instalações e intervenções no espaço urbano e em ambientes naturais, articulando artes plásticas, artes cênicas, música, literatura e poesia numa proposta estética interdisciplinar (REIS, 2005, p.75).

transmitir conhecimento, não era levada a sério, ou melhor dizendo, não era reconhecida (BUENO, 2008, p.39-46).

Essa visão foi perdendo força, somente no auge do século XVI é que o fazer e o perceber tornaram uma preocupação de linguagem e filosofia de vida, um ponto de partida para que a Arte pudesse ser uma vivência pessoal e ao mesmo tempo coletiva do ponto de vista cultural.

As considerações de Eisner reforçam a ideia de um entendimento de Arte em uma perspectiva teleológica que torna o sentido e a necessidade da Arte como prerrogativa das modificações do mundo físico e natural, e também de vivenciar sentimentos, simpatias e reflexões.

Nesse sentido, pode-se entender, como diria Barbosa (1987, p.92), que "a formação integral do homem compreende o desenvolvimento do ser estético". Assim, a função da Arte na educação pode ser grandemente afetada se de fato o seu valor for apenas centrado na proposição do fazer para justificar a sua importância na escola.

Entretanto, em se tratando de uma observação mais genérica, a Arte dentro da educação tem como objetivo principal preparar as pessoas para os novos modos de percepção, fundamentalmente introduzidos pela revolução tecnológica e pela comunicação estética.⁷⁵

Portanto, sendo produção cultural precisa ser compreendida pelos alunos, pois é na interação cultural que nos reconhecemos como sujeitos humanos. Como diria Harendt (1972), referindo-se às atitudes conservadoras, no sentido de preservar as implicações educativas fundamentais acerca da relação indivíduo/mundo, e sua condição, "o fato de aprender está inevitavelmente voltado para o passado" (p.250), e o papel do educador supõe "um imenso respeito pelo passado" (p.248).

⁷⁵ Ver mais em a "Redenção do Robô", de autoria de Herbert Read (1986), em que o autor discute a relação entre Arte e educação, apresentando fundamentos filosóficos da Arte-Educação, enfatizando o funcionamento livre do processo criativo, como processo de renovação social, principalmente realizado pelos artistas.

Tal possibilidade faz com que o conhecimento artístico-cultural seja um forte atributo essencial na formação da identidade, na percepção de si mesmo e conseqüentemente do mundo em volta. Deste modo, o ensino das artes perpassa por duas compreensões básicas. Por um lado, o conservador na perspectiva de preservar, reter e cuidar do patrimônio cultural histórico colocando em evidência o ato de ensinar e aprender como propósito principal da vida; por outro, entender que ensinar faz parte de um processo que nos remete ao passado e a um futuro e conseqüentemente suas temporalidades.

Assim, para que a Arte seja entendida no passado e de alguma forma possa ser socializada no presente e eternizada no futuro,

é preciso incorporar uma visão crítica, que questione toda forma de pensamento único, a fim de que os alunos entendam que as produções artísticas e suas interpretações não são inocentes e objetivas, mas interessadas, e que são amparadas em realidades que acolhem e vinculam diferentes visões de mundo. (ALMEIDA, 2001, p.16).

Igualmente, para que o passado da Arte possa fazer sentido e, sobretudo, ser reinventado,

É necessário entender que as culturas não são apenas produtos, mas também instituintes da esfera sociocultural; que as sensibilidades artísticas são historicamente construídas e próprias de cada grupo cultural; que as artes são expressões de identidades e culturas e sua compreensão requer conhecimento dos parâmetros que as reagem e que transcendem o gosto pessoal (que também é histórico e socialmente construído). (ALMEIDA, 2001, p.16).

O nosso repertório de vida como acúmulo de nossas práticas pode e deve ser compartilhado na medida em que colocamos inteiramente à disposição do outro e da coletividade. Desta forma, o que aprendemos ao longo de nossas vidas está diretamente ligado ao nosso repertório de vivências.

Assim oportunizar as crianças para que entrem em contato com as mais variadas formas de música, dança, desenhos, esculturas e toda sorte de expressão artístico-cultural, no sentido da diversidade de culturas, para que possam ser apreciadas, evitando preconceitos as produções populares ou étnicas. No âmbito da

escola, o objetivo do sentido da Arte é socializar todos os bens culturais e torná-los familiar aos alunos por meio da produção artística pensada a qual muitos não têm acesso pela mídia.

2.6 AS DIRETRIZES CURRICULARES E OS CONTORNOS DOS PROCESSOS TEÓRICOS

O Município do qual trata esta tese fica localizado na região metropolitana de Curitiba. Sua população atualmente é próxima aos 120.000 mil habitantes e sua taxa de crescimento anual é maior que 6%.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de 2004, funcionam quarenta escolas de Ensino Fundamental, sendo vinte e três de pré à 4.^a série, dezessete de pré à 8.^a série, além de possuir vinte e seis CMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil), empregando em seu quadro próprio perto de mil e quinhentos docentes.

No ano de 2004, a cidade instituiu seu Sistema Municipal de Ensino (Lei n.º 1528, de 02 de dezembro) e o seu Conselho Municipal de Educação – CME - (Lei n.º 1527, de 02 de novembro). O sistema municipal de ensino atende aos níveis de Educação Infantil (0 a 6 anos), compreendendo berçário, maternal, Pré I, II e III, todo o Ensino Fundamental, além de possuir também as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (E) e Educação Especial⁷⁶.

Na disciplina de arte, a cidade conta aproximadamente com trinta professores (as) habilitados (as) entre o ensino de 5.^a a 8.^a série e de 1^a a 4^a série. Nos anos iniciais ou Ensino Fundamental de nove anos, as aulas são ministradas

⁷⁶ No início do ano de 2007, a Secretária Municipal de Educação do Município em tela, implantou o Ensino Fundamental de nove anos. A justificativa baseou-se na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), nos artigos 6.º, 32 e 87, ocorrida pela Lei Federal n.º 11.274 de 06/02/2006, a Resolução n.º 03 de 03/08/2005 da CNBE, e a Resolução n.º 08/2006 – Conselho Municipal de Educação de Araucária – CME.

por professores (as) em Regime de Modalidade Diferenciada (RMDs)⁷⁷, que recebem por parte da coordenação de Arte um processo de formação continuada, uma espécie de padronização ou uniformidade das práticas professorais.

A Proposta Pedagógica de Educação do Município, verificada até 2004, baseia-se na concepção de forte tendência histórico-crítica. Essa concepção tem como finalidade compreender os determinantes e as contradições sociais, e a influência que exercem na educação. Nesse sentido, o compromisso da educação é prover meios necessários para que os alunos apreendam o processo de produção do conhecimento e contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa e mais humana⁷⁸.

A Proposta de ensino para educação do município está baseada na visão dialética, pautada na compreensão do movimento que objetiva do processo histórico do sujeito constituinte produtor de sua própria existência. As diretrizes curriculares compreendem a educação como se manifesta no presente e como o resultado de um processo de transformações históricas determinantes das condições materiais da existência humana.

Essas determinantes sociais, que compreendem o grau de contradições da sociedade, marcam a educação como um processo reflexivo orientado pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando a clareza dessas determinantes sociais, posicionando-se diante dessas contradições e decidindo coletivamente acerca dos encaminhamentos educacionais a serem orientados.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2004) acredita que a educação, nessa perspectiva, visa à incorporação dos instrumentos culturais para possibilitar a

⁷⁷ As chamadas professoras RMDs possuem formação pedagógica em várias áreas de graduação Universitária, cumprindo a dotação do Ministério da Educação em que determina que para atuar em escolas da Educação Básica faz-se necessária a graduação no Ensino Superior, visto que antes de 2007 várias professoras ainda não possuíam cursos universitários. Desse modo, a Secretaria de Educação do Município em voga oferece formação específica nas áreas de artes e Educação Física como recreação e lazer nestas duas modalidades de ensino.(nota do autor).

⁷⁸ Elaborada por um Coletivo de Autores (2004). Até o presente momento oficialmente não se confeccionaram novos estudos para elaboração de Proposta Pedagógica Revisitada, atualizada.

transformação social, a relação do aluno com a prática social e a mediação dos profissionais da educação.

Nesse formato de pensamento, a educação escolar representa uma atividade consciente que objetiva o conhecimento científico, estabelecendo uma diferença qualitativa entre a prática inicial do aluno e a síntese elaborada, contribuindo para a modificação da realidade, rompendo com ações espontâneas e passivas nas relações em que está inserido, passando a relacionar-se conscientemente, estabelecendo relações intencionais.

Cada conteúdo é percebido não de forma linear, mas em suas contradições, em suas ligações com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Nessa forma pedagógica, exige-se que a contradição, as dúvidas estejam presentes despojando os conteúdos da sua forma naturalizada, pronta e imutável. Assim,

A tarefa da Pedagogia histórico-Crítica em relação à educação escolar é a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares, provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem, o saber objetivo como resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como, as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 1991 p.14).

Nessa perspectiva, a realidade do aluno é o ponto de partida e o diálogo é o elo para chegar a sua cultura, relacionando-a com as formas em que se expressa o conhecimento produzido ao longo da história, fazendo com que o resultado seja mais que um detalhe, promovendo meios necessários para que o aluno interaja com o mundo, com a cultura, articulando a proposta pedagógica com o compromisso de transformação da sociedade. Os autores Lev Vygotsky, Demerval Saviani, entre outros⁷⁹, fundamentam a base das diretrizes na educação do município. Estes

⁷⁹ Os teóricos Libâneo (1985), Leontiev (2004), Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2003), Leandro Konder (2000), Newton Duarte (2001), João Luiz Gasparin (2002), Wallon (1996), Pino (1997), Vitor Paro (2001) fizeram parte da construção teórica das diretrizes da (SMED, 2004) do município investigado.

teóricos buscam compreender o sujeito em sua totalidade apresentando uma visão integrada do aluno (ARAUCÁRIA, 2004, p.8).

Essa visão integrada do aluno é observada por Wallon (1986) nos seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, considera que uma questão fundamental é o estudo da consciência e a compreensão de sua gênese. A pessoa é compreendida como sujeito nas dimensões em conjunto cognitivo, afetivo e motor. Essas dimensões, segundo o autor, estão vinculadas entre si e em constante movimento. Para Wallon, "desenvolver-se é ser capaz de responder com reações cada vez mais específicas as situações cada vez mais variadas" nas relações sociais (p.14).

Essas relações colocam o ser humano em uma existência social, individualizada que se constrói marcada pela situação histórica. Nesta produção da consciência, que ocorre por meio de processo – como um movimento contínuo de mudanças e transformações –, imbricado no desenvolvimento permeado por regressões, crises e conflitos, que se inicia na infância e se estende a adolescência, fase adulta e idosa. Assim, compreender a história do desenvolvimento infantil implica todavia integrá-lo neste contexto social/cultural.

Segundo Vigotsky (1989, p.53-77), tudo o que é cultural é social, revelando que o social é mais amplo que o cultural. O teórico Pino (1997, p.29-52) explica essa afirmação, ao indicar que anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existências. O social é condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição para que, sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. Nesse sentido, tudo o que é produzido pelo homem e por meio de sua sociabilidade como resultado é, portanto, obra cultural.

Para Vigotsky (1989, p.53-77), estar inserido no social faz com que o sujeito produza atividades simbólicas. Inicialmente a criança com sua memória natural atua por meio de percepção sensível, sendo resultado das ações diretas dos estímulos externos sobre o organismo.

Essas percepções provocadas por esses estímulos são denominadas signos pelo autor. E, neste caso, o homem pode agir na ausência do elemento. Os signos, os símbolos, portanto, são sinais artificiais criados pelo homem.

Vigotsky (1989, p.33-94) afirma que as relações concretas da vida ocorrem no interior das práticas discursivas, ações humanas que se constituem em ações significativas. A condição de ser humano para o autor está no fato de o ser humano ter criado ferramentas psicológicas, signos e símbolos, sendo dispositivos sociais, como a linguagem, o sistema de numeração, cálculo, estratégias mnemônicas, ou seja, de memória, produções artísticas, escritas, mapas, desenhos, entre outros.

Assim, o ser humano se humaniza junto ao social e o uso dos signos criados por ele marca-o como um ser social. Dessa forma, o papel do outro na constituição individual é essencial na compreensão do pensamento de Vigotsky (1989).

A mediação do outro, segundo o autor, passa por três estágios. Primeiro, o desenvolvimento em si; segundo, para os outros, e terceiro para si. O desenvolvimento em si é a realidade natural ou biológica da criança. O desenvolvimento para os outros ocorre quando adquire significados no sentido da coletividade e o momento de produção da cultura. E o terceiro para si, é o momento em que o significado que os outros atribuem a algo tornando significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular, o qual internaliza o significado elaborado no mundo cultural.

Com esses pressupostos é possível afirmar que conhecer o desenvolvimento do ser humano contribui para a organização do trabalho escolar. De acordo com Vigotsky (1989), as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos, conduzidos pela ação externa. Assim, o significado dessas ações se inverte, passa a ter prioridades à ação.

No caso da escola, a criança realiza a ação compreendendo o significado e o sentido. Entendendo esse pressuposto, as atividades educacionais necessitam continuamente ser exploradas, para que a criança internalize esses significados postos em determinada cultura.

O significado, para o autor, é uma construção social de origem convencional, relativamente instável, e sentido se constitui a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal.

Dessa forma, o comportamento humano passa a depender de operações baseadas em significados elaborados na sociedade em que está inserido. A escola necessita apontar para um aprendizado organizado que resulte em desenvolvimento mental das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O sujeito, para Vigotsky, é um ser humano, autor de suas próprias ações, envolvido no processo social e histórico. Esta afirmação está fundamentada nas teorias que o próprio autor desenvolveu para explicar a organização das funções psíquicas elementares e superiores, quando define como elementares as funções que representam reações automáticas, associações simples, memória não elaborada.

Vigotsky entendia que as funções mentais são determinadas imediatamente e automaticamente pelos estímulos do ambiente baseado nas necessidades biológicas.

As funções descritas pelo autor como psicológicas são tipicamente humanas, representadas por ações conscientes, memória ativa e atenção voluntária, pensamento abstrato e ações planejadas. Essas funções psicológicas superiores, segundo Vigotsky (1989, p.33-94), são de natureza cultural puramente funcional, mas as transformações das funções no plano de cada sujeito não são mera transposição das que existem no plano social, mas resultado de uma transformação qualitativa no processo de internalização, isto é, ações construídas nas relações que os seres humanos mantêm entre si e com a natureza.

E essa conscientização ocorre mediante a transformação que o sujeito estabelece por meio de processo ativo/criativo, em que ele se constrói como sujeito transformando as relações sociais em funções psicológicas superiores. Para Vygotski (1989, p.33),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto

de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

As diferentes atividades e seus métodos, como trabalhar, como aprender, brincar, amar, são formas sociais produzidas pela sociedade e essas atividades humanas devem ser consideradas dentro de um contexto histórico e cultural observando as interações sociais localizadas também em aspectos políticos, históricos mais abrangentes que os espaços educacionais.

É sabido que o desenvolvimento do sujeito nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira que uma sombra acompanha o objeto que a projeta. As relações são complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por justaposição.

Assim, é necessário, para além das ações comuns que se sobressaem no espaço da escola, que os profissionais de educação compreendam esta relação do desenvolvimento com a aprendizagem.

Para Vigotsky (1989, p.34-94), a importância da linguagem nas ligações entre a história individual e social tem a ver com a própria construção do sujeito e suas relações com o mundo.

Desse modo, compreender o desenvolvimento humano implica também conhecer a constituição do sujeito simbólico, o desenvolvimento intelectual do ser humano com o que acontece com o desenvolvimento da função simbólica, e isso supõe a vida social, um meio humano, em que a linguagem e a emoção assumem e desempenham papéis de constituidores, fazendo com que a atividade científica integre a ação social, numa atitude de engajamento e coerência (WALLON, 1975, p.206-208).

No Projeto Político pesquisado, a SMED acredita que um dos objetivos da escola é possibilitar que o aluno possa ir além dos conceitos cotidianos, com os quais chega até a escola. A relação entre os conceitos espontâneos, a expressão reflexiva, a ciência está prevista nas relações entre a educação, a Arte e o desenvolvimento dos sujeitos.

2.7 O PROCESSO HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

As discussões para a elaboração de um documento curricular do município iniciaram-se no ano de 1991. Após inúmeras discussões, diálogos e momentos de elaboração escrita foi sistematizada, em agosto de 1992, uma primeira parte do Plano Curricular. Este documento constou de sete partes: a) apresentação; b) direção; c) pré-escola; d) alfabetização; e) língua portuguesa; f) inglês; g) história. Já na segunda parte, publicada em 1993, o texto curricular teve incluído escritos referentes às outras disciplinas escolares, que não estavam contempladas no primeiro documento, a saber: geografia, matemática, ciências, educação física e educação artística.

A partir de 1994, surgiram as primeiras discussões sobre a Educação Especial, o que culminou com a construção do Plano Curricular para essa modalidade de ensino. No desenrolar do processo, houve a necessidade de reformular os fundamentos do Plano Curricular, principalmente no que se refere à concepção de Educação, da especificidade de cada disciplina e de avaliação. Este fato foi o que impulsionou, no ano de 1996, a primeira revisão do Plano Curricular de 1992/1993. Nesse momento foi sistematizado também um programa para a Educação de Jovens e Adultos. Com as mudanças educacionais acontecidas no país, principalmente pela promulgação da LDB n.º 9.394/96, os (as) profissionais de educação do município sentiram a necessidade de construir uma nova Diretriz Curricular.

Contudo, sabe-se que a necessidade de construir novas Diretrizes Curriculares para o município envolve, sobretudo, um ato político que se dá no plano das relações institucionais e dos interesses que determinam a complexa política setorizada.

Assim, foi a partir desses muitos avatares que culminou a elaboração escrita das Diretrizes Curriculares de 2004. Nesse sentido, um texto escrito, em 1990, pela Secretária Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), e a necessidade de problematizar o que foi construído e organizado no Plano Curricular de 1992/1993, o denominado "Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná", foram

relevantes e tiveram influência fundamental na configuração curricular do município das Diretrizes de 2004.

2.8 AS DIRETRIZES CURRICULARES E O ENSINO DE ARTE

Historicamente, diretrizes curriculares representam um conjunto de esforços teóricos, que de alguma forma apresentam inúmeros desafios a sua implementação. Um deles evidentemente é o de superar as contradições teóricas e metodológicas existentes na formação docente e na sua prática de sala de aula. Isso tem sido uma preocupação nacional das Secretarias de Educação espalhadas por todo país. Trabalhar com essa questão tão diversa para contemplar os anseios por uma educação de qualidade não é tarefa fácil, e no contexto do município investigado não é diferente.

Em termos de diretrizes no seu desenvolvimento, o currículo básico tratou dos componentes curriculares de cada disciplina. A base para a consulta bibliográfica e de conteúdo, bem como a articulação teórica, teve os seus mastros fincados nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.

Assim, uma análise de como se configurou a proposta de ensino da disciplina de Educação Artística⁸⁰ torna-se importante, já que o documento estadual foi a base norteadora na elaboração de uma Proposta Curricular desde os primeiros encontros de 1990 até a efetivação de uma diretriz em 2004.

Segundo o histórico das diretrizes de 2004 do município em questão, foram realizadas, em 2002, análises e estudos da Proposta Curricular vigente, considerando as mudanças ocorridas nos aspectos econômicos, políticos e sociais dos últimos anos, baseando-se na nova Legislação de Educação Nacional, a Lei n.º 9.394/96. Nesse contexto a Arte na Educação passa ter um caráter com fundamento em pesquisas e suportes teóricos mais abrangentes. Ou seja, a Arte na Educação que tinha uma

⁸⁰ Utiliza-se o termo Educação Artística por ser uma nomenclatura vigente no Município. Entretanto, emprega-se o termo Arte para designar a disciplina, em conformidade com Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96).

característica fundamentada no fazer, agora, passa a ter uma dimensão epistemológica e cultural do seu sentido, e, mais ainda, busca refletir e pôr em prática a perspectiva de uma educação antirracista, no sentido de fortalecer práticas políticas e pedagógicas para o seu ensino.

No período que compreende 2000 a 2002, as escolas – no interior de suas unidades – elaboraram coletivamente a Proposta Pedagógica e os Regimentos Escolares. As que possuíam o programa de Educação de Jovens e Adultos produziram suas Propostas e Regimentos específicos, atendendo à exigência legal. Com relação à Educação Infantil, em 2002 elaboraram-se coletivamente os Regimentos e em 2003, as Propostas Pedagógicas destas unidades. A construção de todas as propostas demonstrou a necessidade de Diretrizes em 2004, que fundamentassem e fornecessem subsídios para a mediação do conhecimento no interior de cada Unidade Educacional.

Nesse processo, a Secretaria de Educação Municipal, pautada nos princípios de Gestão Democrática, Apropriação do Conhecimento comprometido com a Transformação Social, Prática Educativa Dialógica, Educação como Processo de Formação Permanente de Sujeitos Autores da História, viabilizou ações democráticas à construção das Diretrizes, de 2004.

A ideia de Arte na concepção dessas diretrizes está na contextualização histórica, a dimensão estética do objeto de estudo, o fazer artístico, a arte como aproximação do conceito de educação como trabalho com o saber elaborado nas práticas pedagógicas da disciplina. Segundo as Diretrizes de 2004 (p.129), o trabalho como saber elaborado pelo homem pode ser configurado como uma grande teia, que vai sendo tecida pelo homem, consideradas as suas necessidades, no movimento das relações sociais. E, nessa teia, encontramos o conjunto das produções simbólicas, que traz no seu bojo a Arte.

Nessa perspectiva, o professor passa ser o mediador dos conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática viva e transformadora desenvolvendo um olhar crítico que possibilite uma leitura de mundo por meio da consciência histórica

sobre os momentos e as várias produções do homem. Dentro dessa visão, a Arte passa ser tendencialmente entendida como produto final de consumo que interage nas relações sociais como valor que determina o seu sentido na produção humana.

Dessa forma, a arte passa ser também um produto social constituído por estruturas artísticas que ocupam uma posição no contexto das relações espaço/temporais, e que encontram no material e na técnica sua força produtiva. Essa força produtiva, segundo as Diretrizes (2004), é fundamental, pois pode construir para determinar o grau de desenvolvimento da produção artística de determinada sociedade, impulsionando suas relações de produção, distribuição e consumo⁸¹.

O texto das Diretrizes Municipais de Educação chama a atenção de que alguns avanços na área da Arte tiveram como norte os dados da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDBEN –, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, alterando a nomenclatura da área e entendendo-a como área de conhecimento: "Artigo 26 – inciso 2.º – O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Dentro desse entendimento mínimo, estabelecido na LDBEN, a Arte como a educação necessita refletir seu papel como um dos agentes de transformação social, enquanto conhecimento na construção de um olhar crítico no exercício da cidadania do indivíduo⁸².

Segundo as Diretrizes (2004, p.130), o papel da Arte na escola não é formar artistas, mas sim, apreciadores da Arte. Desta forma, a Arte na escola objetiva desenvolver um olhar crítico, uma leitura de mundo através da consciência histórica e da reflexão sobre os momentos, as ideias, as produções do homem.

⁸¹ O presente texto teve como base a Proposta Pedagógica para área de arte do Município de Araucária, elaborado em 1992. Não se observou em nenhum momento uma mudança metodológica, até o presente momento, no que se refere ao ensino de arte na SMED (grifo do autor).

⁸² Vale ressaltar que, nessa época, pensar a Arte de forma problematizada era extremamente absurdo, pois a preocupação com não deixar de "dar todo o conteúdo especificado para o aluno", paradoxalmente a atitudes de natureza espontaneísta eram as práticas vigentes.

É fundamental que a escola compreenda a Arte como uma linguagem na qual o ser humano expressa a sua visão de mundo e cuja produção artística seja regida por princípios e organização cultural e historicamente elaborados, com características próprias, respeitando e reconhecendo a diversidade como leitor e intérprete do mundo.

As Diretrizes (2004) revelam que os conteúdos imbricados no ensino de arte conduzem a uma perspectiva teórica baseada na Metodologia Triangular, proposta já abandonada por sua própria autora. Entretanto, encontra-se nessa direção o trabalho com os conteúdos de Arte na perspectiva das categorias que organizam este pensamento: a contextualização, a apreciação e a Produção, entendidas aqui como o tripé básico da práxis metodológica Triangular que norteiam o trabalho com Arte na escola e seus significados.

Essa proposta não indica uma hierarquia de ações ou de procedimentos, mas aponta para a coerência entre os objetivos e os métodos empregados. Os pressupostos dessas categorias estão implícitos nos aspectos que determinam os encaminhamentos metodológicos, em que as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – são compreendidas nos conteúdos das diferentes séries, nos diferentes níveis de modalidades.⁸³

A categoria da Contextualização possibilita ao aluno, por meio da mediação, relacionar diferentes situações do seu cotidiano e, ao configurá-las, reelabora e desenvolve a capacidade de compreender significados.

A categoria da Apreciação possibilita ao professor desvelar as contradições que viabilizam a produção artística já existente e o nível de interferência do significado desta produção na realidade humana. Assim, é possível com questionamentos e análises desenvolver a capacidade crítica dos alunos, a percepção e a curiosidade pelo inusitado, permitindo o reconhecimento da diversidade cultural, configurando o

⁸³ É imperioso destacar que o sentido pragmático da Arte neste município centra-se basicamente nas artes visuais. A música e outras formas de Arte ainda procuram espaço no ensino de arte.

desenvolvimento de uma atitude diante de todas as formas de expressão, oportunizando a troca de significados.

Da mesma forma, na análise da categoria da Produção, o aluno compreende o processo de produção artística e as estruturas artísticas no que concerne aos suportes físicos e materiais, bem como as técnicas que possibilitam esta produção. Trata-se, aqui, da reelaboração do trabalho visto e a possibilidade da compreensão das formas artísticas e da História da Arte (DIRETRIZES CURRICULARES, 2004).

Esse processo de reelaboração não pode ser confundido com a cópia, que é o aprimoramento técnico, destituído de interpretação ou criação e centrado na reprodução, mas sim, visto como a possibilidade da utilização da linguagem da Arte como forma de expressão e de comunicação. Essas categorias são trabalhadas na medida em que a apropriação dos elementos das linguagens artísticas já existentes é apresentada como técnicas implícitas no trabalho de estruturação artística, em que o aluno desconstrói a produção existente, por meio da leitura e da discussão, relacionando-a ao seu universo pessoal e cotidiano para posteriormente reconstruir este trabalho, buscando soluções a partir do conhecimento artístico já sistematizado historicamente.

Dessa forma, nas Diretrizes (2004), em cada série, nível e modalidade, os conteúdos de Arte são trabalhados nas seguintes linguagens:

- **Artes Visuais** - Quando se trabalha a linguagem visual no ensino de arte na escola, precisamos entender que o objetivo de estudo a que se faz referência à forma, que pode ser observada nas mais diversas situações do cotidiano, que de uma maneira ou de outra foram significativas em um determinado período da humanidade e que possam ser compreendidas e associadas às imagens que são veiculadas atualmente.

Da pintura rupestre ao ícone do computador, compreender o significado e o contexto em que foram criados e utilizados e qual pensamento moveram o homem produtor de imagens a produzi-las.

Entender também como essa produção existente foi/é vista e compreendida em cada momento histórico.

As formas visuais produzidas trazem em si códigos os quais necessitam, para que sejam decifrados, de um conhecimento específico que diz respeito não só aos símbolos produzidos e utilizados por diversas culturas, estilos ou movimentos artísticos, como também o conhecimento da organização dos elementos visuais que compõem uma imagem: cor, linha, superfície e volume e que, por sua vez, não podem ser considerados isoladamente, uma vez que o significado de cada um só se dá na relação com os demais e na relação com o contexto em que foi produzido (DIRETRIZES, 2004).

- **Dança** - A estruturação com vistas a uma produção gestual precisa compreender que o objeto de estudo da Dança é o movimento. Como linguagem, faz parte das culturas humanas estando presente no percurso histórico da sociedade como parte integrante da Arte, do trabalho, das religiões e do lazer, sendo, portanto, inerente à natureza do homem, pois toda ação humana envolve uma atividade corporal em distintos graus. No trabalho significativo de estruturação do movimento deve-se levar em consideração os elementos que o constituem: consciência corporal entendida como o movimento no corpo e a conscientização das relações entre as suas diferentes partes; a vivência, bem como na apreciação das coreografias (danças) presentes nos diferentes períodos históricos e nas diferentes culturas, e o uso do espaço, tanto do espaço pessoal quanto do espaço global.

Entendida como uma forma de expressão e linguagem individual ou coletiva, a Dança é uma fonte de comunicação e de criação, contribuindo para a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal, pela consciência de si e do corpo. Tal trabalho de consciência de si possibilita

ao aluno a consciência do outro e conseqüentemente a consciência do seu papel na sociedade.

- **Música** - A música tem como objetivo de estudo o som, sendo de fundamental importância que o professor considere a produção musical presente na sociedade. Além dos elementos estruturais do som, ou seja, altura, timbre, duração, intensidade e 'densidade', é fundamental perceber o processo de criação em música como um elemento a ser contextualizado, historicamente pelo professor. Estudar as composições produzidas regionais, nacionais e internacionalmente, incluindo as veiculadas no mercado, possibilita ao aluno subsídios importantes para o processo de criação e apreciação musical. É importante que, na música, os alunos participem como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, proporcionando-lhes oportunidades de apreciação nos mais diversos âmbitos (eventos, festivais, audições etc.), valorizando a música como linguagem expressiva que se inscreve no tempo e na história.
- **Teatro** - No trabalho com vistas à estruturação teatral, é necessário que se entenda a representação como um objeto de estudo do teatro. O aluno compreende a especificidade desta representação, a partir de seus elementos caracterizadores que são: a personagem e sua caracterização e figurino; o espaço cênico que compreende o cenário e a luz; o texto que se apresenta sob a forma de diálogo, composto pela sucessão de réplicas das personagens, precedidas do nome daquele que as anuncia; e os elementos, sonoros como música, ruídos, sons ou qualquer outro efeito, podem ser incluídos nos espetáculos teatrais (DIRETRIZES, 2004).

As Diretrizes (2004) recomendam ainda que, além desses elementos, é importante perceber a dimensão dos elementos culturais, ou seja, compreender que

a essência do teatro representa a história do ser humano, dentro de um contexto cultural, na relação humano-social, que produz significações à experiência estética teatral, valendo-se dessas formas artísticas que comunicam a ideia cênica.

CAPÍTULO 3

AÇÕES AFIRMATIVAS E A LEI N.º 10.639/03

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999, p. 147-157).

Neste capítulo, pretende-se abordar as ações afirmativas no contexto do racismo da sociedade brasileira para melhor compreender a Lei n.º 10.639/03 como uma ação afirmativa que nasce de antiga reivindicação dos movimentos sociais, em específico dos movimentos negros no campo da educação, e avaliar alguns avanços e desafios colocados pela sua implementação.

Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) e do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômicas Aplicadas) apontam para a necessidade, absolutamente contemporânea, da construção de políticas de ações afirmativas, como forma de propiciar condições de justiça ao povo brasileiro, particularmente ao seu segmento negro, figura principal desta análise.⁸⁴

Em 2008 as diferenças entre brancos (as) e negros (as) proporcionalmente desajustadas desde sempre evoluíram. Essa proporção foi mostrada por meio de uma pesquisa que resultou no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil de 2008, com apoio da Ford Foundation, revelando que as desigualdades raciais são as principais motivadoras das diferenças desiguais entre brancos e negros. O

⁸⁴ "Entendo que a política de cotas tem exatamente a função de imprimir uma carga de positividade aos 500 anos de escravidão e suas seqüelas contemporâneas, como as divulgadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada no fim de 2008: a expectativa de vida dos brancos é maior, a taxa de analfabetismo é maior entre os negros; o tempo de permanência na escola é maior entre os brancos e as mulheres negras têm renda que é de 34% da dos homens brancos". (BAIBICH-FARIA, 2008, Gazeta do Povo, 16 fev. 2009, p.4).

Relatório enfatiza ainda que se mantiveram as diferenças desiguais em relação principalmente ao acesso do sistema de ensino, saúde, mercado de trabalho, moradia, condições materiais de vida, acesso ao poder institucional, políticas públicas e marco legal⁸⁵.

O IBGE, já no ano 2000, reconheceu por meio de seus indicadores que a desigualdade entre negros (as) e brancos (as) no Brasil era um abismo real e reiterava que as desigualdades já conhecidas comprovavam que as diferenças existentes nas áreas de educação, mercado de trabalho e apropriação de renda são motivadas por questões raciais.

Ainda que reconhecendo que atualmente exista um movimento de valorização de etnias, de consciências raciais, o que permite com que pessoas se identifiquem mais com a sua pertença⁸⁶, é preciso sublinhar que a pobreza no Brasil tem cor e que é premente a necessidade de se analisar essas desigualdades.

Segundo Gomes (2008, p.70), em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não se pode mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Para Silva (2003, p.21), essa superação pode acontecer na questão da "convivência entre os (as) diferentes" como possibilidade introdutora de mudanças de ordem estrutural e só fará sentido quando se desconstruírem as estruturas da desigualdade. Por isso, afirma Silva (2003, p.21), o objetivo primeiro das ações

⁸⁵ Ver mais em Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008, Coordenados e organizados por Marcelo Paixão e Luiz M. Carvano.

⁸⁶ Assim, os dados sobre a autodeclaração da cor evidenciam que em 1940 a população que se autodeclarava parda era de 21,2% e em 2000 se autodeclararam pardas 38,5% da população, portanto, um acréscimo significativo. A população que se autodeclarava branca em 1940 era de 63,4% e em 2000 esse percentual decaiu para 53,7%. E a população que se autodeclarava negra em 1940 era de 14,6% e em 2000 esse percentual também decaiu, ficando em 6,2% (IBGE/PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2008).

afirmativas "é prover as condições para a construção da igualdade". Sabe-se que, entender, reconhecer e agir afirmativamente, é uma necessidade de ver a cidadania e a democracia ampliada com o tratamento igual aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais da sociedade brasileira.

A solução há muito tempo debatida e indicada pelos movimentos sociais é a de que o caminho para assegurar garantias é, sem dúvida nenhuma, a conquista de ações afirmativas que elevem a condição do segmento negro às mesmas oportunidades e possibilidades do segmento branco.

As políticas afirmativas constituem, por sua vez, um conjunto de ações positivas, também denominadas ações afirmativas, que se traduzem numa cumplicidade social e sinalizam para possibilidades de mudanças práticas na vida dos cidadãos negros⁸⁷ e, conseqüentemente, da sociedade brasileira em geral.

Muitas iniciativas historicamente importantes se sucederam no país para a compreensão do próprio conceito de ações afirmativas. Um desses marcos importante foi a criação de um Grupo de Estudos do Governo com a participação de inúmeros representantes dos movimentos sociais e movimentos negros, para discutir e encontrar um ponto comum, o recente conceito traduzido do inglês americano *Affirmative Action*, para o contexto brasileiro.

Segundo Santos (2003, p.95), ao que tudo indica e, diante de tal preocupação, foi no Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)⁸⁸ que surgiu um dos primeiros conceitos nacionais de ação afirmativa, e ao que parece uma forte tendência de acompanhar os conceitos estadunidenses, especialmente quanto a enfatizar a noção

⁸⁷ Em 10/03/2008, a Lei n.º 10.639/03 sofreu uma modificação no seu artigo 26, em decorrência da aprovação da Lei n.º 11.645/08, ampliando a sua abrangência à obrigatoriedade e ao estudo a respeito da História e Cultura Indígena.

⁸⁸ O referido Grupo foi criado em 1995 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, visando à valorização da população negra. O GTI, hoje extinto, "tinha como expectativa, ao longo do governo – FHC –, inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional", o que significa dizer, "conceder a questão racial do negro brasileiro a importância que lhe tem sido negada". GTI, para a valorização do negro. Disponível em www.palmares.gov.br Acesso em março/2010.

da justiça compensatória ou de reparação. Entretanto, é principalmente na esfera política que começaram a se desenhar os primeiros esboços e uma produção mais visível de um conceito nacionalizado, pode-se assim dizer, sobre tentar definir ações afirmativas. O conceito, conforme já expresso na abertura deste capítulo, afirma que:

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999, p. 147-157).

Um programa de ações afirmativas só terá sentido se objetivar efetivamente a oferta de oportunidades como primeiro passo ao acesso com garantia de permanência aos grupos para os quais se dirige esta política, oferecendo-lhes as condições desejáveis para que as dificuldades ou situação de desvantagem sejam superadas e estancadas definitivamente.

A necessidade de estabelecer políticas específicas principalmente no campo da educação encontra na Lei n.º 10.639/03, é uma excelente oportunidade para estabelecer justiça em educação com o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana visando à contribuição à formação Artística e Cultural do povo brasileiro. Também, a partir da Lei, pretende-se romper com o ciclo naturalizado da ênfase dada ao ensino dentro das escolas notoriamente eurocêntrica.

O que a Lei n.º 10.639/03 representa no ensino de um modo geral na escola brasileira? Com efeito, a Lei reafirma a possibilidade de um encontro do professor e do aluno com a cultura nacional. Mais do que isso, a oportunidade de aprender a respeitar o diferente e a diferença. E, ainda, o despertar a consciência de que se faz necessário construir caminhos alternativos para as formas de convivências em sociedade.

Essas reflexões entre outras são caminhos importantes às práticas pedagógicas na sala de aula. Apesar de tanta resistência, pelo menos a que se tem visto nos vários momentos da sociedade, devido à presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado principalmente no mito da democracia racial, demanda que o "trato pedagógico" seja visto com desconfianças pelos educadores e educadoras brasileiros (GOMES, 2008, p.70).

Uma Lei é criada no sentido de prever e (ou) rapidamente coibir a propagação das injustiças e das desigualdades, sejam elas simbólicas ou concretas. Nesse sentido a escola é também fundamentalmente responsável pela construção de uma identidade positiva dos afro-brasileiros, "por uma educação que tenha respeito a diversidade como parte de uma formação cidadã" (GOMES, 2008, p.69).

3.1 AÇÕES AFIRMATIVAS DO PONTO DE VISTA SOCIOLÓGICO E O RACISMO DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Do ponto de vista sociológico, o que se busca estudar são as formas da convivência humana. Nesse sentido, procura-se estabelecer relacionamento de acesso igual e a inter-relação das pessoas, aproximando-as da dignidade dos direitos civis e públicos de uma sociedade.

De acordo com Silvério, ainda no início do milênio, no Brasil a preocupação no campo sociológico sobre as ações afirmativas ainda não havia decolado. Pois que, o olhar da sociologia, ora tende às preocupações que invocam uma microanálise do comportamento de indivíduos e grupos minoritários, ora, se volta às macroanálises para grupos socialmente majoritários (SILVÉRIO, 2002, p.220-222).

As análises sociológicas, neste caso, procuram mecanismos extras para tentar investigar no interior da teoria das políticas das ações afirmativas, que tipo de análise é a mais apropriada ou possível neste contexto. É um debate que, no entender de Guimarães, ainda se mostra tímido no plano acadêmico, mesmo que se propague publicamente no plano da representação social considerando que o debate público

sobre as relações raciais ainda constitui um grande tabu na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1999).⁸⁹

Conforme Silvério (2002, p.222), estudos demonstram, também, que a dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos; a outra parte é explicada pelo racismo e pela discriminação racial que se confirmam de alguma forma no campo institucional.

O Estado, devido à inexistência de políticas direcionadas ao combate da desigualdade, desde a abolição, o que induziu a integração subalterna da população afrodescendente na sociedade, principalmente no que tange ao acesso à educação, passou a ser um componente legitimador historicamente do racismo institucional. Por esse motivo, o racismo passou a constituir um componente de natureza essencial na conformação da sociedade brasileira, operando menos no plano individual e mais no plano institucional e estrutural (SILVÉRIO, 2003, p.223).

Segundo o autor, a presença do Estado foi decisiva na configuração de uma sociedade livre que se funda com profunda exclusão de alguns de seus segmentos, em especial da população negra.

Para Gomes (2001, p.6), o agir afirmativamente está voltado principalmente a uma visão e atuação do Estado. Ou seja, a normatização das suas instituições, a organização da sociedade civil, dos movimentos sociais para fiscalizar, acompanhar, intervir, guardar e proteger, com jurisprudências, a conquista dos direitos das minorias mais desfavorecidas. Nessa perspectiva, as ações afirmativas

Constituem, por assim dizer, a mais eloqüente manifestação da moderna idéia de Estado promovente, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como instituição

⁸⁹ A primeira década dos anos 2000, no entender de Baibich-Faria (2009, orientação não publicada) tem sido palco do enfrentamento social, inclusive na academia, das consequências das ações afirmativas em escala bem maior do que dos fatores que justificaram e justificam sua existência. Entende a autora que a sociedade sofrerá um avanço quando conferir a ambas as questões igual importância tanto na reflexão quanto na ação sociopolítica.

formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação. Construção intelectual destinada a viabilizar a harmonia e a paz social, as ações afirmativas, por óbvio, não prescindem da colaboração e da adesão das forças sociais ativas, o que equivale dizer que, para o seu sucesso, é indispensável a ampla conscientização da própria sociedade acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias. (GOMES, 2001, p.6-7).

Segundo Silvério (2002, p.90), o conceito de ações afirmativas extrapola uma importância estatal, quer dizer, não só mostra a importância fundamental do Estado para a implementação de políticas públicas como também reafirma outros conceitos anteriores, o chamamento objetivo, a busca de igualdade substantiva, entre os cidadãos de um país, bem como no sentido de coibir a ocorrência de qualquer tipo de discriminação. Diz o autor:

Ações afirmativas são um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis. Como as leis antidiscriminação – que oferecem possibilidades de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação –, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, diferentemente dessas leis, as políticas de ações afirmativas têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação. (SILVERIO, 2002, p.91-92).

O problema enfrentado por meio de políticas públicas específicas para negros é um doloroso processo que se arrasta imperiosamente nas políticas inclusivas tanto no campo da educação como em outros campos. De acordo com Silvério (2002, p.98-99):

Embora várias investigações tenham detectado os fatores que estruturam as desigualdades raciais, os velhos argumentos que procuram nos convencer da não-necessidade ou da ineficácia de políticas públicas para grupos específicos retornam com novas roupagens. Assim, aparentemente, o problema é que, no Brasil, não se assume que as desigualdades sociais têm um fundamento racial, que influi de maneira decisiva nas variações encontradas nos indicadores relativos à renda, à educação e à saúde da população brasileira.

No Brasil não somos cegos à cor/raça das pessoas, mas ao racismo e suas consequências devastadoras. Os dados estatísticos do governo e de instituições privadas, como o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), apontam, sem constrangimento, que não há nenhuma dificuldade intransponível para se estabelecer uma classificação racial no Brasil.

Como dizia Florestan Fernandes referindo-se ao racismo brasileiro e a suas consequências nefastas, surgiu "uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito" (FERNANDES, 1972, p.42). Discriminam-se negros, mas não se reconhece o racismo entre nós (BAIBICH, 2005, 2006, 2007; CANDAU, 2002, 2003).⁹⁰

Em 2004 a pesquisa de campo realizada na dissertação de mestrado do autor da presente tese, com alunos afrodescendentes na condição de liberdade assistida, mostrou a negação do preconceito em relação a esses alunos. Egressos de um período de confinamento com proposta de reeducação encontravam em liberdade sérias dificuldades na (re)inserção, numa sociedade que fazia de conta que os havia percebido antes, que agora os aceitava, mas não tinha o menor pudor em tratá-los como diferentes.⁹¹

O Instituto Datafolha realizou uma pesquisa em 1995 a qual revelou que 89% dos entrevistados concordam que a sociedade brasileira é racista, mas somente uma pequena parte dos entrevistados, ou seja, 10% admitem ser, eles mesmos, racistas.⁹²

⁹⁰ Ainda que o autor deste trabalho concorde com os autores que entendem que ao mesmo tempo em que a pobreza no Brasil tem cor, o racismo transcende a questão da classe social, conhece a opinião de outros pensadores e (ou) lideranças dos movimentos negros contrários às políticas afirmativas dirigidas aos negros por entender que elas importam um tipo de *apartheid* que não possuímos, tais como: Ali Kamel, Demetrio Magnoli, Ex-ministro Paulo Renato, Carlos Lessa da UFRJ, economista César Benjamin, José Carlos de Assis, ("Do contra, sim". Editorial de *FOLHA UFRJ* Ano I N. 0, p.2). Além disso, muitos setores acadêmicos, políticos e da mídia compreendem o racismo como uma questão a ser tratada de forma específica e por políticas específicas setorializadas, vendo no conceito de ação afirmativa para negros um perigo, um erro, uma forma de "racismo ao contrário" etc.

⁹¹ Ao adentrar na escola e pedir autorização da diretora para marcar uma entrevista com os alunos da pesquisa, mesmo apresentando a autorização judicial, a diretora perguntou, "o que seria a pesquisa?" Disse-lhe que se referia aos alunos em liberdade assistida, em especial adolescentes afrodescendentes. A diretora com "ar" de defesa disse: "eu não sou racista, aqui todo mundo é igual" e sobre esta pesquisa – olha, eu tenho que analisar quem é você primeiro, ver direitinho o que você realmente quer, porque você vai usar um aluno como "ratinho de laboratório". Houve um breve silêncio e logo ela indagou: "mas como é o nome do anjinho mesmo?" "Pedi para que eu voltasse uma semana depois e quando retornei, negou atendimento" (SANTANA, 2004, p.82).

⁹² Disponível em: <www.datafolha.com.br> de 1995.

Em 2008, passados quinze anos, o Datafolha, revela que uma fatia menor de pessoas declarava seu preconceito contra negros. A adesão a lugares-comuns abertamente racistas também caiu, embora parcelas significativas dos entrevistados ainda acreditem neles.

Para o Datafolha, a pesquisa anterior deu origem, em 1995, ao caderno "Racismo Cordial". O ano é considerado por especialistas um momento de inflexão na forma como a sociedade brasileira lida com a questão racial. Desde então, a discriminação racial ganhou presença maior na agenda de debates e políticas públicas.

Veja-se agora que, embora o preconceito dito "aberto" seja assumido por apenas 3% dos entrevistados, os brasileiros continuam a se ver como uma sociedade racista. Para 91%, os brancos têm preconceito de cor em relação aos negros. Alguns analistas enxergam nessa contradição um indício de que parte da queda no preconceito declarado seja resultado apenas de um racismo mais "velado".

Por outro lado, mais brasileiros se "assumem" pretos e pardos, e a parcela da população que se identifica como branca caiu de 50% para 37% nesses 13 anos. Também caiu o percentual de pessoas que dizem já terem sido discriminadas por causa da própria cor, de 22% em 1995 para 16% em 2008⁹³.

Segundo Santos (2003, p.87),

A "invisibilidade" do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras e, mais do que isto, inibe a implementação de políticas públicas específicas para os negros. Aliás, a negação da existência de negros ou, se quiser, a sua desumanização, é da essência do racismo. E é essa negação dos negros enquanto seres humanos que nos "anestesia" quanto às desigualdades raciais. Estes fatos têm um enorme peso no momento de se decidir sobre qual política adotar para solucionar a discriminação racial a que estão submetidos os negros.

No dia 20 de novembro de 1995 os movimentos negros brasileiros organizaram na capital da República – DF –, com a presença de mais de trinta mil participantes, a

⁹³ O Datafolha em 1995 entrevistou 5.081 pessoas em 121 cidades do país. Em 2008, a pesquisa ouviu 2.982 pessoas em 213 municípios. A margem de erro é de dois pontos, para mais ou para menos.

"Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida". Nesse mesmo dia, os organizadores da referida marcha foram recebidos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, onde entregaram ao chefe do Estado brasileiro propostas antirracistas, bem como exigiram dele, ações concretas contra o racismo no Brasil. Esse evento levou, pela primeira vez na história do país, um presidente a reconhecer a questão racial brasileira como sendo um ciclo vicioso de discriminação e preconceitos (SISS, 2003, p.102).

Uma definição político-sociológica revela um esforço de interdependência no campo das ações afirmativas, no que tange às especificidades. Os desníveis sociais construídos ao longo da história mostram nitidamente que as desigualdades sociais não existem por si só. Elas dividem gerações inteiras, engessando por muito tempo o acesso às oportunidades recorrente em volta das sociedades modernas (SILVÉRIO, 2003; SANTOS; LOBATO, 2003; SILVA, 2003; VALENTE, 2002).

Assim, duas leituras podem ser feitas sobre as ações afirmativas no campo político-sociológico: a primeira refere-se às ações do Estado por suas instâncias e instituições e a segunda, pelas iniciativas da sociedade civil organizada.

Em ambas, do que se trata é da busca de soluções antidiscriminatórias, antipreconceituosas, imaginativas e imediatas para o problema, estancando de alguma forma o ciclo vicioso que se repete e se reproduz em nossa sociedade. A discriminação e o preconceito têm de ser enfrentados não só verbalmente, mas na ação coletiva, atuando inclusive no interior das instituições.⁹⁴

⁹⁴ "Tendo em conta uma perspectiva teórica que compreende que a mudança social não se dá sem passar também pela Escola (FREIRE,1999) e com a convicção não apenas filosófica, mas também muito pessoal, de que a educação só terá sentido se Auschwitz não mais se repetir (ADORNO), o objetivo maior da educação do preconceito como disciplina, reside na esperança de ensinar o "antipreconceito". Não é possível que a Universidade Pública compactue com a atitude "espectadora" com relação às injustiças sociais. É imperioso que a formação do professor passe a constituir-se também numa educação antipreconceito. Uma educação que, além de sensibilizar as pessoas para as múltiplas realidades e perspectivas, também as instrumentalize com uma moldura crítica, que as ajude a compreender as causas históricas, econômicas, sociológicas e psicológicas que albergam o preconceito em geral." (BAIBICH-FARIA, 2009 - Programa da Disciplina intitulada o Preconceito Saberes e Práticas Escolares, ministrada em nível de graduação e pós-graduação na UFPR).

As iniciativas antidiscriminatórias, no Brasil, vieram da sociedade civil organizada e o Estado teve que acelerar o processo sob pena de arranhar a imagem de guardião da vontade popular. Assim sendo, entre os anos 1960 e 1970, os movimentos negros já davam a conhecer sua posição com relação à proposição de ações que pudessem encaminhar a real integração do segmento com políticas que o compensassem dos históricos erros contra eles cometidos.

Para o Estado, entretanto, tem sido necessário bem mais tempo do que para a sociedade civil organizada. Dado que este está a serviço de uma sociedade cujo discurso democrático é dissociado da prática, que, por sua vez, é desigual e injusta, produzir concordância e articulação entre um e outro foi e tem sido bastante difícil. O poder é esperado por pessoas que trazem como valor ancestral uma suposta escala racial. Rer a história e assumir a necessidade de reconhecimento da dívida social e, mais que isso, partir para a compensação que implica dividir espaços, legislar, reconstruir valores, não é tarefa para uma única geração (SILVA, 2003, p.22-26).

Segundo Silva (2003, p.22-36), referindo-se a um debate mais amplo e justificável sobre a questão, para salvaguardar grupos que de uma maneira ou de outra só se beneficiaram do ônus historicamente produzido, o modelo brasileiro frente às ações afirmativas, certo que ainda em construção, já revela uma posição de vanguarda na sociedade civil. Os ideais de modernidade da Pós-Revolução Francesa norteiam sua organização, mais atuante, mais exigente, consciente que as desigualdades são as melhores produtoras da instabilidade. Em combate contra as desigualdades em qualquer nível, as lutas sociais voltadas às políticas de universalização dos direitos reforçam a ideia e o sentido do agir afirmativamente.

Se para os intelectuais americanos negros e não negros o conceito e as práticas se evidenciam em maiores proporções a favor dos negros daquele país, aqui esta relação está apenas começando principalmente no campo prático das ações afirmativas. Seja como for, a referência que temos continua sendo os padrões da América do Norte (SISS, 2003, 115; SANTOS, 2003, p.88-91).

Portanto, o fundamento filosófico do conceito de Ação Afirmativa baseia-se na concepção estadunidense.⁹⁵ O Dicionário de Relações Étnico Racial organizado por Ellis Cashmore (2000) reforça essa tendência. Segundo esse dicionário, ação afirmativa é uma política pública voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, 2000, p.31).

Entretanto, Santos (2003, p.93) acredita que uma proposta brasileira acerca de políticas de ação afirmativa está sendo construída com base na compensação ou na reparação, com fundamentos filosóficos postulados em uma filosofia da justiça compensatória, que visa, de certa forma, à preocupação de corrigir efeitos da discriminação sofrida no passado por descendentes do grupo racial negro, como também outros grupos historicamente marginalizados.

Desse modo, a reflexão e a apropriação de conhecimentos à discussão que patrocina o acanhamento de discriminação relevante, por força da apreensão dos princípios da pluralidade e da diversidade, o acesso a educação, ao trabalho, são componentes principais para a prevenção do preconceito e da discriminação.

As desigualdades sociais/culturais, particularmente aquelas em que o grupo negro tem sido foco, contribuem para a manutenção do preconceito e da discriminação na formação cultural/intelectual do povo brasileiro, principalmente no ambiente escolar.

Essas desigualdades, por sua vez, impedem o acesso de boa parte da população negra ao conhecimento elaborado, especificamente o formulado nos processos educacionais superiores. A preocupação com a educação é uma antiga reivindicação do movimento negro, por considerar uma atuação pouco explorada, tanto

⁹⁵ Ver mais este fundamento filosófico em Andrews (1997, p.137), no seu artigo no livro Multiculturalismo e Racismo.

na construção ampliada de socialização quanto na busca de uma identidade positiva e de reconhecimento intelectual dos indivíduos negros. Além disso, o movimento negro tem agido enfaticamente no resgate e na divulgação da memória da cultura afro-brasileira, reavivando, ampliando e desenvolvendo mecanismos para contribuir nessa questão.

Apesar de algumas iniciativas do governo no setor da Educação, os movimentos sociais negros questionam quanto à qualidade da inserção do negro na educação, no mercado de trabalho, saúde, renda e em outros setores. Desse modo, as questões das ações afirmativas deveriam ser agressivas no sentido de não deixar dúvidas quanto a sua validade, que é a de intervir, atuar e resolver problemas imediatamente reais de injustiças sociais principalmente nesse setor.

Por outro lado, a inclusão perversa, aquela de sistemas históricos que produziram e produzem marcas que evoluem no tempo, massificando o acesso ao trabalho, à educação e à saúde como bens sociais preciosos, continua eclodindo na população mais desfavorecida, como defasagem na promoção humana, aumentando o abismo das desigualdades em que principalmente os negros são protagonistas. Para Guimarães (1997, p.237),

O argumento de princípio que se opõe à ação afirmativa confunde dois níveis de problema. Se é certo que a desigualdade racial no Brasil reflete, em grande parte, a falência da cidadania – ou seja, a insuficiente abrangência das políticas públicas -, é também certo que uma possível universalização não eliminaria por completo as desigualdades raciais. Se é certo que a ação afirmativa não é um princípio de política capaz de universalizar a cidadania para a massa, é também certo que é o único princípio capaz de, no curto e médio prazos, possibilitar a "desracialização" de elites meritocráticas, sejam elas intelectuais ou econômicas.

Tais observações apontadas pelo autor remetem à lembrança de que a sociedade brasileira teve importantes experiências historicamente relevantes que culminaram com a busca por equidade no campo das relações raciais. No plano político, destaca-se a extensão da igualdade para todos conquistada por meio

jurídico, reivindicação dos movimentos sociais negros e o reconhecimento do Estado em admitir desigualdades entre grupos raciais e o racismo no país.

No plano científico/sociológico um notório aumento relacionado aos Estudos Negros, produção de pesquisas⁹⁶ o que tem tensionado o campo das relações raciais, devido aos diferentes pressupostos ideológicos e teórico/metodológicos norteadores das produções nessa área da Africologia, Afrodescendência e a Cultura Afro-brasileira e africana no Brasil. Assim, a tese da Prof. Petronilha, de que a Cultura Afro-brasileira está imbricada com o próprio acontecimento brasileiro em diversas áreas, e de que, portanto, seu objetivo se insere na perspectiva de contribuir, incluir e sobretudo, ampliar definitivamente a questão do negro na agenda nacional a respeito da nascente cultura brasileira, vê-se reforçada.

Para Silvério (2002, p.98), a legislação brasileira corrente, antidiscriminatória, é de cunho preponderantemente penal, atuando pouco eficazmente no âmbito individual e menos ainda na dimensão institucional nas questões raciais.

Para o autor, a ação governamental ainda é limitada. Por um lado, há falta de consenso dentro do próprio governo sobre a importância da implementação de ações afirmativas, por outro, não se pode esquecer que o racismo institucional⁹⁷ tem sido uma constância na sociedade brasileira e que a própria burocracia acaba funcionando como obstáculo da implementação de políticas de ações afirmativas, principalmente para as populações negra e indígena.

⁹⁶ Com destaque para Fundação Carlos Chagas [FCC], Ford Foundation, Fundação Cultural Palmares, Geledés, USP – Universidade de São Paulo, Programa Política da Cor da UERJ – Universidade Federal Fluminense, UFPR - Universidade federal do Paraná, UFMG e NEABs, entre outros.

⁹⁷ Racismo institucional inclui manipulação ou tolerância de políticas institucionais, de naturezas intencionais ou não, que injustamente restringem as oportunidades dos grupos alvo (BAIBICH-FARIA; ARCOVERDE, 2006).

3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS DO PONTO DE VISTA POLÍTICO E O RACISMO DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA

As ações afirmativas do ponto de vista político podem ser entendidas em razão da oportunidade e conveniência da decisão de serem ou não incluídas as minorias sociais no Brasil, como um direito humano.

O Plano Nacional dos Direitos Humanos está sendo um importante aliado na atualização do discurso e da criação do espaço político necessário para o reconhecimento e a formulação à implementação de políticas de promoção e principalmente da igualdade racial/social.

Assim, a elaboração de um programa de ações afirmativas fez-se necessária a partir das edições do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) construído para atender às exigências de acordos internacionais. Signatário do documento final da Conferência Internacional de Combate a Discriminação, Racismo e Xenofobia acontecida em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, o governo brasileiro viu-se diante do reclame social, oportunidade da implementação das políticas de promoção da igualdade racial.

A despeito de todos os debates registrados nos últimos anos, o marco do ingresso das políticas de promoção da igualdade racial, ou seja, cotas nas mídias, nas casas legislativas e órgãos públicos, nas universidades e mais recentemente a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a Lei n.º 10.639/03, foi e está sendo inquestionavelmente o processo para a discussão da implementação nas políticas de promoção da igualdade racial, como política de ação afirmativa para grupos socialmente marginalizados.

O Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, registrou as seguintes formulações, entre outras.

- adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas específicas para a superação da desigualdade;

- criação de um fundo de reparação social gerido pelo Governo e pela sociedade civil destinado a financiar políticas de cunho inclusivo no âmbito da educação;
- proposição de emenda ao art. 45 da Lei de Licitações Públicas, de modo a possibilitar que, uma vez esgotados todos os procedimentos licitatórios, configurando-se empate, o critério de desempate, hoje definido por sorteio, seja substituído pelo critério de maior presença vertical de negros, homossexuais e mulheres no quadro funcional dos licitantes;
- adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso dos negros às universidades públicas. (BENTO, 2003, p.14).

Desse conjunto de propostas, a ideia de cotas nas universidades mereceu destaque especial por parte da mídia e serviu de estopim para deflagrar um acalorado debate público. É importante destacar também a mobilização interna voltada para a Conferência de Durban, tanto as iniciativas oficiais quanto a movimentação das entidades dos Movimentos Negros, acrescidas da adoção das propostas de "cotas", centralizaram sobremaneira a atenção da mídia, de modo que não será exagero afirmar que nunca na história do Brasil houve debate tão intenso nos meios de comunicação.

Representantes governamentais, de um lado, e, de outro, algumas das principais lideranças dos Movimentos Negros esmeravam-se em pronunciamentos públicos, quase semanalmente, fomentando o debate na sociedade.

Se, por um lado, este novo estágio da luta contra o racismo – capaz de marcar presença no espaço público – resulta da atuação persistente das entidades negras e seus aliados, por outro lado, ele inicia a superação de um estágio de intervenção institucional inaugurada pelos primeiros espaços governamentais dedicados à temática racial: os conselhos atuantes da comunidade negra.

De acordo com Silva (2006, p.70), na história do Movimento Negro Brasileiro contemporâneo, são muitos os caminhos trilhados com o objetivo de pressionar as instituições para eliminar as desigualdades e garantir a igualdade de oportunidades, com vista à dignidade de tratamento e ao exercício de direitos para a população negra.

No segmento afro-brasileiro, nos seus grupos sociais organizados, abriu-se espaço favorável para o pleito de correção de rumos para um processo educacional inclusivo. Não se pode negar que um choque emergencial e eficaz de ações afirmativas

para este setor pode alterar substancialmente o contexto do quadro racialmente desigual do ensino universitário em nosso país (VALENTE, 2002, 2005; CARVALHO, 2006; TEIXEIRA, 2003; SILVA, 2003, SILVÉRIO, 2002; SILVERIO; SILVA, 2003; BAIBICH; ARCO-VERDE, 2006).⁹⁸

A pesquisa realizada por Ricardo Henriques (2001) para o IPEA aponta que os índices de escolaridade a partir do recorte racial de um jovem negro de 25 anos possuem, em média, 6,1 anos de estudo, ao passo que um jovem branco, de mesma idade, tem 8,4 anos de estudos. Esta é uma situação que exige correção para as causas da defasagem e precisa ser conhecida, analisada e dirimida. Percebe-se que a diferença é de 2,3 anos de estudos. O mais intrigante e perturbador ainda não é a magnitude da discriminação observada e sim, qual o projeto de sociedade que o país está construindo para estancar e eliminar a evolução histórica dessa discriminação?

Quanto tempo levará para o alcance da equidade de oportunidade entre brancos e negros nos acessos aos bancos escolares, no trabalho, na saúde e em vários setores da sociedade? É espantosa a diferença de acessos principalmente nesses setores. Em relação à escolaridade média, ainda é mais complexa do ponto de vista dos acessos e das oportunidades⁹⁹.

O professor José Jorge de Carvalho uns dos coordenadores do processo de implementação do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília, indagando sobre a condição e o esforço de trajetória entre

⁹⁸ O Estatuto da Igualdade Racial, aprovado recentemente 08/09/2009, pela Câmara dos Deputados federais, é uma importante conquista histórica para a população negra. Visa combater a discriminação racial, a desigualdades estruturais e de gênero que atinge os afros brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas e outras ações desenvolvidas pelo Estado. O Estatuto insere entre outras coisas, a mais elevada sublimação da pessoa humana, direitos civis dos negros (as), educação, saúde, justiça, moradia, reconhecimento pelo trabalho, contribuições culturais, ciência, religião e solidariedade. A dificuldade de fiscalização dessas ações pode configurar um dos grandes conflitos tanto dos movimentos sociais negros quanto do Estado.

⁹⁹ A esse respeito, ver o último Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008, organizado por Marcelo Paixão e Luiz M. Carvano, especialmente as desigualdades de cor ou raça no Acesso ao Sistema de Ensino.

branco e negro, diz ser uma fixação cega não problematizada de ordem de chegada.

E acrescenta:

Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa. Vista de outra perspectiva, que introduza a diferença histórica, social e econômica de desigualdade crônica dos negros no Brasil, a própria noção abstrata de concurso, de competição, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais passa a ser estranha e mesmo equivocada. (CARVALHO, 2002, p.84).

É evidente que a universidade, além de ser um espaço de produção do conhecimento, é também um espaço de tensões, conflitos e disputa de poder. Por isso, a participação dos movimentos sociais, como os movimentos negros, concentra esforços, como já vem sendo feito para as propostas de ações afirmativas na área de Educação com vistas a diminuir a injustiça histórica, não só dentro da academia evidentemente, mas em toda dimensão política que se possa concorrer.

Lembramos a luta da juventude negra que espera apenas que lhe sejam asseguradas e garantidas as condições mínimas de seus estudos para disputar com igualdade justa as tão escassas oportunidades de uma sociedade que tem se orientado por conceber privilégio e regalias aos seus de cima no primeiro plano (SILVÉRIO, 2002b, p.100).

3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS DO PONTO DE VISTA JURÍDICO E O RACISMO DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Consoante com as garantias previstas na lei constitucional por meio da instituição do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), e de acordo com artigo 1.º da Constituição Federal de 1988, este programa indica alguns caminhos e comprova a legalidade para a gratuidade e qualidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, além do que traz, sobretudo, um de seus fundamentos essenciais, o mais importante deles: o da dignidade da pessoa humana.

No parágrafo único do artigo 1.º da Constituição Federal, é possível perceber o conceito da democracia participativa, que, de alguma forma, refere-se também aos direitos humanos e, sobretudo às justiças sociais. Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, muitos países passaram a rediscutir seus projetos, principalmente no âmbito educacional, demonstrando a tomada de consciência de que a igualdade perante a lei se dará na medida em que todos tiverem assegurado os direitos fundamentais, em específico no que se refere à educação.

No artigo 206 da Constituição Federal e reproduzido na LDB Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação brasileira, é prova de que formar cidadãos é o mais importante, é o essencial. O artigo 3.º reza que ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: a) Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; c) Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; d) Respeito à liberdade e apreço à tolerância; e) Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; f) Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; g) Valorização do profissional da educação escolar; h) Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e na legislação dos sistemas de ensino; i) Garantia de padrão de qualidade; j) Valorização da experiência extraescolar; l) Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Todos os princípios deste artigo 3.º são de fundamental importância. Entretanto, vale tecer alguns comentários sobre o conteúdo de vários desses princípios, como se fará a seguir:

A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola é imprescindível. Aqui não se trata de uma norma programada, isto é, aquela que ninguém cumpre e acaba por inibir outra legislação inferior. Trata-se da igualdade no sentido de oferecer vagas suficientes, distribuídas de modo a que se possa matricular a criança em escola perto de sua residência e criar condições de ensino que motivem o aluno/a a permanecer na escola.

Entretanto, não é o que temos visto acontecer, há muitas crianças que não chegam à escola ou a abandonam quando enfrentam as primeiras dificuldades, seja ela de transporte, merenda e (ou) o trabalho para auxiliar na renda familiar.

A constituição cidadã privilegia a educação como alternativa para a construção da dignidade humana. Chama a atenção para os aspectos dos direitos e dos deveres na instrução dos cidadãos. No artigo 5.º da Constituição Federal é explícita essa evocação, e reza: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]". Segundo seu legislador, a proteção aos direitos e às garantias fundamentais do cidadão se estende desde a igualdade entre os homens e mulheres, em direitos e obrigações, até a liberdade de pensamento, credo e ideologia.

Para o legislador, o objetivo é garantir à pessoa humana seu pleno desenvolvimento sem injustiça ou agressão por parte de quem quer que seja, inclusive o Estado. Entretanto, seria inútil todo esse esforço de salvaguardar se não houvesse a obrigatoriedade da educação. De todo modo, o pleno desenvolvimento da pessoa humana significa o desenvolvimento em todas as suas dimensões, não apenas em seu aspecto cognitivo ou a mera instrução, mas, sobretudo, de forma integral do ser humano.

Assim, o incentivo à cultura, às práticas artísticas, esportivas, à convivência social e o cuidado com o meio ambiente são imprescindíveis. No entanto, convém chamar a atenção para o topo do artigo 5.ª da Constituição, que afirma que "todos são iguais perante a lei [...]". Nota-se que são dois pressupostos: primeiro o de que "todos são iguais", e o segundo, "perante a lei". Isso significa que a igualdade deveria ser conseguida antes para depois ser afirmada a lei. Diante dessa observação, parece ser este o debate que está na agenda principal dos movimentos negros em relação a como conseguir a igualdade diante de tantas desigualdades.

No campo da educação, em específico no sistema público de ensino são oferecidas diversas modalidades de ensino, desde a Educação Infantil, agora com a

nona série, passando pelo Ensino Fundamental de 5.^a a 8.^a séries, Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio, até a universidade pública laica e de qualidade com as especificidades de cada curso. Como se sabe, a discussão da permanência do aluno na escola ainda é um desafio a ser conquistado na cotidianidade escolar. No ensino superior, o debate se amplia, na medida em que o acesso e permanência à universidade tornam-na realidade para poucos.

Nesse sentido, a sociedade brasileira fez com que a mídia brasileira, no início de 2003, dedicasse grande espaço ao fato e à polêmica gerada pela reserva de vagas para alunos(as) negros(as) no vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Muitos brasileiros estavam, pela primeira vez, diante de um debate complexo, porque falava de povo, porque falava de negro e esse debate se intensificou no Brasil nos últimos anos: a promoção da igualdade racial e as discussões sobre ações afirmativas como política pública designando cotas para negros (as) na educação superior no Brasil (HERINGER, 2003, p.1).

Entretanto, poucos recordam que as cotas já haviam usufruído legislação anterior específica. A Lei n.º 6.465/68¹⁰⁰, conhecida como "lei do boi", Art. 1 que rezava:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidos pela união, reservarão anualmente, de preferência, cinquenta por cento de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, desde que residam com suas famílias na zona rural e trinta por cento a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

Ainda segundo estudo do IPEA de (2001), menos de 2% de estudantes negros (as) estavam matriculados (as) em universidades públicas e particulares, e, dentre essas pessoas apenas 15% concluíram os cursos. Ainda com base nos indicadores de 2000, caso a educação brasileira expanda no mesmo ritmo de hoje, em 13 anos as pessoas brancas devem alcançar uma média de 8 anos de estudos, as pessoas negras, com sorte, só atingirão a mesma meta daqui a 32 anos. Não é possível a passividade e a concordância diante dos fatos, sendo apenas espectador e compactuar com esta realidade de injustiça social. (IPEA, 2001).

¹⁰⁰Esta lei vigorou até o ano de 1983, no então governo do presidente João Batista Figueiredo

As políticas de ação afirmativa vêm sendo propostas como uma das formas de enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. Essas políticas se caracterizam por práticas positivas, com vistas a promover, proteger os excluídos e os desamparados.

Convém salientar que a Constituição Federal é um poderoso instrumento garantidor de direitos e, ao mesmo tempo, também estabelece limites da ação do Estado. Essa discriminação de que cuida a Constituição Federal é intolerável no processo jurídico, ou seja, a discriminação odiosa.

A ação afirmativa é um princípio de garantia a isonomia (MOEHLECKE, 2002, p.211). Dentro dessa perspectiva, as iniciativas dependem do Estado e da sociedade civil organizada, sendo o Estado o maior provocador e provedor dessa garantia. Com base nesta autenticação, o Programa Nacional de Direitos Humanos passa a ser não só um suporte jurídico, mas um instrumento específico à efetivação de várias ações afirmativas, com efeito e aplicabilidades reais em curto, médio e longo prazo.

As ações afirmativas, em nosso país, reafirmaram o que já vinha sendo debatidos nos movimentos sociais, em especial os movimentos negros no decorrer do século XX. Essas políticas há muito tinham seu conteúdo debatido à exaustão no interior dos movimentos negros. A declaração final, construída em Durban, da qual o Brasil é signatário, deu suporte para que as demandas viessem a público exigindo definição das relações raciais pelo Estado.

Os organismos internacionais de relações raciais usando a força da representatividade e o poder de interferência tem contribuído com muitos paradigmas que reforçam a oportunidade do segmento negro organizado. Ressalta-se que a presença do Brasil em Durban, representado pelos movimentos negros, indígenas, mulheres, diferentes grupos religiosos e étnicos, foi da maior importância na construção do documento final da carta de Durban. Em um dos parágrafos iniciais da carta de Durban (2001) afirma-se o seguinte:

Reconhecemos o valor e a diversidade da herança cultural dos africanos e afrodescendentes e afirmamos a importância e a necessidade de que seja assegurada sua total integração à vida social, econômica e política, visando a facilitar sua plena participação em todos os níveis dos processos de tomada de decisão.¹⁰¹

A Conferência de Durban abriu vários caminhos para o que antes da sua realização parecia impensável, o início do processo de discussão e implementação de políticas de ação afirmativa no Brasil. Muito embora inúmeras iniciativas feitas no país –, dados do Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Cândido Mendes que contabilizam, desde 1999, pelo menos 208 iniciativas governamentais e não-governamentais de ação afirmativa para negros no país, sendo a maioria na área de educação –, mas ainda há muito que fazer para se promover a igualdade racial.

O Governo Federal incrementou seus esforços para o combate à desigualdade racial, visando corrigir distorções vigentes há mais de três séculos no País. Neste processo, a Fundação Cultural Palmares (FCP) vem participando de missões internacionais. Tais intercâmbios contaram com a presença de dirigentes da instituição no continente africano e também em países das Américas, como Cuba e Haiti. Estreitas relações são firmadas para desenvolver a construção de uma identidade negra. Com isso, a Fundação Cultural Palmares (FCP) é o braço do Ministério da Cultura em torno da solidariedade para com os países africanos e seus descendentes.

Algumas iniciativas promovidas pela instituição serviram para reforçar este propósito. Podem ser citados a realização do Seminário – Cultura e Desenvolvimento na CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) – que reuniram intelectuais e representantes de países de língua portuguesa, em Salvador (2004), a Mostra Pan-Africana de Arte Contemporânea, com a presença de mais de dois mil participantes, artistas brasileiros e africanos, em Salvador (2005), e o Seminário Internacional Saídas da Escravidão e Políticas Públicas (2005), no qual se reuniram autoridades, especialistas

¹⁰¹ Ver mais em Declaração de Durban, África do Sul. III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, e Intolerância Correlata. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislação/Declaracao_Durban.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2009.

e representantes de organizações da sociedade civil de doze países – Brasil, África do Sul, Colômbia, Cuba, Equador, Estados Unidos, França, Haiti, Peru, Reino Unido, Uruguai e Venezuela.

A Fundação Cultural Palmares aproxima a política interna à externa nas relações entre o Brasil e o Continente africano, além de se tornar referência na diplomacia para com as nações da América que possuem população afrodescendente. No sentido mais amplo, as preocupações institucionais e governamentais sobre ações afirmativas parecem demonstrar que o caminho subjaz invisível, possa encontrar para além das linhas jurídicas, a visibilidade e o caminho do direito principalmente à população negra brasileira.

Com isso, a atuação interministerial por meio de um conjunto de ações para combater a desigualdade do negro na cultura, educação, saúde, habitação, emprego – uma população superior a 80 milhões de brasileiros, segundo o IBGE –, aflora a urgência de implementação imediata das ações afirmativas no Brasil e afirma outras contribuições. A fala presidencial em 20 de novembro de 2003 revela a urgência de implementação das ações afirmativas no Brasil.

Vencer a desigualdade racial é, também, lutar por soberania. Não a soberania baseada na dominação de um povo sobre o outro. Mas aquela baseada no estreitamento de relações comerciais, políticas e culturais com aqueles povos e continentes, que aspiram, como nós, a um futuro de independência e dignidade. Sinto-me de alma lavada por ter sido o presidente da República que, no primeiro ano de mandato, decidiu saldar uma dívida antiga do Brasil: acabamos de percorrer uma parte do imenso continente africano para dizer e ouvir em cinco países: somos irmãos, somos parceiros, temos desafios comuns, temos lições a trocar. Vamos caminhar juntos. Vamos acelerar o nosso passo, conscientes de que não é possível superar, em quatro anos, o que se estabeleceu em quatro séculos nos dois continentes. Mas essa é a verdadeira globalização humanitária; essa é uma forma de desenvolvimento pela qual vale a pena viver e lutar: aquela na qual a cor de um ser humano não define o seu caráter, a sua inteligência, os seus sentimentos e a sua capacidade, mas apenas expressa a maravilhosa diversidade racial e cultural da qual somos feitos. (Luis Inácio Lula da Silva, Presidente da República, em pronunciamento durante as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra, Serra da Barriga, Alagoas, 2003).

Percebe-se, entretanto, o esforço do governo brasileiro de continuamente revelar e vencer a desigualdade social/racial e lutar por igualdade de oportunidades e de acesso e permanência em todos os setores da sociedade. Ao reconhecer uma imensa distância entre o rico e pobre, e a diferença de acesso entre o branco e negro por conta da escravidão, o governo brasileiro estabelece canais de relacionamento e institui o que chama de uma verdadeira globalização humanitária, investindo esforços à aplicabilidade de políticas públicas afirmativas específicas para o povo negro.

3.4 AÇÕES AFIRMATIVAS: INICIATIVAS NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL E O RACISMO DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O Brasil foi construído sobre os pilares do trabalho escravo negro, porém, ao aboli-lo, não houve a preocupação em criar condições de efetiva integração da população negra na sociedade brasileira.

O Estado brasileiro, com o auxílio de importantes intelectuais da época, consolidou uma compreensão da nação brasileira em relação à integração cultural, que incluía a contribuição de diferentes grupos, principalmente, europeus, indígenas e descendentes de africanos para a formação da identidade nacional. O padrão de relações raciais que se forjou a partir daí foi com frequência interpretado como harmonioso, natural, o que permitiria uma melhor convivência entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira.

A crença na democracia racial como expressão desse padrão de convivência pacífica, ganhou força nas primeiras décadas do século XX e serviu para justificar um tipo de integração da população negra, por meio de sua valorização do ponto de vista cultural, porém, negligenciada em seus direitos e oportunidades. Se, por um lado, o governo brasileiro interpretava como harmoniosas as relações entre os diferentes grupos da sociedade brasileira, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Por outro, as

primeiras décadas desse século, a eles o eu foi designado e não passou da indiferença, principalmente aos ex-escravizados: maioria esquecida e constantemente excluída da sociedade (MUNANGA, 2004, p.84). Assim, do ponto de vista simbólico, a representação do escravo sempre estava voltada ao trabalho, sob a chibata, vigia constante e castigo¹⁰²

Nesse sentido, a mobilização das organizações negras esteve presente em toda a história do Brasil, tanto no longo período de escravidão, por meio de diversas formas de resistência, quanto na política, na cultura e nas manifestações religiosas, a partir do fim do século XIX, no movimento abolicionista e na mobilização nas décadas seguintes pela luta à ampliação dos direitos da população negra.

A agenda das organizações negras que surgiram no país a partir da década de 1930 foi fundamentada na ideia de aumentar o acesso dos negros à educação, à oportunidade de trabalho e um maior espaço na participação na vida política e econômica do país (SISS, 2003, p.39-46).¹⁰³

Essa mobilização sempre foi dividida devido à manifestação política que o país atravessava em pleno refluxo democrático, em que os movimentos sociais em especial o movimento negro entrecortaram, cerceados em suas demandas e reivindicações tanto na ditadura do Presidente Getúlio Vargas quanto nos vinte anos que se sucederam ao golpe militar de 1964. Depois da Segunda Guerra Mundial (1945), vários mecanismos internacionais, com destaque para UNESCO, voltaram suas preocupações para os estudos sobre as relações raciais no Brasil. Aconteceu o processo de institucionalização das ciências sociais, o reconhecimento da obra de Gilberto Freire, um dos principais alicerces ideológicos da integração racial, e o desenvolvimento do país foi substantivo para atrair a atenção internacional.

¹⁰² Atualmente ainda são muito fortes os estereótipos em relação aos negros (as), sobre a relação cor e trabalho escravo ou trabalho de menor prestígio e sem status.

¹⁰³ Destaca-se neste período: a Imprensa Alternativa Negra, a Frente Negra Brasileira, e dez anos mais tarde, 1940, o Teatro Experimental do Negro [TEN] (SISS, 2003, p.51-54).

Diante de tanta expectativa sobre as relações raciais no Brasil, a UNESCO frustrou suas esperanças iniciais ao ter identificado o preconceito racial no país, descrito com frequência como paraíso racial. Muitos pesquisadores, com destaque para Maio (1999, p.141-158), afirmam que embora houvesse por parte da UNESCO "uma imagem positiva do país em matéria racial" o projeto se desenvolveu de forma bastante complexa, interagindo neste cenário, contrastante com as relações raciais brasileira. Para Maio (1999), a declaração do principal idealizador do Projeto UNESCO, Alfred Métraux, considera o Brasil "um exemplo de país onde as relações entre as raças são relativamente harmoniosas". Todavia ele registra que "seria um exagero até mesmo ingenuidade [...] afirmar que o preconceito racial é ignorado" (MAIO, 1999, p.151).

Segundo Heringer (2004, p.4-14), desde o final da década de 1960, estudiosos começaram mais uma vez, a examinar a "questão racial", contribuindo para a construção de uma rede composta por intelectuais, ativistas e agências de cooperação internacional que favorecessem a inserção da questão racial na agenda pública nacional. Assim, muitos militantes dos movimentos negros denunciaram as desigualdades raciais e tentavam entender por que o mito da democracia racial ainda estava vivo e ainda era aceito de maneira natural. Questionavam, como um país com enormes desigualdades socioeconômicas poderia viver em relativa harmonia. Era difícil para os negros compreender que suas condições de vida precárias eram resultantes também da discriminação racial.

Essas indagações começaram a ser mais frequentes, atingindo maior número de grupos sociais, devido à crescente visibilidade e habilidade dos movimentos negros, produtores do grande debate a que se assiste hoje. O governo viu-se tão pressionado que criou agendas específicas para cuidar da situação dos ex-escravizados descendentes.

Assim, ao longo das décadas de 1980 e 1990 a atuação dos movimentos negros deu-se principalmente em duas frentes. Uma delas, a que está inserida como movimento identitário essencialmente político, atento à organização e à sustentabilidade. Outra, como um movimento preocupado com a educação da consciência para refinar a crítica em oposição às práticas e aos discursos racistas nos vários setores da sociedade.

Tanto a primeira frente quanto a segunda tinham como objetivo básico, buscar em linhas gerais a dignidade humana e a igualdade dos diferentes.

Para Silvério (2002, p.227), outros resultados se estabeleceram de igual importância entre movimentos negros das duas décadas do século XX: a) uma mudança de postura significativa, em todos os segmentos da sociedade brasileira, em relação ao tratamento das questões da população negra no país; b) o aumento e a divulgação de pesquisas empíricas; o surgimento de vários conselhos de desenvolvimento e participação da comunidade negra, no plano estadual e municipal; e o reconhecimento oficial, em 20/11/1995, no plano federal, da existência da discriminação racial e do racismo, com a implantação por meio de decreto do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a função de estimular e formular políticas de valorização da população negra.

Nessa perspectiva, surgem importantes serviços no formato de "SOS anti-racismo", destinados a receber denúncias e encaminhá-las à Justiça, fazendo um acompanhamento permanente nos processos e seus desdobramentos na esfera jurídica.

A Lei Caó, do então deputado Luiz Alberto Caó, n.º 7.716/89 constitui um marco, na conquista histórica da sociedade brasileira e dos movimentos negros. A referida Lei veio se afirmar como uma lei antirracismo, na medida em que avança rumo à busca de outros direitos humanos e de justiça social à proteção dos afrodescendentes e dos ex-escravizados cativos por um período de mais de – 350 anos de escravidão – da história do Brasil, com o objetivo de minimizar e (ou) acabar com os efeitos dos preconceitos e da discriminação racial proveniente desse período tão doloroso.

No Brasil, parece soar absurda a dúvida sobre quem é considerado negro (a) apresentada pelos opositores às ações afirmativas. Conforme Silva (2003, p.19), é contraditório que todas as pessoas saibam quem é negro (a) quando se trata de preterir-lo (a) por pressupostos e características raciais, e que não se saiba quem é a pessoa negra quando se trata de resguardá-la dessas manifestações ignóbeis do racismo.

É nesse sentido que as ações afirmativas operam no campo das experiências concretas, em específico no âmbito da Educação, com base no diagnóstico da situação de alunos(as) negros(as), no conhecimento de estigmas que marcam a relação entre a trinomia escola, professor e aluno (a), em detrimento destes, ao perpetuar, pelo tratamento desigual, a indigência cultural e educacional a que estão expostos.

Dessa forma, a atuação do Estado é fundamental na normalização da esfera jurídica e na criminalização do racismo nesses espaços, criando políticas de proteção a cultura do diferente e, ainda, atuando eficazmente na Educação das Relações Étnico/Raciais, cabendo principalmente aos movimentos sociais negros a fiscalização dessas condutas e das implantações dessas políticas.

3.5 AÇÕES AFIRMATIVAS DO GOVERNO NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL E O PRECONCEITO RACIAL DA/NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A Coordenadoria-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), desenvolveu um programa que objetiva atingir todos os níveis de educação, da pré-escola à universidade, por meio da formulação de políticas públicas educacionais para a diversidade, com ênfase nos afrodescendentes, a partir dos seguintes valores: respeito e valorização à diversidade étnico-racial; educação antirracista; equidade de gênero e ações afirmativas, combate diuturno ao racismo e aos males sociais que advêm de suas práticas.

O referido programa é uma preocupação visível do governo brasileiro que se esforça com a criação de medidas específicas e introduz mudanças de ordem cultural e de vivência nas práticas escolares.

Importante salientar sempre, como já foi salientado em outros momentos desta Tese, que a participação dos movimentos sociais, destacando os Movimentos Negros (e principalmente as organizações de Mulheres Negras), que foram fundamentais

nas negociações no Planalto da República, para que medidas de combate às desigualdades raciais, detectadas pelos institutos de pesquisas oficiais, como IPEA e IBGE, fossem adotadas e divulgadas antes mesmo da Conferência Durban.

As discussões sobre políticas de ações afirmativas geram longas discussões e embates, principalmente em Educação, em função de uma política de cota mínima para negros (as) e indígenas nas universidades públicas brasileiras.¹⁰⁴ Segundo Silva (2003, p.22-29), as discussões sobre ações afirmativas em Educação têm colocado a questão racial como tema central nos debates. Visto que essa questão aponta para a existência de diversas dimensões do racismo, isto é, institucional, estrutural, cultural, ideológico, o que também exigem novas posturas e novos olhares sobre os estudos da desigualdade e discriminação raciais no Brasil.¹⁰⁵

Assim, não se pode perder de vista os vários momentos da ação afirmativa, os quais sejam a discussão de uma pauta permanente que inclua oportunidades iguais na dimensão das relações étnico-raciais, principalmente na sua adoção, acompanhamento e avaliação dessas ações; entender que o princípio que norteia ou que deveria nortear a implantação de ações afirmativas deve ser o diálogo como um caminho estruturante para mostrar ferramentas à diminuição e (ou) a erradicação das diferenças sociais e raciais.

¹⁰⁴ Para maiores esclarecimentos sobre indígenas e o preconceito no ensino superior, vide Tese de Doutorado em fase final de elaboração de Wagner Roberto do Amaral orientado por Tânia Maria Baibich-Faria, defendida na UFPR em fevereiro de 2010.

¹⁰⁵ O Estatuto da Igualdade Racial, aprovado recentemente 08/09/2009, mostra avanços na luta por reconhecimento da população negra. O documento revela que muitos aspectos importantes e polêmicos foram deixados de fora. Um exemplo foi a criação de cotas de 20% para negros nos filmes e programas da TV e o detalhamento à demarcação das terras quilombolas, assuntos ainda sem uma solução aparente, o que mostra uma fragilidade nesse aspecto, bem como uma total falta de lucidez da questão. Desse modo, pode tornar-se letra morta se não for repassado na prática às garantias de todas as conquistas e o comprometimento do Governo e da sociedade como um todo em constituir frentes a operacionalização e fiscalização na prática do Estatuto.

Isso porque, a sociedade brasileira tem-se mostrado racista, e as estatísticas corroboram isto: a questão racial tem sido um grande problema social, na medida em que a grande massa da população negra está excluída¹⁰⁶.

Em se tratando de seu combate, os problemas não são de menor vulto visto que demandam uma luta coletiva que leva à perda de privilégios até hoje naturalizados.

O mito da democracia racial que, por razões históricas bem específicas e difusas, tenta impor a ideia de que vivemos em uma sociedade harmoniosa e não racista, tendo em vista a calorosa união de homens negros e mulheres brancas, para justificar um cataclisma racial presente nas grandes teorias raciais contemporâneas (MUNANGA, 2004, p.53-90).

É um mito criado pela maioria que detém os privilégios tendo em vista seus interesses sociais e valores morais. Assim, a democracia racial faz parte de um jogo ideológico, que pretende eliminar as desigualdades existentes entre os segmentos étnicos/raciais branco e negros, afirmando que todos são iguais, e esta ideia se disseminou no imaginário social, favorecendo o não reconhecimento de uma sociedade que discrimina, exclui e obedece a uma organização socioeconômica hierárquica (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2005, p.168).

É o caso do inculcamento de que vivemos em uma "sociedade daltônica", ou seja, a ideia de que todos são iguais, embora uns considerem-se mais iguais que outros e o negro não aparece como negro e sim como miscigenado (SILVÉRIO, 2002, p.91).

A percepção visual, nesse sentido, aproxima a ideia de uma igualdade perversa, anômala que tira ou esmorece no grupo negro a possibilidade de engajamento, de afirmação e de luta antirracista. A diferença passa ser uma construção histórica e não meramente visual, linguística, ou ainda formal.

¹⁰⁶ "O Relatório das desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008 organizado por Paixão e Carvano (2008), revela todos os setores em que essas desigualdades são crescentemente acentuadas ou diminuídas".

Par e passo com o mito da democracia racial, a miscigenação, o ideal do clareamento e outras formas de ocultação da diferença também constituem entraves para a mudança (MUNANGA, 2004, p.13-16). Munanga defende a ideia de que o discurso pluralista emergente e mesmo o do multiculturalismo fragmentam a ideia da identidade nacional, pois que as chamadas minorias, que segundo o autor se constituem em maiorias silenciadas, não são capazes de construir identidades políticas articuladas e substanciadas.

Assim, a gênese da sociedade daltônica, segundo a qual somos todos iguais, criticada por Damata (1996) e Silvério (2002), não permite uma leitura real de diversidade entre brancos e negros. Já a teoria do branqueamento constitui um fator de alienação do racismo que introduz e contribui para uma lógica com duplo sentido negativo que, segundo D'Adesky (2001, p.173), perpassa pela "denegação de identidade de grupo e o de denegação de uma humanidade comum".

O ideal de branqueamento é um produto de racismo assimilacionista, ou seja, ele se apresenta com uma roupagem antirracista, que destaca e preconiza a mistura inter-racial para continuar a lógica de outro modo, como variação do racismo universalista, que aprofunda cada vez mais a ideia de perpétua assimilação de um modelo cultural homogeneizado, sobrepondo a primazia racial branca, como referência preferencial em uma escala de valores, supostamente única e absoluta.

Existe a crença daqueles que acreditam ver na mistura racial um fim para os problemas de racismo e os conflitos entre os grupos raciais. Assim, camuflam-se os verdadeiros problemas e interrompe-se, muda-se o foco das causas mais profundas das questões raciais.

O resultado disso, segundo D'Adesky (2001), é um ideal perverso de limpeza étnica, que supõe, na melhor das hipóteses, o branqueamento da população e na pior das hipóteses a morenização, acompanhada da diluição do grupo negro e conseqüentemente o aniquilamento desse grupo. Segundo o autor, as conseqüências tipificadas do ideal de branqueamento estão na descaracterização sutil da referência

étnico/racial e no despertencimento dessa referência. Assim para D'Adesky (2001, p.173-174),

O ideal de branqueamento é, portanto, um racismo etnocida que opera sobre a base de um discurso ambíguo. Ao fazer a apologia da mistura inter-racial, ele induz os grupos a abandonarem suas características étnicas, apontando ao mesmo tempo o grupo a ser erradicado. Essa implicação restritiva em relação à categoria negro apresenta uma clivagem racial que tende a ver o negro como um indivíduo diferente do tipo idealizado.

Dessa maneira, o entrelaçamento das relações raciais reforça e potencializa o funcionamento do racismo no formato ideal de branquitude no Brasil. As representações das expressões estampadas no cotidiano como "limpeza de sangue", "cabelo bom", "sangue bom", "cor no ponto", ilustram, entre os negros, o desejo do tipo mestiço como o intermediário para se chegar ao ideal supremo que é tornar-se branco.

Essa vontade de "ser parecido com", por meio da mistura, vista como libertadora e emancipadora, é, na verdade, uma forma de fomentar junto aos negros efeitos destrutivos de sua própria imagem, principalmente quando substitui o desejo racional de ser reconhecido como igual, pelo desejo irracional de ser reconhecido numa inferioridade relativa. Ou seja, a vontade de "ser parecido com" produz uma alienação caracterizada pelo despertencimento e uma alienação caracterizadora pelo ideal de branqueamento.

Esse aspecto impositivo de conexão, que resulta numa tal "brancura" ou "parecido com", pode mostrar o medo que alimenta a projeção do branco sobre o negro, ou a ascensão do possível do negro sobre o branco. Neste último, há um ocultamento das características que alimentam e tencionam essa ideologia que decorre da falta do orgulho de ser negro (a).

Segundo Bento (2003, p.25), no Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

Para a autora, a descrição desse processo, em que branco pouco aparece, exceto como referência de beleza universal, a humanidade é alvo de inveja e desejo dos outros grupos raciais não-brancos. Desse modo, a invenção da superioridade branca em detrimento ao seguimento negro ainda é mantida por esta mesma elite branca brasileira, que se utiliza de seus mecanismos sutis para dizer que o problema da relação étnico/racial é um problema do negro brasileiro.

Nesse sentido, é correto afirmar também, que a falta de referência positiva de negros (as) na mídia, nos livros didáticos, nas artes, na política, na cultura de um modo geral, condiciona esse grupo racial a uma forma de branqueamento do tipo "eugênico dos trópicos", (SILVÉRIO 2002, p.95) em que procria uma prole ideal, determinando assim, possíveis resultados práticos de dominação de um grupo racial sobre o outro o que possibilitaria – a um novo ideal para "edificar a grande civilização dos trópicos".

Ao falar em branqueamento, fala-se ademais numa apropriação de legitimação da ortodoxia suprema na economia, na política, na arte, na cultura e nos setores das estruturas sociais. Ainda para Bento (2003, p.27):

Na verdade o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., etc.

Assim, o formato que se estabelece nesta questão perpassa por um imaginário completamente inatingível do ponto de vista prático, ou seja, o negro passa a não acreditar nas mesmas possibilidades de alcance em relação ao branco, não só em termos de realizações, mas também de pertencimento, danificando sua autoestima, culpando-se pela discriminação que sofre, que solapa sua identidade racial e, por fim, justificando as desigualdades social/raciais.

Nesse sentido, o silêncio e a omissão têm sido uma arma contra o negro. Nos espaços sociais, estão reafirmadas tendências à passifização¹⁰⁷ dos personagens negros, mantidos como dependentes em uma redoma, sem acesso a fala e possibilidade de ação nas tramas. A naturalização das desigualdades racialmente e sexualmente hierarquizadas produz um quadro de exclusão brutal de homens e mulheres negros e, ao mesmo tempo, silêncio na consciência coletiva (SILVA, 2005, p.1).

A insuficiência de representação e atuação do negro no espaço que o branco ocupou e ocupa, torna-o inseguro, dependente e submisso na maioria dos casos. "Em outro sentido, a escassez de pesquisas em relações raciais também corrobora a ideia de que o problema negro é um problema dos negros e não uma responsabilidade ética social" (BAIBICH-FARIA, 2009, não publicado).

É preciso também, como propõe Bento (2003, p.28), "compreender o discurso que o silêncio sobre o branco oculta" é torná-lo explícito, visto que não fazê-lo é referendar e ratificar o preconceito, o racismo e toda qualquer forma correlata de discriminação.

É nesse sentido que a política afirmativa vem atuando para conter a lacuna deixada historicamente entre a negação de oportunidade e a luta por políticas que viabilizem a total inserção da população negra nas estruturas sociais de status.

Assim, as ações afirmativas devem assumir um caráter emergencial, conjuntural, de reparação imediata para reduzir a brutal discrepância entre negros e brancos. E é nesse debate mais amplo que a Lei n.º 10.639/03 se insere, como uma política afirmativa no âmbito da Educação, para corrigir e desmitificar ao acesso que até então de privilégio do considerado grupo dominante branco.

¹⁰⁷ Conceito utilizado pelo Prof. Paulo Vinicius (2005) da UFPR – Universidade Federal do Paraná -, em sua Tese de Doutorado para designar a imagem do negro no livro didático, colocada como atitude de passifização em relação à figura do elemento branco, que tem voz e texto e boa imagem. Neste caso a passifização é a indiferença que se coloca na imagem dos personagens negros que é mostrada de forma ridicularizada, para manter a discriminação e o preconceito e a submissão do negro nos livros didáticos pesquisados pelo autor.

A inserção da Lei na educação escolar pode elevar os debates por meio do ensino da cultura afro-brasileira e africana, como uma educação multirracial, antipreconceito e antirracista nas relações étnico/raciais, assumindo supostamente no espaço escolar e de sala de aula as questões fundamentais das multiculturalidades que é a diferença perpassada pela valorização do espaço privado e do público.

Ou seja, tentar entender como os principais modelos de espaço social multicultural trabalham e (ou) dialogam com os obstáculos e (ou) com os efeitos positivos e como integralizam essas possibilidades e as oportunidades de acesso por meio do ensino da Cultura Afro-brasileiro e africana.

Isso é, como fazer a voz e o agir dos considerados "diferentes" tenham vida, identidade e, sobretudo, direitos de ser diferente às diferenças? Trata-se de um dilema. Isto exige entre muitos aspectos, um refinamento, uma preocupação pela ética que inclua o outro, num espaço de dialogicidade transformando a escola num espaço de interculturalidade reflexiva possível.

CAPÍTULO 4

A LEI N.º 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA/NA ESCOLA

Este capítulo versa sobre uma questão que está no centro das atenções dos estudiosos, grupos de militância, políticos e principalmente a comunidade escolar: a diversidade étnico-cultural e com ela a Lei n.º 10.639/03.

Em nove de janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.º 10.639, uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Trata-se de uma alteração importante da Lei n.º 9.394/96, (LDBEN) Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, acrescida posteriormente de seu substitutivo a Lei n.º 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas.

Desse modo, a partir do ano de 2003, a Lei n.º 9.394/96 passa a valer acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26. Nos estabelecimento de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira incluído pela Lei 10.639, de 09/01/2003.

Inciso 1.º O conteúdo programático a que se refere o caput desse 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 políticas pertinentes à História do Brasil (Incluído pela Lei 10.639, de 09/01/2003).

Inciso 2.º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras (Incluído pela Lei 10.639, de 09/01/2003).

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei 10.639, de 09/01/2003).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (Incluído pela Lei 10.639, de 09/01/2003). [grifos da autora]. (GOMES, 2008, p.68).

Visto que, após já terem se passado sete anos do sancionamento da Lei, ainda são observáveis os obstáculos, intencionais ou não, conscientes ou não de sua implementação (ONASSAYO, 2008; SOARES, 2008; LOPES, 2008; SOUZA; CROSO, 2007; GOMES, 2008), efetiva em várias escolas, faz-se mister fomentar os debates dos significados da Lei para que possa tornar-se parte da cultura da escola, dos professores, da comunidade escolar em geral. É nessa direção como um percurso de uma reflexão teórica sobre a implantação da Lei, suas razões históricas e de justiça, sua função social e importância no combate ao preconceito racial, seu impacto dentro da escola e seus efeitos, que se entende relevante o debate aqui descrito.

Nessa perspectiva, o presente capítulo discorre sobre os desafios e os contornos que constituem a Lei, tendo como alicerce as lutas dos movimentos negros como uma concepção emancipatória de reconhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira e como um passo no caminho da desintegração do racismo ambíguo nas práticas sociais.

De um modo geral, é nessa direção que se inserem essas discussões. Por um lado, entender a Lei como uma importante política de ação afirmativa que fundamentalmente vem somar-se as tantas outras demandas e lutas dos movimentos negros, em favor da superação do racismo e substancialmente a promoção de uma educação das mentalidades e a transformação de atitudes na sociedade em específico na escola. De outro, compreender que a escola é responsável pela representação positiva dos afrodescendentes por uma educação reconhecida e respeitada, como diria Gomes (2008, p.69), "que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã".

Esta temática, no escopo da Lei n.º 10.639/03, visa não somente descrever as significativas contribuições que os negros africanos legaram ao Brasil, e sua continuidade com os afro-brasileiros, mas também perseguir uma reflexão sobre a importância de uma identidade nacional como referência na provisão de uma produção artística, intelectual, econômica e política no Brasil.

Mais do que uma reivindicação dos movimentos sociais em específico dos movimentos negros, a Lei n.º 10.639/03 estabelece uma política educacional de reparação diante da desigualdade racial, social, política, pedagógica para o sistema da educação brasileira. Isto porque, inexistia um diálogo aberto para os estudantes negros e a possibilidade de se identificarem de forma positiva nas pedagogias escolares. Além disso, a Lei é uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro principalmente em prol da educação (GOMES, 2008, p.68). O contexto escolar nacional, como parte inextricável da sociedade da qual faz parte, sempre evidenciou as experiências que marcavam inferioridade quando relacionadas aos negros e indígenas e suas culturas, justificando como causalidade as desigualdades econômicas, culturais, educativas e políticas.

Um dos pontos altos dessa discussão está no trato relacionado com a presença de um imaginário social naturalizado sobre o ser negro no Brasil e a falácia de que a sociedade brasileira sempre demonstrou "complacência" no cuidado com as questões raciais na "decantada democracia racial brasileira". De acordo com Gomes (2008, p.69-70),

A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular.

Gomes nos informa também que um dos caminhos para o diálogo, a superação deste problema é uma reflexão profunda sobre a discussão que de algum modo vem sendo realizada pelo Movimento Negro e por todos aqueles que acreditam em uma pedagogia antirracista. Assim, como já dito, a questão racial não pode estar vinculada apenas às organizações de entidades negras, pois a superação do racismo e do preconceito racial é antes uma luta pela construção da cidadania entre brancos e não brancos dentro e fora da escola.

Desse modo, essa luta por ações concretas dos direitos sociais, que estejam próximos às vivências dos diferentes sujeitos, são de alguma forma encontradas na construção da igualdade social incorporada no contexto da Lei.

Assim, o caráter explícito e implícito da desigualdade racial, expresso respectivamente nos artigos 1 e 2 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), no âmbito da educação escolar, na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições universitárias de ensino e pesquisa bem como nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, aponta para ignorância da ação e dos efeitos nefastos desta desigualdade, o que tem sido um grande entrave no cumprimento da função social e cultural da escola.

Por outro lado, para além dessa observação, a Lei n.º 10.639/03 ao alterar a LDBEN supera e transpõe a visão de que a população negra no Brasil se resume a meras contribuições coadjuvantes, mas traz para as discussões a ideia de participação, constituição e a configuração da sociedade brasileira pela atuação das diversas etnias africanas e seus descendentes (GOMES, 2008, p.71).

Nesse sentido, o fundamento da Lei n.º 10.639/03 passa ser uma possibilidade concreta na construção da cidadania, na medida em que estabelece pontos de convergências à oportunidade para o diálogo, seja no campo das subjetividades, seja no campo das interculturalidades. Essa aproximação cria vários caminhos para se pensar a erradicação do racismo em nossa sociedade. Desse modo, a lei permite essa possibilidade, o repensar as formas de convivência com o diferente a partir da perspectiva do respeito e da intolerância da discriminação racial ou de qualquer forma de preconceito correlato.

O grande objetivo da lei é atingir a consciência por meio da educação. É elevar ao mais alto nível de compreensão de que uma educação das relações étnico-raciais é possível nas relações humanas. Sobretudo, a lei traz orientação e oferece respostas na área da educação à demanda da população afrodescendente, no sentido de ações positivas de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

Segundo as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação para a Educação das relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, devem se fazer presente principalmente na educação escolar.¹⁰⁸

Entretanto, é importante entender que tais políticas principalmente em educação têm como objetivo o direito de toda a população negra se reconhecer na cultura nacional, expressar de alguma forma, visões de mundo próprio, manifestar com autonomia, individual e coletivamente, formas de pensar. Além disso, alcançar garantias de cursar cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores(as) qualificados(as) para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações entre diferentes grupos étnico/raciais, isto é, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. Esses entendimentos, além de condições materiais nas escolas, e a formação de professores são indispensáveis à educação de qualidade, assim como o são o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africano no Brasil.

4.1 RAZÕES HISTÓRICAS: DESAFIOS, CONTORNOS E CONTEXTOS

Ao constatarem a invisibilidade do negro, bem como a produção e a reprodução da discriminação racial nos vários setores sociais, enfatizando aqui setor educacional brasileiro, os movimentos sociais negros passaram a incluir na agenda de reivindicações

¹⁰⁸ CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1 p.11.

junto ao Estado brasileiro estudos que contemplassem a pesquisa, o ensino da história da África, dos africanos e a cultura afro-brasileira nas escolas.

É válido lembrar que essas reivindicações já faziam parte da declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo TEN (Teatro Experimental do Negro), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. As principais recomendações desse Congresso foram dentre outros pontos "o ensino ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como do meio de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo" (NASCIMENTO, 1968, p.293).

As propostas se intensificam no movimento negro, no período da ditadura militar brasileira entre os anos de 1964 e meados dos anos 1980. As entidades se estabeleciam firmes nos seus propósitos, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador, Rio Grande do Sul, entre outros Estados, sendo esse período em que os movimentos sociais em específico o movimento negro foram bastante perseguidos, em função de suas várias reivindicações em favor das populações mais desfavorecidas.

Em educação, mais especificamente no campo acadêmico, havia liberdade para pesquisar ou discutir a questão racial no Brasil. Entretanto, destaca Hasenbalg (1995, p.360) que

o período aproximadamente entre 1965 até o final da década de 1970 não foi dos mais propícios para pesquisar e escrever sobre relações raciais no Brasil, tendo em vista vários problemas: primeiro, o tema racial passou a ser definido como questão de segurança nacional; segundo, é que as aposentadorias atingiram destacados representantes da escola paulista em relações raciais; terceiro, a falta de dados por 'motivos técnicos' - à pergunta sobre a cor foi eliminada do Censo Demográfico de 1970.

Para o autor, as reivindicações das entidades negras contemplavam várias temáticas, entre elas destacam-se basicamente: o racismo, a cultura negra, o acesso à educação, trabalho, mulher negra e a política internacional. Entretanto, na educação, que é o que nos interessa aqui, os destaques entre outros foram os seguintes:

- a) contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas na escola;

- b) melhores condições de ensino à cultura negra;
- c) reformulação dos currículos escolares visando à valorização 'positiva' do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas;
- d) a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.

Destaca-se que essa agenda foi publicada por Hasenbalg em 1987, sendo que na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília-DF, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com a participação de mais de dezesseis estados da federação, num total de 185 inscritos, os quais indicaram, deferiram e enviaram para todos os membros da Assembléia Nacional Constituinte as seguintes petições:

- a) O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino de História do Negro no Brasil.
- b) Que seja alterada a redação do inciso 8.º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: "A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes" (CONVENÇÃO de 1986).

Ainda nessa mesma direção de preocupações dos movimentos sociais organizados, destaca-se a reivindicação ao Estado brasileiro, na primeira metade da década de noventa do século XX, a realização de um dos eventos mais importantes, preparado pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida.

Esse evento realizado no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, contou com a presença de mais de trinta mil participantes, quando foram recebidos no palácio do Planalto, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. O ato

chamou a atenção, e mais uma vez aparecem as reivindicações do Movimento Negro Unificado para realçar os problemas e denunciar, condenando o racismo contra a população negra no Brasil, e, sobretudo, apresentar proposta por meio de um manifesto nacional, um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial no Brasil.

Entre as várias proposições antirracistas, destacam-se as do campo da educação assim descritas:

- a) implementação da Convenção Sobre a Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- b) monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
- c) desenvolvimento de programas permanentes de treinamentos de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996).

Considerando esse fato histórico, como também as pressões legítimas dos movimentos sociais e políticos de várias tendências ideológicas vindo de todas as partes do Brasil, alguns pontos das reivindicações foram atendidos, ainda que timidamente ou denotando insegurança quanto ao alvo, diminuindo alcance e importância.

Ficou assegurada, por exemplo, "a revisão dos livros didáticos ou a eliminação dos títulos que apresentavam a imagem do negro de forma estereotipada, ou representada como subserviente, racialmente inferior, entre outras características depreciativas" (SANTOS, 2005, p.25). Muitos livros eram adotados em forma de listas e por vezes compêndios enviados pelas editoras para as Secretarias de Estado da Educação. Entretanto, vários municípios adotaram essa medida e passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminassem o preconceito e a discriminação racial contra o negro.

Também é importante ressaltar a atuação incisiva do Movimento Negro, as articulações com políticos mais atentos a essa questão e a participação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. A partir de então aconteceu no Brasil um acalorado debate em âmbito nacional, envolvendo Governo e sociedade civil, organizado para discutir e apresentar proposituras à superação dos problemas elencados pela referida Conferência.

Nessa perspectiva, muitos municípios introduziram em seus sistemas de ensino a inclusão de estudos contra a discriminação racial, bem como valores da cultura afro-brasileira e história da África. Assim, em decorrência da responsabilidade social e racial observada também em Durban, sancionaram por meio de dispositivos jurídicos municipais e por conta da ampla pressão de comunidades locais, Leis que objetivassem destacar no sistema de ensino local a participação do negro em diversas áreas no âmbito da sociedade brasileira.

Ainda que estabelecida a obrigatoriedade da temática sobre a cultura do negro, assim como a preocupação referente à formação de professores (as) municipais e estaduais, para prover e ministrar as disciplinas alusivas ao assunto, faz-se imprescindível e urgente um olhar atento à forma como a Lei está sendo vista e trabalhada na escola.

Sobretudo, como já foi dito, porque a educação escolar é também responsável pela construção das representações positivas dos alunos e exerce um papel fundamental no cuidado de uma pedagogia antirracista (GOMES, 2008; PASSOS, 2002; BAIBICH, 2005). De acordo com Gomes (2008, p.71),

Se entendermos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecermos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente a África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento 'e/ou negado' pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei.

Assim, faz-se necessária a adesão dos sujeitos à cultura afro-brasileira e africana, para garantir a sobrevivência, da presença de identificação consigo mesmo e com os outros, como um apelo à consciência, para uma perspectiva de vida melhor, negada há muito tempo por nossas escolas e pelas instâncias de nossa cultura ao afirmarem (de forma consciente ou não, explícita ou não) que a cultura eurocêntrica é superior às demais.

4.2 O IMPACTO DA N.º LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

É muito comum ouvir que o Brasil é um grande caldeirão cultural e que essa diversidade étnico-racial está no pensamento e na prática do cotidiano de todos os brasileiros. Esse movimento de fato está diante dos nossos olhos e se consolida na convivência com o outro e na coletividade.

Entretanto, entender como se dão essas tensões, conflitos e negociações poderá contribuir para desvendar o processo de aproximação e distanciamento na convivência com o outro, bem como suscitar questões a respeito das possíveis formas de se trabalhar a diversidade cultural e étnica no espaço da educação escolar.

Tendo em vista que o sistema escolar tendencialmente carregado de um modelo monocultural que, de alguma forma, privilegia a diferença dos diferentes, ainda segrega e tem dificuldades de vislumbrar a equidade de oportunidade de ensino para brancos e negros no espaço escolar, "é essencial desnaturalizar as desigualdades e compreender o significado das diferenças" como afirma Pires (2006, p.108).

Após a promulgação da Lei, nunca se viu tal desconforto a respeito de sua obrigatoriedade. A regra social da hierarquia cultural, imposta historicamente pela cultura dita superior, parece resistir a favor do discurso da suposta indolência do africano escravizado e a visão de que este sempre seria vassalo de sua própria condição.

Em se tratando dos impactos das subjetividades entre brancos e negros, a Lei n.º 10.639/03, busca em seu contexto uma revisão histórica do passado para refletir e avançar na superação de preconceitos que estão profundamente arraigados no imaginário social.

Em relação à educação escolar, em específico na questão pedagógica, a Lei tem o sentido de causar um impacto de afirmação da diversidade étnico-racial, principalmente do ponto de vista da nossa diversidade cultural e humana. Nesse sentido, o documento da Lei amplia as ações às orientações para a educação das relações étnico-raciais brasileiras, contra a discriminação e toda sorte de preconceito.

Segundo Gomes (2008, p.72-73), além de uma visão afirmativa, a Lei pode trazer um grande impacto na esfera mais profunda e talvez a mais complicada atingindo principalmente "a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica". A autora salienta que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só para o negro, mas para os demais grupos raciais.

A própria questão da branquitude, nas considerações de Bento (2002, p.25), merece ser discutida, visto ser um dado pouco explorado na escola brasileira. Segundo Bento (2002, p.28), esta noção refere-se aos traços da identidade racial do branco brasileiro, como uma dimensão subjetiva que se formulou no contexto das relações de poder e raciais no Brasil.

De acordo com a autora, a branquitude é a produção de uma identidade que toma o branco como padrão universal de referência de toda uma espécie. E nesse processo edifica-se uma persuasão simbólica e concretamente legitimada por uma ideologia racial/cultural mantida pelo nazismo, fascismo, Klu klux klan, Skinhead entre outras que se manifestam no contexto social e que fortalecem a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais.

Nesse sentido, o que se percebe é a apropriação não só da supremacia econômica, política e social do grupo alvo, mas, sobretudo, na cultura e na mentalidade impregnada dessa referência como modelo na forma de olhar, de pensar e de sentir.

Com base nesse autoconceito do grupo branco em relação aos demais, constrói-se no imaginário social/cultural uma ideia sobre o negro afetando sua autoestima, culpando-o pela discriminação e pela desigualdade racial que sofre.

No que se refere à Lei n.º 10.639/03, tanto o conteúdo a ser trabalhado quanto a metodologia de ação docente deveriam fazer parte desse debate, seja no processo de formação inicial e permanente de professores e das discussões em sala de aula com os alunos, como no reconhecimento dessa necessidade de interação entre todos os envolvidos, interagindo em uma dimensão étnico-racial, discutindo o legado da escravidão para o branco e a herança simbólica que os brancos carregaram da escravidão.

Para Gomes (2008, p.74), isso só ocorrerá se houver um "aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade conquanto uma construção social, cultural e política povoada de ambigüidades e conflitos, e não como algo estático").

Nessa direção, muitos caminhos e possibilidades estão sendo construídos, para a efetiva implementação da Lei. Como diz Luiz Carlos Oliveira, coordenador do Centro de Estudos da Cultura Negra (CECUN): "falar e respeitar a diversidade em nosso país onde ninguém é racista, mas todo mundo conhece um" é uma tarefa educacional complexa e ao mesmo tempo formidável e, por isso mesmo, árdua"¹⁰⁹.

4.3 A LEI N.º 10.639/03: RAZÕES DE JUSTIÇA

Uma Lei é posta de maneira obrigatória quando, ao longo de intensa opressão histórica, nada ou pouco se fez de positivo em relação aos grupos minoritários, marginalizados por intensa discriminação e preconceito ao longo do percurso de suas vidas, ou ainda, quando pouco se vê no caso do negro (a), sua participação em determinado setor da sociedade (SILVÉRIO, 2002, p.238-239). Gomes (2008, p.71), referindo-se à precisão da Lei a respeito de sua implementação como ponto relevante de significados da nossa formação histórica, diz que:

¹⁰⁹ 5.º SENENAE (Seminário Nacional de Entidades Negras na Área da Educação) Vitória - ES, (2007, p.4-5).

Se entendermos que conhecer a nossa cultura e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecemos que uma parte significativa da nossa formação histórica e social referente à África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei.

Nesse sentido, a complacência é apenas uma palavra, um sentimento insuficiente para a resolução de problemas, principalmente, onde a justiça igualitária, como um direito humano, não pode esperar mais.

A Lei é uma garantia jurídica e, para além de sua obrigatoriedade, ela orienta a direção a ser seguida, mostra caminhos para melhor alcance de sua execução: as relações humanas dentro e fora da escola.

De modo geral, uma Lei é criada em função de distúrbios causados pelas injustiças de qualquer ordem, em detrimento de grupo ou sociedades inteiras. E mais do que isso, uma Lei é criada para intervir e dissolver desigualdades, bem como quebrar o amuleto injusto provocado pela hegemonia onde os conflitos, o ódio, a segregação, a discriminação e o preconceito se estabelecem.

Para Gomes (2008), a relação de poder muitas vezes no sentido perverso e o detrato as questões culturais restringem ou inibem uma reflexão mais profunda a respeito de uma educação antirracista emancipatória à construção da cidadania e da democracia para todos. Nesse contexto, a autora acredita que:

Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (p.70).

No caso da Lei n.º 10.639/03 ou o seu substitutivo, Lei n.º 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas o qual resguarda uma ação pedagógica paritária na difusão da consciência de que não há uma cultura, mas culturas no interior da escola fazem-se necessária, como já vem sendo discutido, a ampliação para uma perspectiva

multirracial, multicultural em que a diversidade seja tratada de forma que o acesso e a permanência sejam direitos e justiça para todos.

Além disso, a Lei entende a existência de uma luta em favor da inclusão de grupos que ao longo de todo processo resistem historicamente, sendo a inclusão do negro (a) e seu modo de vida pós-escravidão vivida no Brasil, como uma forma possível de transformar o sistema educacional brasileiro, no que tange às relações étnico-raciais.

O pressuposto da Lei é o de reconhecer e compensar no contexto educacional a total invisibilidade na perspectiva racial a respeito da cultura afro-brasileira e as práticas culturais africanas imbricadas na cultura brasileira na proposta curricular (GOMES, 2008; DIAS, 2005; SILVA, 2003; AMÂNCIO, 2008).

Até então, o que se percebe é uma supervalorização das contribuições das culturas europeias em toda a extensão do ensino escolar.

Fundamentalmente nos livros didáticos, como nos lembra Crestani (2003, p.17-24), os significados ainda repletos de valores que mais enaltecem e identificam referências eurocêntricas do que africanas e afro-brasileiras, permanecem principalmente as questões étnico-racial, marcadas nos textos, cor da pele, traços fisionômicos, espaço geográfico, trabalho, são, de alguma forma, tratados e descritos depreciativamente, como constante desvalorização que atinge diretamente as referências e formas de ser e de viver do grupo negro.

Respeitar o outro e não segregar a experiência, isto é, confirmar as impossibilidades devido a sua origem, cor, sexo, debilidades, baixa autoestima, maneira de pensar ou condição social para massificar no sentido de tornar efetiva a contínua vigilância, disparidade de acesso, consolidando de um modo geral a dominação de certos grupos sobre outros. E, mais que isso, intervir constantemente a luta contra a resignação, quer nas limitações humanas, como diria Crochik (2006, p.137-142), quer na prepotência da subestimação do outro.

Em Educação, mais especificamente em educação escolar de florescência cultural cosmopolita, a segregação da experiência tradicional é notoriamente visível. Essa ausência, principalmente sobre os questionamentos da diversidade étnica no

cotidiano da escola, quer por parte das professoras, quer por parte da pedagogas e da direção da escola, sinaliza o despreparo da escola para o manejo do assunto. Nesse sentido, a escola para os alunos negros (as) passa a ser um ambiente de estranhamento, quando os mesmos não encontram a referencialidade, então, a vergonha ou a defesa da autoidentidade desencadeiam uma ação agressiva, uma espécie de revolta, por conta de constantes injúrias racistas sofridas (OLIVEIRA, 2005, p.16-17; CAVALLEIRO, 2000, p.54).

Essa estranheza pode vir carregada de autoafirmação estética por negação da autoimagem ou por completa influência de um processo de aculturação marcado por uma cultura dita superior. Segundo Baibich-Faria (2006, não publicado), em resposta a uma pergunta a respeito de Cultura e relação com a escola, "cultura pode ser definida como ideias, símbolos, comportamentos, instituições e outros componentes de uma sociedade criada pelo grupo humano, com a intenção deliberada ou não de responder às necessidades de sobrevivência".

Em relação à cultura e escola, Baibich-Faria (2006) entende que há uma cultura a qual se refere às características culturais – como já se definiu antes – dos sujeitos que chegam à escola e esses influenciam diretamente sua forma de responder ao que esta lhe demanda. "[...] assim, como há dos professores (aquilo que é subjacente de forma inconsciente e consciente também) às vezes prenhe de contradições". Conforme a autora, "há ainda toda a cultura construída pelo homem e cuja função da escola é oferecer aos alunos, para que dela se nutram, esta é recortada e selecionada, sem dúvida, entretanto, real como construção universal da humanidade".

Assim, o fato de as crianças e os adolescentes negros (as) terem dificuldades de assimilação cultural pode estar vinculado à pouca ou quase nenhuma referência que a Escola confere à concretude da história do negro. Conforme Sacristán (2007, p.15), é possível repensar a escola, suas metas, seus desígnios, tanto na revisão de seus conteúdos quanto na possibilidade de seus valores.

Para esse autor, faz-se necessária a imediatez das experiências, isto é, refletir uma série de situações da vida, principalmente em torno da educação e

submetê-las às condições da globalização¹¹⁰ as consequências que terá em curto e longo prazo para todo mundo, na cultura, nas interações entre as religiões, na vida dos cidadãos e principalmente na escola na forma de ensinar e de aprender.

Trata-se, sobretudo, de refletir numa perspectiva em que as referências positivas da população negra e de outros grupos étnico-raciais tenham a visibilidade sobre a questão racial, tanto na construção histórica quanto na restauração da imagem, direitos humanos, justiça e acessibilidades.

A Lei leva-nos a refletir também a problemática da justiça em educação. Na medida em que o conceito de justiça articula-se internamente com os conceitos de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e de autoridade, podem condicionar a maneira de pensar a educação e o modo de a escola se organizar para cumprir as suas dificuldades.

Mas, nos casos concretos em que tem sido invocada, a justiça na educação tende a ser relacionada com o princípio da igualdade de oportunidade, méritos, respeito às diferenças, a eficiência e a qualidade. Logo, a justiça aparece em educação mediada por outros conceitos, com especificidade de igualdade e oportunidades entre as pessoas. Estevão (2004, p.8-9) ressalta o envolvimento que os educadores, professores e outros profissionais precisam ter acerca de educação como sentido de justiça.

Na verdade, se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome da educação, de uma boa educação. Então não é possível pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos actores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros aspectos, sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela adquira vários sentidos. Logo, torna-se urgente colocar

¹¹⁰ De acordo com Sacristán (2007, p.15), a globalização é um conjunto útil para expressar uma condição do mundo na segunda modernidade em que nos encontramos e que consiste em que as partes do mesmo – sejam países, grupos sociais, culturas e atividades das mais diversas participem de uma grande rede que condiciona cada peça do todo; suas economias, as políticas que possam adotar, as culturas que ficam deslocadas e expostas ao "contágio" das demais, a informação que circula etc. Uma perspectiva que sugere o reducionismo economicista e se concentre na dimensão cultural da tendência globalizadora manifesta as contradições e as ambivalências de que emergem novos desafios para a educação.

na agenda da educação, de um modo claro e sem tibiezas, a problemática da justiça para que, no final, a democracia fique a ganhar.

Assim, a Lei é uma questão de justiça para a experiência escolar, visto que é na vida escolar que também se reproduzem as injustiças e funcionam objetivamente com características de dominação, exploração e desigualdades.

4.4 DA LEI À IMPLEMENTAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS

A representação dos negros (as) no imaginário social e a folclorização¹¹¹ de sua cultura no cotidiano da escola têm sido constantemente expostas com ou sem intenção. Basta observar as imagens e figuras principalmente quando se aproximam as datas comemorativas, para perceber em que grau e de que maneira essas representações ocorrem.

Acredita-se que a escola precisa assumir a responsabilidade pelo bem-estar das crianças de um modo geral, e refinar a atenção sobre como as crianças negras estão sendo tratadas, ensinadas, ajudando-as a superar as barreiras impostas pelo preconceito. Um dos passos decisivos é a inclusão dos conhecimentos da História da África e dos Afro-Brasileiros nos programas escolares (OLIVEIRA, 2005, p.54).

Para tanto, o significado da Lei n.º 10.639/03 deve cumprir o objetivo de funcionar como importante instrumento de reflexão para ampliação das ações de combate ao racismo, discriminação e do preconceito em relação à cultura material e estética de raiz afro-brasileira e africana na nossa sociedade.

E, como se viu, nas últimas cinco décadas do século XX e início do novo milênio, ensinar a história do negro e sua cultura, em várias escolas brasileiras, foi e ainda é sustentada como marca indelével da tradição do projeto escravocrata e daquilo que nesta tese denominarmos como "folclorização racista"¹¹² vinculada às ideias racistas deste projeto (SILVA, 2005; CRESTANI, 2003; SILVA, A., 2001; SILVA, P. B. G., 1997; ROSEMBERG, 1998; OLIVEIRA, 2005).

¹¹¹ De acordo com o Aurélio, folclorização significa "passar ao domínio cultural coletivo (qualquer manifestação de cultura), com a aceitação e a dinâmica populares".

¹¹² Nesta tese, o objetivo é o de aprofundar os sentidos da folclorização concreta que ocorre na Escola, suas contradições e efeitos paradoxais. Este fenômeno, de causas conscientes ou não, deliberadas ou não que difunde ao domínio cultural, com a aceitação e a dinâmica popular, o estigma, o preconceito, o racismo. Este fenômeno, nominado por Baibich-Faria e Santana de "folclorização racista" (2008, orientação de Tese, não publicado), se dá involucrado na folclorização prevista na definição do dicionário e é mascarado por ela, o que o torna mais perigoso visto que não explicitado.

A escravidão, mediante o projeto escravocrata e todos seus resquícios, é nitidamente apoiada num discurso carregado de intencionalidade opressora e negativa, que opera no sentido de manter a representação do negro veiculada pelo imaginário popular. O negro aparece em condição subserviente ao branco, portanto, contribuindo na difusão de estereótipo em relação à cor e à cultura, valores explícitos que de alguma forma foram pensados e usados por meio desse imaginário, para influenciar e materializar a formação conceitual dos escolares (CRESTANI 2003, p.94).

Ao considerar a representação do (a) negro (a) no imaginário social da escola, isto é, como sua imagem estética foi sendo construída e representada ao longo da história escolar, é necessário apreciar a construção do conhecimento oficial veiculado nas práticas pedagógicas e seus elos no campo da identidade e diversidade cultural, verificando como os professores(as) de Arte em particular, sujeitos de estudo desta tese, assimilam, decodificam e praticam esse conhecimento oficial a partir da Lei n.º 10.639/03.

Dois pressupostos aqui se colocam: o primeiro é de que o ensino da arte nas escolas perpassa pela longa tradição europeia de ensino e o segundo é que essa tradição vigora também nas instituições de ensino superior no Brasil, que formam os professores.

Tendo em vista que a temática envolvendo a Lei é recente no âmbito oficial da política educacional brasileira, e que essa determinação está gerando inquietações e dúvidas nos meios acadêmicos dos agentes de formação escolar, principalmente no como ensinar aquilo que ainda é considerado nas práticas sociais uma realidade desconhecida, a grande preocupação extrapola os limites do Sistema Escolar e envolve toda sociedade, porque ela deverá desconstruir os paradigmas de preconceitos, discriminações e racismo, assuntos ainda velados nos espaços escolares (JESUS, 2003, 185-201).¹¹³

¹¹³ De acordo com Baibich-Faria (2009, encontro de orientação não publicado), a preocupação da academia ainda é muito incipiente no que se refere à formação de profissionais habilitados para implementação da Lei e menos desenvolvida ainda é a relação estabelecida entre preconceito e racismo dado que impõem vários entraves para o exercício efetivo da Lei.

Para o autor, na educação escolar se oculta o ensino de matriz africana e afro-brasileira como cultura nacional. A desinformação, o proselitismo fundamentalista religioso, além de outros obstáculos, corrobora a inibição do ensino dos pressupostos da cosmovisão africana, e também a projeção no campo mais amplo das relações culturais e do diálogo multicultural, com base no respeito, nas concepções de liberdade de expressão, direitos humanos e de justiça social.

Nesse sentido, ao considerar a escola e o processo de ensino-aprendizagem, buscando entender como a tradição cultural opera e se consolida nas relações raciais como um empoderamento¹¹⁴, sobretudo, de uma cultura em detrimento de outra, torna-se imprescindível saber que lugar de referência o ensino da cultura afro-brasileira e africana ocupa nos espaços escolares, principalmente no que se refere ao ensino de arte.

Também é crucial saber sobre esse lugar de referência, visto que as reminiscências da escravidão ainda são bastante fortes e presentes na educação escolar. Isso posto, a lembrança do negro (a) veiculada em materiais impressos, ou na forma oral e corporal, aparece na maioria das vezes relacionada à marca da cor que se traduz em linguagem de discriminação, preconceito e racismo.

Assim, no que se refere à imagem do negro em um dos principais recursos pedagógicos [o livro didático] Crestani (2003, p.95) destaca que ele é mostrado para além da figura de ser escravizado, como um ser que carrega consigo comportamentos e características que remetem à agressividade, à preguiça, à incapacidade, à ausência

¹¹⁴ Nos Estados Unidos o termo *Empowerment*, não foi definido especifica e analiticamente nas ciências sociais; ele tem sido usado de formas diferentes e até contraditórias. Em algumas discussões, refere-se a uma espécie de liberação psicológica; ou seja, alguém "Empowered" a agir em seu próprio benefício. Em outras, ele pode referir-se à capacidade pessoal ou grupal de lutar por uma agenda econômica livre de excessivas interferências governamentais. Como termo descritivo, contudo "Empowerment" passou a ser cada vez mais usado e popularizado nas discussões a respeito de raça e pobreza. Segundo Cashmore (2000), a característica básica do empoderamento, na prática é a subordinação de um grupo sobre o outro e um constante gotejamento de superioridade.

de beleza, à animalidade, enfim, como uma "coisa" sem nome, tratado apenas por apelidos.

A autora enfatiza, ainda, que a discriminação racial que passeava livre pelas páginas das obras didáticas como uma imagem estereotipada do (a) negro(a) na representação do imaginário social, é ainda hoje muito presente na esfera educacional como mensageiro do racismo na sociedade brasileira.

Silva (2005, p.183), ao analisar livros didáticos de Língua Portuguesa, entre 1975 e 2004, defendeu a tese de que, a despeito de toda a movimentação no campo de produção dos livros didáticos, do tema racismo estar incluído e ter participado da agenda das políticas educacionais brasileiras, das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação/MEC, o livro didático continuou produzindo e veiculando o discurso racista.

Também Soares (2008),¹¹⁵ analisando livros didáticos de Geografia, de 5.^a e 6.^a séries que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2008), destaca o uso socioeconômico e estético da cor da pele nos setores econômicos (primário, secundário e terciário). Conforme a autora, as imagens que mostram a etnia de pele preta estão posicionadas no setor primário e ocupam lugares inóspitos no desempenho das atividades primárias. São retratadas com características estéticas relacionadas ao sofrimento, pois estão cabisbaixas, agachadas, sérias e nunca olhando e sorrindo para o leitor. Já para o setor secundário e terciário, as imagens mostram a etnia de pele branca com características que remetem à concentração, à inteligência, à habilidade. São retratadas em lugares onde predominam os recursos tecnológicos de ponta, mostradas ao longe, como uma forma de valorizar a imponência desses setores.

Assim, nessas representações, os sujeitos negros(as) são mostrados como seres inferiores e assumem a passividade como sujeitos ahistóricos (CRESTANI, 2003, p.84-86), considerados socialmente mortos.

¹¹⁵ Artigo enviado para publicação na Revista Educar, em processo de análise.

No campo da representação textual, midiática e imagética, em especial nos discursos dos livros didáticos, é visível uma clivagem dos papéis dos sujeitos que representam indistintamente seus lugares na perspectiva de ver ou tornar o outro indesejável, invisível e, sobretudo, órfã de sua própria existência identitária.

Nessa complexa inter-relação, representada na forma imagética, textual, ou oral, o sujeito branco aparece como sujeito ativo na transformação do mundo, cabendo aos não brancos e ao negro, principalmente, um papel coadjuvante. Dessa forma, para cada sujeito, conforme a sua pertença étnica, há uma posição e lugar reservados na política curricular da escola.

A ausência de conhecimentos que positivem a imagem do negro (a) nos recursos pedagógicos é questão de cerce para as discussões sobre as relações étnico-raciais no âmbito da Escola. Conforme Passos (2002, p.36-37), a não socialização ou a deformação da história e culturas da população negra pela escola tem contribuído para a manutenção de práticas racistas que ainda se manifestam em nossa sociedade.

Nesse sentido, o ensino da cultura afro-brasileira e africana e a representação estética do negro, sua imagem e como vive, são formas de entendimento sobre as complexas relações étnico-raciais na formação do povo brasileiro. Muitos são os pesquisadores(as) que denunciaram e continuam denunciando a ausência positiva da expressão negra na maioria dos livros didáticos, bem como dos preconceitos explícitos no âmbito escolar (CRESTANI, 2003; SILVA, 2005; PASSOS, 2002; GOMES, 2008, 2006). Os pesquisadores(as) também investigam a contínua materialização do racismo e dos preconceitos sofridos pelos escolares negros(as), exercidos, na maioria das vezes, nas formas de ensinar e de aprender.

Assim, é possível evidenciar que os autores(as) envolvidos com a temática das relações étnico-raciais assumem um posicionamento de luta e combate às manifestações do preconceito, do racismo e da discriminação, propondo mudanças urgentes na herança histórica negativa, quanto ao tratamento desta chaga social. Apresentam, entre as várias possibilidades, a necessidade de promover a releitura sobre a História do Brasil, que se expõe, quase sempre narrada pelo viés eurocêntrico,

no qual não há uma reflexão mais profunda e construtiva acerca da participação do segmento negro nos processos sociais, econômico, político e culturais mais amplos das atividades humanas.

A História do Brasil foi registrada pela visão do colonizador, portanto, o povo negro permaneceu por muito tempo na condição de números de escravos, as "peças" que cada senhor possuía. No entanto, é possível inferir que a dificuldade de expor o que não se conhece pode obstaculizar ou ocultar versões da história que possibilitariam um envolvimento mais amplo no ensino da cultura afro-brasileira e africana na escola.

Por outro lado, de acordo com os estudos contemporâneos (FUNARI, 2001; ROCHA, 2007; FONTOURA, 1987; OLIVA, 2003), não basta desconstruir conceitos, é preciso agregar o que não foi pensado ao conteúdo a ser trabalhado nos bancos escolares. O conhecimento ou a soma de novos conhecimentos deve ser apreendido, sob pena de ser o grande obstáculo, capaz até de produzir acirramento nas relações étnico-raciais, portanto, contribuindo para a intensificação e manutenção dos preconceitos, discriminações e a prática do racismo.

O desconhecimento e a valorização dos traços negros na cultura brasileira em geral são inegáveis. Um bom exemplo é o samba, ritmo brasileiro, reconhecido em todos os lugares do mundo, que tem suas origens em terras angolanas. A assimilação do ritmo pela cultura brasileira se deve à resistência do escravo descendente que enfrentou a ira do aparato da política, aos modismos de enfraquecimento impetrados pela elite não negra, para torná-lo "coisa nossa".¹¹⁶

Para Almeida (2001), existe uma lacuna na cultura brasileira a ser preenchida que depende do reconhecimento da cultura afro-brasileira, a qual guarda valores, usos e costumes das muitas culturas negras transferidas para o país no tempo da escravidão. A escola não pode ignorar ou deixar de favorecer essa expressão, que

¹¹⁶ Assim, a cultura dominante engoliu a contracultura sem sequer lhe dar status na história (nota do autor).

compõe a estrutura da diversidade cultural na educação escolar e, sobretudo, no ensino de arte.

Segundo Oliva (2003), muitos historiadores vêm alertando há algum tempo que "esquecemos de estudar" a história africana, sua arte e sua cultura. Para ele, existiriam, e acompanhando o salto de uma década, existem outros impedimentos, além do desconhecimento. Convém ao poder e à elite a manutenção do *status quo*: se preto é a ausência de cor, o ser humano que vive sobre a pele escura é invisível, não precisa de nada, não deve atrapalhar (p.421-462).

Dessa forma, a Lei n.º 10.639/03 constitui um espaço profícuo para diálogos entre culturas dentro da escola e fora dela para ser compartilhado. Entretanto, passados cinco anos da publicação da Lei, ainda não há uma efetiva regulamentação dos seus objetivo e princípios, não tendo, portanto, se constituído num lugar.¹¹⁷

Como implementar uma Lei que diz da obrigatoriedade, da forma de tratamento, mas não diz quanto tempo se passará entre o conhecimento de seu teor e a ação concreta? Mediante a Lei é possível pensar outras formas de expor a trajetória da população negra no Brasil por meio dos conhecimentos escolares.

No entanto, o que ainda é uma constante é a ausência de conhecimentos positivos sobre a condição do negro (a) e sua vida social no âmbito dos saberes escolares, o que é praticamente inexpressível neste contexto.

O cotidiano escolar confere paulatinamente indícios da posição que a criança negra ocupa ou deve ocupar, nas brincadeiras ou nas histórias da literatura infantil. Tal posicionamento rotula a etnia negra como inferior, incapaz, desprovida de beleza.

¹¹⁷ Da mesma forma que Cunha (2008), compreendo que é a dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz "esse é o lugar de" extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Assim, quando se refere a um lugar, está se falando de espaço simbólico e culturalmente conferido, o que nem sempre é sinônimo de apenas um espaço, podendo estar em vários ao mesmo tempo desde que constituindo um lugar.

Assim, são inúmeras as crianças negras que internalizam esses rótulos negativos e vivem a dor constante de ser quem são e pertencer a um grupo marginalizado. Dessa forma, o processo de escolarização torna-se algo sem sentido para essas crianças, uma vez que não encontram referenciais que lhes permitam o reconhecimento de maneira positiva. Como no dizer de Baibich-Faria (2009, encontro de orientação não publicado), muitas vezes percebem-se e, o que é pior, são percebidos, como estrangeiros ao mundo da Escola e, portanto, do saber.

A Lei n.º 10.639/03, para ser efetivada, necessita, além de outras preocupações¹¹⁸, de um conhecimento mais elaborado sobre as várias matrizes culturais trazidas forçadamente da África e suas influências na formação cultural da sociedade brasileira. Este mesmo conhecimento, à medida que servir para perfurar concepções hegemônicas e elitistas de cultura legadas pelos colonizadores, desconstruir essas concepções e concomitante eleger a diversidade que se faz presente no nosso país, atribuirá relevância devida à parte da História do Brasil, hoje escondida sob a tinta preta do preconceito e da discriminação.

Segundo Gomes (2008, p.154), referindo-se ao diálogo intercultural e intergeracional de uma postura pedagógica completamente vazia de preconceitos e esteriótipo, perante o diverso, "estamos diante do desafio da troca e da partilha e não mais da hierarquização entre os saberes".

É possível verificar hoje em dia a existência de diversos grupos de estudo emergentes, no âmbito das escolas e secretarias de Educação, que se reúnem para discutir e construir conteúdos relativos ao tema.

Seu ponto de partida é, em geral, a "descoberta" da existência de culturas negras importantes no continente africano, entretanto, esta tarefa se encerra no

¹¹⁸ Segundo Gomes (2008), a prioridade na formação docente, ou seja, "todos os docentes forem preparados para tal". Além disso, como diria Paulo Freire, faz-se necessário entender a educação como um ato político, como uma ação intencional, um posicionamento e escolhas. Para Gomes, a falta de superação da ignorância tem sido um entrave na história da humanidade um campo fértil para a propagação de preconceitos, sobre as questões das relações raciais e seus efeitos.

apontamento da ausência de conhecimentos sobre as matrizes culturais africanas. Dito de outra forma, os grupos de estudo não têm podido ainda espalhar esse conhecimento para ser trabalhado em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, até mesmo porque são recentes e porque eles mesmos estão em formação no que tange a sua consistência teórica.

Nessa perspectiva, na escola faz-se mister um olhar mais cuidadoso sobre as distintas formas de ver e dizer sobre o negro (a) em relação à implementação da Lei n.º 10.639/03. Essas formas referem-se às tensões e aos conflitos provocados nos debates acadêmicos e na dinâmica dos movimentos sociais, buscando estabelecer qual ou quais encaminhamentos são válidos para operacionalização da Lei e que favorecem a construção de um diálogo cultural nos domínios das experiências nos saberes escolares.

Em face da Lei, pode-se questionar sobre qual o significado e a relevância de se estudar a história do negro e seus descendentes mestiços no atual contexto da sociedade brasileira. Quem auxilia na resposta é Munanga (2006, p.11-23) salientando que o Brasil nasceu do encontro de diversas civilizações. Conhecer nosso país, diz o autor, é justamente conhecer um pouco da história desses segmentos populacionais que o constituíram, que trouxeram bagagens culturais ricas e variadas. A necessidade de estudar a história do negro no Brasil tem a ver com a especificidade de sua história, sua grande contribuição para construção desse país e as desigualdades sociais que ele ainda vive na sociedade brasileira.

Como exemplo, cabe descrever um trabalho desenvolvido sobre o conteúdo acerca da escravidão negra na escola, evidenciando-se que a forma de transmitir esse conteúdo é impregnada de preconceitos, discriminação e referências negativas sobre a imagem do(a) negro(a) na história e na construção do imaginário social brasileiro. A entrevista foi concedida, ao autor desta tese, por um estudante negro, que narra o que aconteceu numa aula de História.

Na 5.^a série a prof.^a de História falou na sala explicando o período da escravidão. Ela contou que após 400 anos de escravidão, com a abolição, o negro cansou de trabalhar, então a lei áurea deu aquele suporte para ele, então não precisava trabalhar mais. O quê que o negro fez? Dizendo a professora, viu a primeira árvore, sentou embaixo e descansou. O negro escravo não conseguia entender por que ainda sofria discriminação, estigmas e dogmas do preconceito, então, ele cansou de confrontar com esse sofrimento todo o dia e começou a beber, em outras palavras, ela me xingou de bêbado, vagabundo e pinguço. Quando eu rebati com ela: "Você está me xingando de bêbado e vagabundo?" Ela falou: "Não meu filho... não é isso que você entendeu". Mas ela nem levou em consideração que era uma escola de periferia e que a maioria dos alunos eram afro-descendentes e faz um relato desses?! É por isso que é importante a posse¹¹⁹ esses assuntos são cuidadosamente debatidos e estudados. E nesse sentido a posse vem como alternativa de pensar o que está sendo falado nas escolas por aí afora sobre a questão do negro e sua história. A posse ela está muito forte dentro da periferia.¹²⁰

Na fala desse estudante, relatando a explicação da professora, transparece o que Baibich-Faria (2005)¹²¹ frequentemente aponta como sendo um dos importantes fenômenos mantenedores do preconceito e da discriminação que é o da naturalização do privilégio. Este conceito, largamente usado na literatura sobre o tema, trata da naturalização do privilégio a quem é branco, rico, cristão e homem. Sobre a naturalização do preconceito, da discriminação e da desigualdade historicamente imposta à população negra, Santos (2005, p.48) enfatiza que ao encobrir as práticas de discriminatórias repetidamente desde a abolição da escravatura em 1888, tornou-se um hábito entre os brasileiros ver a população negra em posição subalterna, a ponto de ser natural a diferença de posição social entre negros e brancos.

¹¹⁹ Posse é um conjunto que reúne os quatro elementos do hip hop, ou seja, DJ, (Disk Jóquei), MC (Mestre de Cerimonia), break, a Dança e o Graffiti o (desenho), é agrupamento desses grupos. A posse reúne várias pessoas que trabalha cada elemento – todos os elementos entram nos debates dentro dos temas sugerido pelo movimento (nota do autor).

¹²⁰ O autor deste trabalho também já presenciou professores classificando o HIP HOP como "coisa de endemoninhados" (sic) sendo que nas favelas, crianças de cinco anos, já cantam estas músicas que constituem sua pertença cultural e sua identidade.

¹²¹ Palestra proferida no 1 Fórum Municipal de Educação e Diversidade Étnico Racial de Curitiba.

Nesse caso, a ideologia cumpre seu papel ao esconder, camuflar uma realidade concreta, visto que desde a abolição da escravatura a população negra se vê diante da falta de condições sociais para uma maior mobilidade social ascendente.

Ainda sobre a entrevista, é possível evidenciar o olhar que transforma a vítima em culpada pela condição de subalternidade. A população negra é vista como culpada pelas manifestações de atitudes discriminatórias, do preconceito, do racismo que sofrem sistematicamente. Em outras palavras, a culpa da situação na qual se encontram é da população negra, e a interrogação da professora de História é bastante reveladora, pois, "o que o negro fez após a Abolição? E ela mesma responde: "viu a primeira árvore, sentou embaixo e descansou". Com efeito, essa é uma interrogação seguida de resposta que coloca na 'vitrine' a concepção de muitos profissionais da Educação Básica.

Nesse sentido, Soares (2008), em sua Dissertação que trata das violências sociais silenciadas e tem como campo de análise o Quilombo e a Escola, investigou a concepção de preconceito e discriminação da diretora, da vice-diretora e da professora das séries iniciais. A autora encontra concepções que atestam a naturalização do preconceito, bem como a tentativa de assinalar a não existência desse fenômeno no cenário escolar, atitude que favorece sua manutenção. Conforme a autora, a naturalização do preconceito se manifesta de forma explícita quando as crianças negras quilombolas são atacadas cruelmente nos seus traços inerentes, e esse ataque é considerado uma "brincadeira".

Em outras palavras, a Escola se isenta da responsabilidade de problematizar e refletir seriamente sobre questões ligadas às diferenças e às relações étnico-raciais. Ou seja, não há prática de perceber a prática de preconceito e quando percebem não conseguem reconhecer atos preconceituosos, dado que estes estão mascarados pela "naturalização".

Segundo Appiah (2006, p.17-48), as tramas raciais tomam forma de bestialidade como "corpo sem mente" estabelecendo no terreno da cordialidade, a exclusão, a contra-paz, a injustiça, os preconceitos e a discriminação racial.

Appiah declara que essa forma de agir não podem ser formas válidas nas relações humanas. Para ele, um princípio que trata as pessoas segundo concepções de raça superiores e inferiores não é um princípio moral aceitável.

Nesse contexto, aparece explicitamente uma forma de racismo recente nas pesquisas brasileiras, que é o racismo institucional. Segundo Santos (2005, p.49), o racismo institucional é a própria dinâmica da cultura política de negação do racismo que se originou nas ações individuais, no circuito das relações privadas e interpessoais, e gradativamente foi perpassando as instituições sociais na esfera do trabalho, da saúde, da educação, da segurança pública e do entretenimento.

Ainda conforme a autora, a ideia de racismo institucional na sociedade brasileira é recente. Surgiu nas duas últimas décadas com as denúncias do Movimento Negro Brasileiro sobre as desigualdades sociais nas instituições no mercado de trabalho, na saúde, na educação, na segurança pública e até nas atividades de lazer.¹²²

De um modo geral, quando se falava na discriminação racial institucional, era para denunciar a cultura política de negação do racismo e da desvalorização das referências da cultura de matriz africana nas práticas cotidianas. Silvério (2002, p.240-243) destaca que a exclusão dos (as) negros (as) dos espaços escolares é uma questão de políticas públicas voltadas ao combate do racismo institucional e, mais do que isso, acredita que o combate ao racismo institucional e às discriminações inscritas em nossas relações sociais terão maior eficácia.

Baibich (2002, p.12) no artigo *Os Flintstones e o preconceito na Escola* ilustra o processo de "varredura para debaixo do tapete" utilizado na maioria dos espaços de socialização em nossa sociedade e não menos nas escolas. Ao analisar os dados do trabalho empírico, a autora mostra que a Escola, mesmo aquela que busca a convivência pacífica entre os diferentes, se depara "com a grande e intransponível

¹²² Para Baibich-Faria (2008, orientação não publicada), o que é novo não é este tipo de racismo e sim sua conceituação e denúncia.

barreira da negação que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito, bem como da geração de indivíduos preconceituosos".

Nesse sentido, Soares (2008) observa que a capacidade que a sociedade, e também a Escola, tem de assinalar a não existência do preconceito, sendo que, em muitos casos, o não existir configura uma estratégia para não trazer à tona esse fenômeno tão complexo, presente em todas as culturas; entretanto, impera a crença de que admitir sua existência significa proliferar sua existência, mas, principalmente, por contrariar a ideia de que vivemos num país de democracia racial.¹²³

Baibich e Arco-Verde (2006) analisam as distintas formas que o preconceito assume numa instituição pública de nível superior, sendo a referência para o estudo o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes - Provar da Universidade Federal do Paraná.

Para as autoras, as manifestações dos estudantes entrevistados mostram de que forma os procedimentos administrativos, a falta de informação básica, a dubiedade relativa ao número de alunos em cada turma, a exclusão do acesso a direitos como bolsa, monitoria, matrículas, equivalências, carteira de identidade, mala de curso, são algumas das estratégias mobilizadas (intencionalmente ou não, o que não é importante no que tange às consequências) para que a inclusão que é de direito não ocorra de fato.

Assim, um dos pontos mais sérios que determinam a condição do negro na sociedade brasileira reside na educação formal, na defasagem dos anos de estudo, se comparando com o segmento não negro da sociedade brasileira.

¹²³ Segundo relato da Professora Tânia Baibich-Faria, em 2003 quando propôs às instâncias regulares da UFPR (Departamento de Ensino e Conselho Setorial) a criação da Disciplina intitulada o Preconceito, Saberes e Práticas Escolares, teve que enfrentar diversos obstáculos mediante o argumento que tratar deste tema em uma disciplina poderia ser uma forma de incrementar o preconceito. Felizmente, mediante os argumentos da teoria contemporânea sobre o Preconceito de que esconder é dar guarida e alimentar e que enfrentar e desvelar é a forma de lidar com o Mito da Democracia Racial, foram mais fortes e a disciplina pode ser criada já em 2004.

Entretanto, "se as conseqüências racistas advêm de leis institucionais, costumes ou práticas, a instituição é racista mesmo se o indivíduo profissional tiver ou não intenções raciais" (SAMPAIO, 2003, p.77-83). O modelo de exclusão característico do nosso tecido social – principalmente vindo do antigo sistema escravocrata que sempre estabeleceu a hierarquização do branco sobre o negro – e que adentra o espaço escolar, como não poderia deixar ser, foi/é como um fermento para o crescimento do sentimento de inferioridade dos negros (as) bem como da história e cultura afro-brasileira.

Assim, o racismo, a discriminação e o preconceito institucional favorecem a manutenção dos negros (as) integrados na sociedade e na escola de forma subalterna.

Baibich (2005, p.18), no material didático intitulado "Pensando Bem" sobre os saberes e as práticas do preconceito no ambiente escolar, destaca que o racismo institucional é tipicamente não-reconhecido como racialmente injusto, porque é embutido nas leis, as quais, em geral, são assumidas como certas e morais.

Para a autora, o racismo institucional inclui manipulação ou tolerância de políticas institucionais, de natureza intencional ou não intencional que injustamente restringem as oportunidades dos grupos alvos. (por ex., critério de admissão, taxas). Assim, o racismo é ritualizado e acompanhado por ideologias e estereótipos que o justificam.

No contexto inglês, o racismo institucional pode ser entendido como fracasso coletivo de uma organização para promover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica.

Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e esteriotipação racista, que causa desvantagem à pessoa (SANTOS, 2005, p.50).

Dessa forma, mediante a mobilização em torno da obrigatoriedade da Lei n.º 10.639/03, emerge uma questão bastante pertinente alusiva à transmissão dos saberes históricos sobre o povo negro, especialmente sobre o sistema escravocrata que banalizou a cultura do negro (a) expondo-o à margem do imaginário social,

sendo continuamente tratados e caracterizados como vassallos, patéticos, sem consideração alguma de seu estado de natureza humana Arendt (2007), portanto, tornando os negros(as) a marca da história desse imaginário capcioso e de disseminada segregação que se atualiza e se mantém, até aos dias de hoje.

Para Arendt (2007, p.16-17), o estado de natureza¹²⁴ humana é a própria liberdade consciente, logo é um estado social. Para ela, as pessoas num estado de natureza são obrigadas a determinadas motivações e capacidades insignificantes, incapazes de pensar a sua própria humanidade mediante a um regime total. "Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência." (p.17).

Por isso, as pessoas independentemente do que fazem, se pensam e agem, são sempre condicionadas às atitudes que lhes são apresentadas, pois tudo o que está relacionado ao que pensam e ao que fazem torna-se, neste sentido, parte da condição humana.

Assim, as pessoas são geridas por uma intenção cruel, agredidas nos modos de vida e afastadas de pensarem sua condição e sua própria história. Nestas condições, tanto o agressor como os agredidos são colocados num plano diferente de estado-natureza. O agressor banaliza o mal, como uma condição de mediocridade em que o outro é nada; sendo nada é o próprio mal e deve ser eliminado.

Quando o estado de natureza da pessoa é impedido e (ou) segregado do direito da autoproteção, e da autoexpressão, como o pensar, sentir e agir, e, com as pressões da sociedade, faz-se necessária, a criação de mecanismos que protejam os interesses e garanta a proteção social contemporâneas, transformando o *status quo*

¹²⁴ Para Rousseau (1712-1778), o estado de natureza ou condição de natureza do homem passa a ser a de uma elevação espiritual para, ou seja, a função principal é a libertação do homem por Deus. Assim, mesmo buscando entender o homem em sua redoma espiritual, entende que um outro princípio básico na relação com o homem, está na realização das coisas mais simples, através da solidariedade; quando o mais forte começou a servir o mais fraco. Ele afirma também, como um bom empirista, que o luxo tem papel importante na decadência do Estado e por isso produz desigualdade social. Para Rousseau, o estado de natureza se configura na liberdade, sem os preconceitos que se reproduz na cultura humana, sendo este um dos seus maiores desafios e dificuldades.

das desigualdades sociais, tanto das representações do pensamento humano quanto nos impactos produzidos pelas atividades humanas, em que os homens criam e condicionam suas próprias condições.

Nesse sentido, a reprodução do estado de natureza do negro (a) pode ser entendida como um estado em que os seres humanos estão fora da participação social e supostamente fora do alcance da proteção do Estado, sendo os(as) negros(as) em específico apenas lembrados em alguns aspectos da esfera cultural, mas na contínua reserva, esperando a "chance de jogar", o que fatalmente explicaria por que a constituição reificada e estratificada do elemento negro sofreria o aviltamento como consequência da prática da discriminação e da efetivação dos preconceitos e do racismo ainda hoje tão presente.

4.5 A LUTA NEGRA PELA CONQUISTA DE SER CIDADÃO

A abolição não significou a garantia de liberdade plena, pois o colonizador passou a vigiar os ex-escravos. Essa vigilância se configurou numa liberdade "assistida", visto que havia uma preocupação de o colonizador se autoprotger e, portanto, reproduzia um modelo ideológico socialmente construído em função do sistema escravocrata. Dessa forma, orientava profundamente o pensamento, o sentimento e as ações da sociedade brasileira da pós-abolição (SISS, 2003). Assim, tornou-se necessária uma luta constante por uma nova liberdade, ou seja, por "uma igualdade subjetiva e não substantiva" (p.30-34).

Encontrar caminhos possíveis à ascensão social dos ex-escravizados era e ainda é um desafio como reivindicação mínima de vida e chances de melhorar e maximizar as estratégias de ascensão com o objetivo de superar os entraves que os mantêm marginalizados, marcados, excluídos e miseráveis.

Historicamente no que se refere ao acesso do(a) negro(a) livre ou liberto(a) à educação formal, foi homologada em 1837 pela Constituição imperial a exclusão do(a) negro(a) de frequentar a escola. Entretanto, em 1824 a vigência educacional

contida no artigo 179, inciso 32, garantiria a instrução primária que aparece como gratuita a todos os cidadãos, portanto, é possível inferir que o negro(a) não é considerado(a) cidadão(ã). Dez anos depois, em 1834, um ato adicional, por meio do artigo 10, inciso 2.º, torna vigente e garante a educação como um dever das províncias.

Assim, em 1837 o Presidente da Província do Rio de Janeiro obrigava a capital do Império a decidir que o acesso à escolarização, às escolas públicas daquela Província, tivesse ingresso restrito para os seguintes indivíduos, conforme a Lei n.º 1, de 4 de janeiro de 1837 que em seu artigo 3.º preconizava:

Art. 3.º São proibidos de freqüentar as escolas públicas:

1.º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas.

2.º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.¹²⁵

Também a legislação segregacionista, como o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, dispunha que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, prevendo o ensino para adultos negros, dependendo da disponibilidade de professores, ou o Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno.

A exclusão dos afrodescendentes no sistema educacional brasileiro é velada, ou seja, não é legalmente anunciada, "ela se atualiza através da inserção subordinada e precarizada dos membros desse grupo racial ao sistema de ensino, o que equivale a mantê-los subalternizados frente ao grupo racial não negro" (SISS, 2003, p.14).

Nos meados do século XX a escola passou a ser defendida pelos negros (as) como uma forma de ascensão social ou como preocupação constante com a educação, conforme pesquisa do sociólogo Florestan Fernandes em 1951 (1978, p.275-276) e o sociólogo Clóvis Moura (2002)¹²⁶.

¹²⁵ Dados fornecidos por Peres Canellas constam de sua pesquisa elaborada no âmbito do PENESB (*apud* SISS, 2003, p.14).

¹²⁶ Nota de SISS (2003, p.25-50), análise a preocupação do negro com a educação como função política, para a constituição de resistência.

Com ênfase nessa preocupação, o jornal "Quilombo" dos anos 40, dirigido pelo intelectual negro Abdias do Nascimento, já se preocupava com a inclusão do negro (a) nos vários setores da sociedade inclusive e principalmente na educação.

Afirmava o jornal, em sua primeira edição, coluna "Nosso Programa", que se fazia necessário "lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário do País, inclusive nos estabelecimentos militares". Nesse sentido, não há dúvida de que para os negros, a busca da instrução, ou seja, da educação formal logo após a abolição da escravidão foi um fator de integração socioeconômica e um passo importante para experimentar o acesso à ascensão social igual (SISS, 2003, p.42-65).

Como nos lembra Bourdieu (2003, p.39-63), a função da escola é respeitar a cultura dos indivíduos e reconhecê-la como prática cultural, que pode estar conectada por meio do ensino em diferentes conhecimentos. A escola também é produtora da perpetuação das desigualdades raciais; historicamente a didática utilizada no Brasil prega ainda uma educação formal voltada para a visão centrada na Europa, como fonte cultural, interpretando o mundo segundo os valores eurocêntricos.

Para esse autor, as desigualdades sociais têm como consequência a exclusão, tanto na distribuição de renda quanto na distribuição equânime das diferentes práticas dos conhecimentos escolares. É neste contexto de caminhos e descaminhos, o sentido de justiça, a conquista do ser cidadão negro, é que a Lei n.º 10.639/03 se reveste de importância.

4.6 LEI N.º 10.639/03, DA OBRIGATORIEDADE, IMPORTÂNCIA E EFETIVAÇÃO

O Parecer n.º 003/2004 introdutório do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DF expressa em seu texto a importância da Lei n.º 10.639/03, oferece pistas, na área da Educação para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, no sentido de políticas de ações afirmativas, ou seja,

de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Tratam de políticas curriculares, fundadas em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem a todos e particularmente os negros (SILVA, 2004, p.4).

Embora a luta pelo reconhecimento e pela valorização da cultura de matriz africana tenha começado no século XVI e continue até os dias atuais, tornar uma Lei efetivamente implementada demanda uma mudança cultural que, por sua vez, pede reflexão, diagnóstico e investimento para mudança. No entanto, a questão que se coloca, não é apenas a de analisar a Lei em si mesma, mas sim, também analisar o que é que está sendo efetivamente ensinado e o que não está sendo ensinado nas escolas. Isso, tendo em vista que participamos de um momento de redefinição da função do Estado e dos avanços já conquistados na construção de oportunidade iguais para os grupos sociais e étnico-raciais.

Nessa perspectiva o Estado funciona como mola propulsora das transformações sociais, atuando diretamente nas disparidades entre brancos e negros no Brasil contemporâneo. Assim, o Estado opera como um interventor nesse quadro social. Busca intervir nas desigualdades sociais/raciais, a equidade, o direito, o acesso e permanência, bem como estabelecer e garantir os direitos humanos essenciais e fundamentais à inclusão da diversidade.

Quando nos referimos aos aspectos positivos da Lei, estamos sinalizando principalmente para as perspectivas das diretrizes curriculares, como política específica de intervenção não só nos desígnios da legalidade, mas, sobretudo, na prática pedagógica como uma intervenção nas mentalidades.

A Lei sinaliza para a importância de esforços coletivos, para o engajamento em mudanças curriculares com a finalidade de tornar a história afro-brasileira mais real nos diversos programas universitários e escolares atuais disponíveis para todos os estudantes negros e não negros. Ela atua também na construção de uma educação escolar democrática, no sentido de transpor os espaços escolares, indo além de sua abrangência, estendendo-se às famílias e à comunidade.

Um dos pontos que merece ser destacado como aspecto relevante da Lei é a possibilidade de mudança de postura diante da história. Pensar uma história que vá além dos fatos é refleti-la antes como uma dimensão social, cultural, na formação de todos os alunos.

Outro ponto a destacar é a oportunidade de um saber para todos de forma uníssona, no sentido de uma distribuição igualitária na organização dos saberes, que inclua o continente africano e as diversas culturas da humanidade.

Segundo Gomes (2008, p.81), muito mais do que uma inclusão curricular

a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade.

Desse modo, percebe-se que a educação das relações étnico-raciais como diretriz curriculares amplia o leque das discussões sobre a questão africana e afro-brasileira, com o objetivo de promover a eficácia pedagógica, social, política e cultural no universo da escola e principalmente no que se refere à promoção do outro nas relações mais estreitas entre os atores escolares.

Nessa perspectiva, a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África e indígena possui características específicas, comuns no trato pedagógico: a educação como um processo de desenvolvimento humano e a reflexão de como conduzir esse processo, isto é, as práticas em relação ao ensinar e o aprender de forma que não se deforme a ética, que é o ponto mais alto da construção da relação com o outro.

Como diz Ferreira (2006 *apud* GOMES, 2008 p.82): "A morada do educador é a ética. Entender a ética é compreender e construir uma forma de relação com o outro que deve ser a referência para que a escolha do sujeito seja aceita como princípio geral que proteja o ser humano no mundo".

A proteção dos sujeitos no mundo se dá ou se constrói a partir das interações e da eficácia na relação com o outro. Para Gomes (2008), a ética não se fecha na

legalidade do certo e do errado, mas na capacidade de construir conhecimentos, refleti-los e problematizá-los. Entende a autora que a ética é a morada da liberdade. Portanto, se há a liberdade como ética, principalmente como nos assegura Dussel (2007, p.427), não cabe a exclusão – que ronda em todos os sentidos – a minoria étnico-racial no mundo contemporâneo.

A construção da subjetividade do outro perpassa por esta premissa: a não exclusão. O diálogo franco e aberto nas questões étnico-raciais dentro do espaço da escola constitui em um espaço entronizado no campo da liberdade, do reconhecimento e da valorização do ser humano. Assim, uma visão mais ampla da afirmação do outro como um sujeito de relações que se apropria do instrumento que proclame a liberdade contra as amarras do racismo, requer, de alguma forma, o respeito ao conhecimento da história cultural do outro, no sentido de formar a subjetividade tanto nas relações de conflitos quanto nas relações mais democráticas nos processos civilizatórios.

O processo civilizatório – ao qual referimos aqui – está fundamentado no projeto iluminista que deseja que toda a humanidade compartilhe os bens que a cultura pode proporcionar livrando os cidadãos da plena ignorância.

Dessa forma, a desconsideração da produção humana, a exclusão de grupos minoritários, a relação de poder, a naturalização das desigualdades, o racismo e o preconceito, bem como a manutenção da violência simbólica ou explícita, estimulam-nos para o exercício da indignação, por meio de uma postura ética, à libertação das mentalidades, rompendo os grilhões que aprisionam as mentes e os corpos dos sujeitos, instituindo a vergonha de si mesmo, o acesso à cultura, a sua história e principalmente o discernimento de sua própria vida.

Entende-se que essa dimensão de conflitos nas relações humanas requer projetos específicos que possibilitem a construção de uma educação antirracista na escola. De acordo com Gomes (2008, p.83),

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmo nos seus próprios preconceitos 'e os que sofrem', tornem-se dispostos a mudar posturas e

práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos de sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação.

Essa extensão da reflexão das práticas pedagógicas embutidas na Lei n.º 10.639/03 permite a elaboração de significados que vão além dos limites à crítica imposta à Lei, rompendo a ideia de que a Lei só terá efeito depois que todos os docentes forem preparados para cumpri-la.

Além disso, a Lei permite um olhar diferenciado nas áreas do conhecimento, indo muito mais além do que uma visão historiográfica, para refinar a participação do povo negro e indígena na construção de aspectos positivos, interdisciplinares, reflexivos sobre suas histórias.

Como já dissemos, a proposta de uma educação para a diversidade está no cerne desta Lei, dentre toda a legislação que de alguma forma trazem para o currículo da educação brasileira as discussões sobre o trato democrático das diferenças, o diálogo com a escola, com os movimentos sociais e com as vivências étnico-raciais que dela decorrem, ajuda, por assim dizer, no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial no seu sentido mais amplo de direito e de justiça, nunca tão estudados e pesquisados na comunidade e no ambiente escolar.

CAPÍTULO 5
DISCIPLINA DE ARTES E A LEI N.º 10.639/03:
MÁSCARAS QUE MASCARAM E VITIMAM

Aqui na escola ouvimos uma frase assim: por que só trabalhar a cultura africana se nós não temos aqui na nossa região alunos descendentes?

(Professora Carlota)

Para Baibich-Faria, é necessário examinar as situações concretas, o elenco das experiências das escolas, analisando-se os procedimentos institucionais e docentes, bem como as reflexões críticas que tenham sido desencadeadas a partir delas para extrair lições transformadoras tanto da prática acadêmica quanto da realidade social. (FIGUEIREDO, 2008, p.107). Segundo o professor de História do Direito da Universidade de Nova Lisboa, Antonio Manoel Hespanha:

Há uma estratégia errada, tanto no Brasil quanto em outros países, de apostar em reformas constitucionais para resolver problemas de natureza política, eleitoral ou social da população. Na avaliação de Hespanha, isto é inócuo, "não faz mal nem bem, não muda nada". O difícil, segundo o jurista português é mudar a mentalidade das pessoas".¹²⁷

Considerando as afirmações acima e para entender melhor como a Lei n.º 10.639/03 tem sido implementada na disciplina de Artes para as séries iniciais das escolas municipais de um determinado município do estado do Paraná, para "extrair [daí] lições transformadoras" é que se procede à análise a seguir.

Tendo em conta a realização de aplicação de onze questionários (respondidos pelos professores de Artes de onze escolas do Município em tela), bem como de três entrevistas (realizadas com os professores de Artes das três escolas indicadas pela Coordenadora Pedagógica de Arte do Município como sendo as

¹²⁷ Entrevista ao jornal Gazeta do Povo, em 30/3/2009, quando de sua presença no Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR para proferir um curso.

Escolas que estão efetivamente trabalhando com a Lei na disciplina de artes e que "têm o que mostrar"¹²⁸, é que foi desenvolvida a presente análise.¹²⁹

O perfil dos professores que responderam aos questionários relativamente à sua formação básica e ao tempo de trabalho é o seguinte: três são formados em Artes Plásticas e um tem Especialização em Educação Artística, os demais possuem como formação básica, Letras, Ed. Física, Pedagogia (5), Psicopedagogia e História (este com especialização acima citada). Dentre os professores entrevistados, uma não possui formação em Artes Plásticas.¹³⁰

Dentre os que responderam ao questionário, três professores têm de zero a dois anos de atuação no magistério, três de três a cinco anos, dois de cinco a dez anos e três de dez a 15 anos. Ou seja, não há concentração em nenhuma das faixas.

Os fenômenos observados, mediante os dados empíricos, seja os obtidos pelas respostas aos questionários, seja pelas entrevistas realizadas com as "professores vitrine"¹³¹, serão, por motivos unicamente didáticos de exposição, tratados como: (i) aqueles relativos ao preconceito e à discriminação e (ii) os que se referem propriamente à Lei n.º 10.639/03. Cabe sublinhar que vários destes fenômenos já foram

¹²⁸ Uma das professoras entrevistadas respondera também ao questionário, entretanto, como era solicitado aos professores que não explicitassem o nome de sua Escola, para não constrangê-los, não é possível saber-se a qual corresponde. Como, entretanto, na entrevista foram explorados muitos outros aspectos, considera-se que enriquecerá a análise.

¹²⁹ Segundo Bourdieu (1997, p.708), "a entrevista é uma prática de pesquisa que pode mostrar os fundamentos reais do que se exprime, [...] só podem chegar à consciência, quer dizer, ao discurso explícito, ao preço de um trabalho que vise revelar as coisas enterradas nas pessoas que as vivem e que ao mesmo tempo não as conhecem e, num outro sentido, conhecem-nas melhor do que ninguém".

¹³⁰ Vale sublinhar que a Disciplina de Artes não parece constituir campo epistemológico definido visto que vários professores de outras formações a desempenham sem que isto pareça constituir um "problema" para as Escolas, sendo este uma realidade nas séries iniciais. No município em tela existem os chamados professores RMDs para ensinar Arte ou Educação Física, na falta de formação específica.

¹³¹ Quando o entrevistador fora solicitar licença para o desenvolvimento da pesquisa junto às escolas do município recebeu uma orientação da Coordenadora Pedagógica para buscar especificamente aquelas três escolas, dado que "ali sim encontraria ações relativas ao trabalho com a Lei"(sic). Para fins desta Tese, em encontro de orientação, optou-se por considerar estas professoras como vitrine do que ocorria de melhor no município, pelo menos ao olhar do gestor.

observados em trabalhos anteriores da mesma Linha de Pesquisa deste Programa de Pós-Graduação em Educação, o que confere aos dados maior credibilidade.

5.1 FENÔMENO DO ENEGRECIMENTO PROFILÁTICO

As estatísticas do governo (IPARDES, 2007) afirmam que o Município analisado possui uma população constituída por 24% de negros e pardos, dado corroborado pelo pesquisador em observação a olho nu. Entretanto, esta predominância de brancos nas distintas escolas, não foi confirmada pelas professoras que, em sua maioria (seis respondentes dos questionários), ou não responderam à questão que faz esta pergunta, ou, quando o fizeram, responderam que a população da escola era de 50% brancos e 50% negros e pardos.

Baibich-Faria e Lopes (2008, p.55) cunharam esse conceito de enegrecimento profilático para explicar um fenômeno que se manifestou em outra pesquisa. Naquela situação, diretoras de Escolas declararam a existência de um número significativo de professoras negras nas suas respectivas escolas que, quando procuradas por uma das pesquisadoras, para surpresa desta, eram, na realidade, brancas.

No entendimento das autoras, dito fenômeno poderia indicar uma intenção, consciente ou não, do dirigente, de previamente a qualquer pesquisa ou diagnóstico, vacinar a sua Escola como destituída de conflitos de ordem racial ou, dito de outra forma, de conferir-lhe um ISO 9000 de democracia racial. Já no caso da presente pesquisa, é a professora vitrine, Belmira¹³², quem afirma: *"Artistas negros, quando fiz o curso, nem eram comentados"*.

"[...] a gente percebe, depois da Lei que estão cavando, procurando coisas que a gente tem que falar porque agora é lei. Não consigo lembrar o nome dos artistas. Soube até que o primeiro governador do Paraná era negro." (sic).

¹³²

O nome Belmira e outros nomes referente às pesquisadas são fictícios, a fim de abduzir, tomar o cuidado para a preservação da identidade dos participantes.

Para Baibich-Faria e Lopes (2008, p.55), o enegrecimento profilático é um dos possíveis atestados da existência do racismo, pois ninguém cria uma "vacina", ainda que não tenha consciência de que o faz, sem reconhecer ou intuir a existência de um vírus.¹³³

5.2 FENÔMENOS QUE INDICAM A EXISTÊNCIA DO PRECONCEITO¹³⁴:

FORMAS DE MANIFESTAÇÃO; QUEM NUTRE; COMO SÃO TRATADAS AS MANIFESTAÇÕES PRECONCEITUOSAS E (OU) RACISTAS¹³⁵; CULPABILIZAÇÃO DA VÍTIMA; REFERÊNCIAS IDENTITÁRIAS PARA AS CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA

¹³³ Encontro de orientação com Prof. Tânia Baibich-Faria, não publicado, 2009.

¹³⁴ Do latim *prae*, antes, *judicium*, julgamento, pode ser definido como crenças e valores apreendidos, que conduzem um indivíduo ou grupo de indivíduos a ser contra membros de grupos previamente a experiências atuais com estes grupos [...] Estas generalizações são invariavelmente, derivadas de informações incorretas ou incompletas sobre o outro grupo. Aos indivíduos do grupo vítima do preconceito é negado o direito de ser reconhecido e tratado como indivíduos com características individuais (Cashmore, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**, 1984, p.88) **Preconceito** é um juízo provisório que permanece inabalado mesmo quando refutado pela ciência e contra qualquer argumento da razão com o objetivo de provocar um tipo de integração em uma dada sociedade. Por exemplo: Negros são menos inteligentes. Judeus são sovinas. Ciganos roubam crianças. Filhos de pais separados têm problemas na escola (HELLER, 2000, p.47). Para Praxedes (2005, p.110) "os preconceitos são construídos no pensamento humano com base em esquemas inconscientes de percepção, avaliação e apreciação. Incorporamos e construímos esses esquemas inconscientes de entendimento por meio do aprendizado da língua e dos valores e idéias expressas pelas culturas que nos acompanham desde o nascimento, ou seja, as manifestações culturais populares, nas religiões, etc. No nosso pensamento atuam categorias mentais de entendimento, de percepção do mundo a nossa volta, que permitem a classificação dos seres humanos, objetos, fatos e relações que mantemos com os outros, tornando cada um de nós predisposto a pensar de uma determinada maneira, construir juízos sobre tudo que percebemos, formar pré-juízos ou preconceitos que orientam nossas ações."

¹³⁵ Racismo neste trabalho é compreendido segundo o conceito de Dummett (2005, p.40): "consiste em preconceito contra um ou mais grupos raciais, que se manifesta em comportamentos hostis para com todos os membros desses grupos (ou, às vezes, contra todos [...]). E o conceito de (GARCIA 1996, p.6 *apud* PATAKI, 2005, p.213) "Concebemos o racismo como fundamentalmente um tipo vicioso de desconsideração baseada em raça pelo bem-estar de certas pessoas. Em suas formas centrais e mais viciosas, ele é ódio, má vontade, direcionados contra uma pessoa ou pessoas devido à sua raça designada... O racismo então é algo que envolve não nossas crenças e sua racionalidade ou irracionalidade, mas nossos querereres, intenções, gostos e desgostos e sua distância das virtudes morais".

Assim como em outros estudos (BAIBICH, 2002¹³⁶, BAIBICH; ARCOVERDE, 2006, FIGUEIREDO, 2008, LOPES, 2008, SOARES, 2008), neste também se dá por parte das professoras o reconhecimento do preconceito nas escolas no Paraná, inclusive no nível superior de ensino¹³⁷. Apenas dois dos respondentes dos questionários não testemunharam sua existência sendo que um deles admite que "isto não quer dizer que não exista", ou seja, diz que não, mas (pela forma como se manifesta) parece dizer que sim.

Ainda que o reconhecimento, contrariamente "ao que ocorre na sociedade em geral, que costuma padecer de certa "cegueira" para identificar o preconceito" (LOPES, 2008, p.57), seja significativo, denota, porém, uma tendência dos professores deste município a apontar uma igualdade na condição de vitimados tanto aos negros quanto aos brancos, isto é, aos de origem polonesa, maioria na região.¹³⁸ Provavelmente, isso ocorra devido à confusão que faz o senso comum ao tratar diversidade sem tomar em conta a questão da desigualdade, o que tende a levar às concepções de multiculturalismo acrítico, ou advir delas (BAIBICH-FARIA, 2009, orientação não publicada).

Essa última observação se dá devido ao fato de que ao discorrerem sobre a dinâmica do cotidiano escolar, o que efetivamente aparece como pejorativo são as manifestações sob a forma de apelidos e ou piadas, como atesta a literatura, relativas aos "não brancos" ou "descendentes" como no dizer de uma das "professoras vitrine".

Gomes (2003, p.82 *apud* SOARES, 2008, p.81-82) nomeou de "dupla inseparável": cabelo e cor da pele. A autora volta no passado, mais precisamente no contexto escravista, para buscar os significados da aparência física das pessoas negras e salienta que a tonalidade da pele e a textura do cabelo eram elementos definidores

¹³⁶ Fenômeno Fred Flintstone (BAIBICH, 2002, p.111-129.) que descreve a situação na qual Wilma, a mulher de Fred Flintstone (personagens clássicos de Hanna Barbera) ao sair de casa e pedir a ele para varrer o chão, ao que ele acedia mas que escondia o lixo embaixo do tapete. Este fenômeno foi o que a autora verificou em uma Escola que se dizia e se pretendia socialmente engajada e justa no que se refere ao tratamento concedido às manifestações de preconceito.

¹³⁷ Bem como na literatura em nível nacional.

¹³⁸ Neste município as pessoas costumam ser tratadas como polacas (brancas) e não-brancas (ou negão) o que sublinha que o padrão é o branco (nota do autor).

nas relações entre senhores e escravos, ou seja, quanto mais próximo da cor branca maior a proximidade da casa-grande e também maior a chance de ser alforriado, na mesma lógica o cabelo, que deveria ser liso. A expressão "cabelo ruim" significa dizer que o seu cabelo está fora do padrão de estética valorizado, que é ter "cabelos lisos e compridos" esteticamente aceitável.

Os apelidos expressam o desejo do grupo maior de manter a sua identidade grupal como a normal, desejável, positiva, para tanto, imputam ao grupo minoritário atributos depreciativos que desembocam num profundo e dolorido sentimento de inferioridade, os apelidos funcionam como armas destrutivas que dilaceram a identidade das vítimas, cujos efeitos podem desencadear a negação da própria natureza humana, pois o seu "eu" é diluído no caldeirão simbólico dos nomeados como animais e objetos. Os apelidos são uma forma explícita de dar nome a inferioridade. (HÉRITIER, 2000, p.25 *apud* SOARES, 2008).

Há a expressão da parte de uma das "professoras vitrine", professora Belmira, do preconceito religioso contra as religiões afro-brasileiras, e que isto se dá, de acordo com ela, devido ao fato *"de que há séculos atrás a religiosidade do negro estava atrelada ao mal e que daí surgiram imagens de demônios muito parecidas com as imagens de Orixá. Então até hoje permanece esta confusão [...], isso a gente percebe em sala de aula."*¹³⁹

As observações das professoras, que apareceram algumas vezes, relativas à: (a) referências ao fato de que os próprios negros nutrem racismo contra si¹⁴⁰ e (b) a menção às cotas, são também expressões da existência do preconceito, manifestações que mostram o que não desejam ao tentar justificar ou omitir.

¹³⁹ No entendimento do antropólogo, Professor Andreas Hofbauer, em entrevista à Folha de S. Paulo, "desde os primórdios do cristianismo, a cor negra vinha sendo associada ao inferno, ao diabólico e, devido a uma reinterpretação de um trecho do Velho Testamento (Gênesis 9, 25), também ao pecado, à culpa, à imoralidade e à escravidão – o "branco" expressava o divino e a pureza da verdadeira fé. Começava-se a projetar a cor negra nos descendentes de Cam (filho de Nôe), cujo filho Canaã foi condenado à eterna escravidão entre os seus irmãos. Essa história – e não, como se afirma ainda recorrentemente, um discurso racial – serviria, durante séculos, como justificativa para escravizar pessoas tidas como "negras". (5 de abril de 2009, citado em encontro de orientação por BAIBICH-FARIA)

¹⁴⁰ Disse a professora Belmira: "eu escuto de colegas que o negro é preconceituoso com o negro. É o negro que não se aceita, não são as outras pessoas que não aceitam o negro.[...] Ela é negra como o outro que é polaco, índio... é mais um pontinho colorido no meio desse mundaréu."

Na primeira situação, a que aponta a vítima como responsável ou culpada pelo preconceito, todas as referências a distintas maneiras pelas quais as crianças ou seus pais utilizam para "mimetizar-se" como brancos¹⁴¹, desconsidera que estes indivíduos, "foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, culturalmente e fisicamente em brancos" (MUNANGA, 2004, p.102), ou como no dizer de Baibich (2001, p.19)¹⁴²:

[...] indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-se com os indivíduos do grupo dominante, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar, em diferentes níveis, sentimentos e condutas deste mesmo preconceito.

Não há, portanto, de parte dos professores nenhuma consciência de que este tipo de processo de assimilação dos valores identitários do grupo dominante, através da ideologia de branqueamento, que se dá em uma parcela da população negra brasileira, "visto que [o sujeito vítima do preconceito] busca ser aquilo que supõe que o outro [no caso, o branco] desejaria que ele fosse deixando para tanto de ser o que é" (BAIBICH, 2001, p.01), é o que contribui para que o objetivo da elite, o da unidade nacional, seja gradualmente alcançado (D'ADESKY, 2001, p.43-44 *apud* SOARES, 2008, p.79).¹⁴³

Um exemplo que merece destaque pela ausência de compreensão do professor acerca dos motivos que levem alguém, uma criança, a não poder aceitar-se como é, apareceu em uma questão de entrevista na qual o pesquisador perguntava

¹⁴¹ Uma das professoras refere em tom de crítica que já presenciou pais vindo à Escola reclamar que não queriam que seus filhos trabalhassem esses assuntos de racismo e negritude. E há várias manifestações de que os próprios negros nutrem racismo contra si.

¹⁴² A Professora Tânia Maria Baibich-Faria, antes de 2004 assinava-se Tânia Maria Baibich.

¹⁴³ Importante ressaltar que o professor, ainda que não vilão, dado que ignorante deste fenômeno econômico-político-social, funciona como vitimador de muitas crianças, jovens e outros adultos. (BAIBICH-FARIA, 2008, encontro de orientação não publicado).

qual a percepção do professor dos sentimentos das crianças negras/pardas quando ele começa a falar da cultura afro-brasileira. Diz a professora Carlota:

Eu vejo assim, o primeiro ano que eu trabalhei, as crianças que são mestiças, que são mais negras mesmo¹⁴⁴, elas não se identificam como negros, quando a gente foi fazer pintura de humano [...], questão de [...] professora qual o lápis cor de pele? Aí então, eles procuram aquele rosinha. Então eles são lápis cor de pele. Então depois eu comecei a perceber, mas espera aí, eu discuto muito com eles, olha a tua pele, auto-retrato você vai desenhar a tua pele, então vamos, vai procurar na caixinha de lápis de cor quais os lápis que podem ser tua pele, da pessoa, porque não tem lápis exatamente igual a tua pele, né? Mas, você via o aluno negro pintar o auto-retrato com a cor rosinha. Então assim, aí que eu comecei a trabalhar quais são as cores de pele que existem? [...] para eles se perceberem. Eu vi assim que agora, já não tanto, já faz dois anos que eu tenho trabalhado, dois, três anos, mas no começo, era aquela coisa assim em que o aluno que era mestiço, que era mulato, que era negro, ele não se reconhece como tal. (Professora Carlota)¹⁴⁵

A análise da própria professora, quando questionada sobre o porquê desse fato, reitera sua falta de compreensão sobre o racismo e suas origens, bem como sua romântica concepção de que trabalhar a Lei sem conhecer a teoria que explica sua necessidade, magicamente, resolveria o problema, que, no entendimento dela, é de responsabilidade da vítima:

O que eu posso dizer [...] talvez até por não ser trabalhado na escola, essa questão da cultura africana e não se valorizar a cultura dele. Quando a gente começou a trabalhar essa questão, a cultura africana, de o aluno ver que também tem coisa muito boa da sua cultura daí começou a perceber [...] pôxa, eu não sou branquinho, tal origem, sou de outra cor [...]’¹⁴⁶ e começou a ver que não era ruim ser

¹⁴⁴ O eufemismo usado pela professora ao referir-se às crianças "mestiças, mais negras mesma", é por si mesmo indicador do reconhecimento da existência do preconceito, e que sua natureza é eminentemente de marca.

¹⁴⁵ Nome fictício dado que o que nos interessa é apenas o fenômeno que reflete a realidade das escolas e da sociedade em geral.

¹⁴⁶ O aluno aqui é tomado também como destituído de inteligência.

*assim. Dava a impressão que ele achava ruim, né? E daí, ele começou a ver quantas coisas boas de sua própria cultura [...] Então eu acho assim que trabalhar esse conteúdo na escola tirando **esse preconceito que acaba existindo mesmo né**¹⁴⁷, isso acaba melhorando bastante. [grifo do autor]*

Ou ainda,

algumas crianças têm referências preconceituosas, não querem ser chamadas de negras, outras não têm, como já vi numa pesquisa solicitada certa vez na escola para os pais preencherem dados sobre os filhos e onde teriam que assinalar a raça, os pais assinalaram branco quando a família era negra. (Professora Francis).¹⁴⁸

Apenas uma das professoras sujeito da pesquisa, ainda que contraditoriamente a outras afirmações suas, ao falar da repercussão de seu trabalho junto aos pais dos alunos, interpreta que o mimetismo ou a negação da vítima deva indicar o preconceito social:

A maioria dos pais não gostaria que a escola falasse sobre religiões afro-descendentes e a maioria desconhecia também sua própria história como negro. [...]. Eu acredito que é uma consequência natural do que foi acontecendo na sociedade. [...] o negro excluído [...] a história do negro excluída. Acredito nisso, mesmo que hoje conscientemente ainda, eu estou me escondendo porque eu não posso ser negro na sociedade hoje. Mas acho que é algo que está no consciente coletivo [sic]¹⁴⁹ que acaba repercutindo nas próximas gerações. (Professora vitrine Belmira).

No segundo caso apontado, o que faz referência às cotas (também consequência das políticas afirmativas), mais de uma vez há críticas, veladas ou não, acerca das mesmas, críticas que embutem, para mais além do

¹⁴⁷ Observe-se a banalização do preconceito e de sua inevitabilidade expressa pela professora.

¹⁴⁸ É Baibich-Faria quem explica a definição de mimetismo sociopsíquico das vítimas do preconceito, destacando que no mundo animal e vegetal o mimetismo é uma forma de defesa muito útil, mas que, entretanto, no ser humano vítima, constitui uma "defesa-ataque". Assim, o mecanismo de disfarce usado no primeiro momento como uma atitude de defesa para fugir da ameaça concreta e possível de ataque, logo se transforma em ataque, visto que ameaça e ataca a própria identidade, dado que é impossível esconder ou tirar de si partes que são suas. Desta feita, este mimetismo no mais das vezes leva à ferida identitária que não cicatriza. (in SOARES, 2008, 25).

¹⁴⁹ A professora provavelmente queria referir-se ao conceito junguiano de Inconsciente Coletivo, entretanto, comete um ato falho muito interessante e afirma a existência de um Consciente Coletivo, no que tange ao preconceito. (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

desconhecimento, aspectos de inveja e de sentimento de usurpação. Assim, uma professora refere que uma colega, ao tratar da Lei e de sua efetivação, dissera que dado o fato de hoje os negros serem quase maioria, as cotas teriam que ser dirigidas à minoria branca.¹⁵⁰

As cotas talvez se constituam em calcanhar de Aquiles das políticas afirmativas na medida em que fazem com que todos, brancos e negros se confrontem com uma realidade indesejada. Como no dizer de Cunha Jr. (2007, p.4), ao apontar o silêncio sobre a importância dos africanos e seus descendentes, importância que tem sido negada pela história oficial, funciona como parte dos mecanismos de dominação que mantêm a desigualdade socioeconômica desta em relação à população branca.

Outro fenômeno que aparece no material empírico, também já apontado por Baibich (2002, p.111-129) e Baibich-Faria e Arcoverde (2006, p.29-48), é o de imputar o preconceito aos outros, *alguns colegas professores*, reconhecendo-o como real, mas retirando de si qualquer responsabilidade.¹⁵¹ Assim, por exemplo, uma das professoras contou que a pedagoga da escola havia dito: *[Por que] vai trabalhar a cultura africana se aqui na nossa região nós não temos descendentes?* Para mostrar que o preconceito existe sim, inclusive da parte dos adultos professores, mas corrobora, o que mostra a literatura que somos um país racista, mas que ninguém é racista, apesar de todos conhecerem alguém racista.¹⁵²

Quando os professores foram questionados acerca das formas de combate a essas práticas racistas nas suas respectivas Escolas, referiram: (i) a existência de

¹⁵⁰ No entendimento de Baibich-Faria (2009, encontro de orientação não publicado) a sociedade brasileira age e pensa como se alguma vez tivesse se aproximado de um modelo que fosse de fato meritocrático e republicano.

¹⁵¹ Vale sublinhar aqui que a cor do entrevistador, negro sem sombra de dúvida (!), hoje com orgulho de sua condição, poderia funcionar como obstáculo para qualquer manifestação de preconceito individual do sujeito entrevistado.(nota do autor).

¹⁵² Mostra também que o problema das políticas afirmativas e de se trabalhar a Lei é sentido como um problema de quem é negro e não um problema social. (nota do autor).

conversas para orientação¹⁵³, (ii) queixa à Direção e Coordenação Pedagógica¹⁵⁴, (iii) conversa breve sobre história e importância dos povos, de que atualmente é comum a grande diversidade existente entre as pessoas, seja ela étnica, física, estética etc. e que, portanto, algo que é comum nem é notado, nem para o bem nem para o mal¹⁵⁵. Isto já aparece como indicador de que o direito aos direitos iguais, não respeitado pela instituição formadora de cidadãos, não parece constituir um problema para a Escola e seus/suas professores/as, pelo contrário.

Esta atitude pouco enérgica, com "luvas de pelica" tanto para o reconhecimento quanto para o trato do problema, aliada a uma compreensão avessa do que seja diversidade e com uma atitude espectadora da discriminação¹⁵⁶, revela, como no dizer de Arendt (1989), uma "banalização do mal", na medida em que parecem acostumar-se com ele, o racismo, como se natural fosse.

É Soares (2008, p.112) quem afirma:

O silêncio diante dessas manifestações explícitas de preconceito, racismo e discriminação contribui para manter e reforçar o sentimento de inferioridade e baixa auto-estima das crianças negras. Assim, entendo como Cavalheiro (2000, p.100) que "ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo".

Outra forma de manifestação do racismo é a classificação utilizada por uma das entrevistadas, das "professoras vitrine", que utiliza, sempre que se refere aos sujeitos negros e pardos o eufemismo descendente.¹⁵⁷

¹⁵³ "Conversa com os alunos envolvidos não evidenciando o preconceito, mas sim trazendo a questão diversidade social do povo brasileiro" (sic)

¹⁵⁴ Indicando que o problema não é seu, mas de alguém outro.

¹⁵⁵ Aqui se observa uma confusão entre a constituição da diversidade dos grupos sociais, sempre real, e a contemporânea liberdade de tratar-se sobre o tema.

¹⁵⁶ BAIBICH-FARIA, 2007, em aula.

¹⁵⁷ Especificamente, tratando do preconceito em relação à etnia negra, este está diretamente relacionado à tonalidade da cor da pele, obedecendo a um gradiente de cor, em cuja graduação quanto mais próxima da cor preta maior é a incidência do preconceito e da discriminação racial. Tal constatação foi investigada e confirmada por diversos pesquisadores/as das relações raciais no Brasil, ressaltando, que foi Oracy Nogueira em 1954, o primeiro pesquisador a estabelecer essa relação preconceito/cor, nomeando-o de "preconceito de marca", o qual difere do "preconceito de origem" característico do contexto estadunidense, no qual quem descende de uma família negra (a menos de três gerações) a despeito de seus traços físicos é negro, portanto, é um preconceito de sangue. Já o preconceito de marca esta ancorado na aparência do indivíduo, ou seja, se houver traços negróides expressivos esse indivíduo é tratado como negro, porém, caso seus traços não remetam à negritude, ele é tratado como branco, ou muito próximo do branco. Conforme Nogueira (2006), há uma diferença entre a ideologia ligada ao preconceito de marca e

Cabe lembrar, que segundo Mariz (2000, p.25), três raças concorreram para eclosão do tipo brasileiro: a branca, a negra e a vermelha. No Brasil são utilizados cinco sistemas de classificação: (i) é usado no censo demográfico, com as categorias branca, parda, preta, vermelha [indígena] e amarela; (ii) o sistema branco, negro e índio, referente ao mito fundador da civilização brasileira, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE em 1976; (iii) o sistema bipolar branco e não-branco, utilizado por grande número de pesquisadores de ciências humanas; (iv) o sistema de classificação bipolar branco e negro, proposto pelo Movimento Negro (D'ADESKY, 2001, p.135).

A professora em questão, ao usar o eufemismo descendente, parece "branquear" o sujeito negro de sua condição indesejada ou, tida por ela (ainda que de forma não consciente), conservando-lhe apenas a origem. Segundo D'adesky, (2001),

O ideal do branqueamento, que se apresenta por meio da miscigenação com antirracismo, revela na realidade um racismo profundamente heteróforo em relação ao negro. De fato, ele oculta uma integração distorcida, marcada por um racismo que pressupõe uma concepção evolucionista da caminhada necessária da humanidade em direção ao melhor, isto é, em direção a uma população branca, pelo menos na aparência. (p.69).

Como no dizer da professora vitrine Belmira:

não entendo bem o que aconteceu, só sei que houve um interesse de embranquecimento dessa sociedade, senão não teriam corrido para a Europa chamando um monte de italianos, espanhóis, europeus, orientais para virem para cá [...]. E isso acaba ficando como reflexo até hoje. [sic]

Quando a pergunta feita aos professores, mediante os questionários, era relativa ao fato de as crianças negras¹⁵⁸ possuírem ou não algum tipo de referência

o preconceito de origem, no primeiro a ideologia é, ao mesmo tempo, assimilacionista e miscigenacionista, no segundo é segregacionista e racista (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2005-2006).

¹⁵⁸ Segundo o Professor Doutor Walter Praxedes, em Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado na UEM: "me parece importante utilizar o termo negro, visto que afrodescendentes somos quase

identitária nas respectivas escolas, as professoras responderam da seguinte forma: (a) três disseram, taxativamente, que não possuíam; (b) uma disse que sim, citando uma professora negra considerada por ela como excelente além de outros colegas negros; enquanto as sete demais respondentes, de alguma forma, negaram ou banalizaram o preconceito ou ainda, culpabilizaram as vítimas pela existência dele, como, por exemplo, nas seguintes falas: "todos são iguais e diferentes e que portanto todos têm as mesmas referências" ou, "não só aqui, mas em outras escolas, a criança negra é tida como referência racista de outras crianças"¹⁵⁹.

A Escola aqui, ao afirmar que não há referências negras positivas para que as crianças possam identificar-se, também demonstra que não se sente responsável, como instituição pelas representações e saberes veiculados por meio das práticas pedagógicas que concorrem para manter uma suposta inferiorização dessas crianças. Como no dizer de Cavalleiro (2000, p.101), "a escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra".

Nesse sentido, e nesse nível, o combate do preconceito e a elevação da autoestima ao grupo discriminado mostram outros caminhos que fortalecem o racismo mesmo que indireto nas práticas pedagógicas. Foi assim o que se verificou nos estudos da autora supracitada, quando observava no espaço escolar as relações raciais e as práticas pedagógicas neste cotidiano, onde

todos nós e não é esta origem, caso nossa cor não denuncie nossa condição, que nos vitima como discriminados. Lembrando sempre que o racismo brasileiro é de marca e não de origem e que os movimentos negros brasileiros utilizam a denominação negro ao invés de preto, como o faz o IBGE, por opção política, sugiro o uso do termo negro." (1.º de abril de 2009 *apud* BAIBICH-FARIA, não publicado)

¹⁵⁹ Entretanto, o racismo cria mecanismos que podem hierarquizar e segregar diferentes grupos sociais, numa determinada sociedade, como é o caso da brasileira.

É como se na sociedade, no caso a brasileira, existissem mecanismos invisíveis que categorizassem os sujeitos e os atributos tidos como comuns e naturais dentro de cada categoria. E os diferentes espaços sociais determinam quais são os atributos desejáveis para que os sujeitos sejam aceitos em seus interiores (o "nós"), ou as características indesejáveis, estereótipos, cujos portadores (os "outros") serão considerados estranhos ao espaço social.

Essas características indesejáveis são consideradas como estigma "especialmente se seu efeito de descrédito é muito grande [...]". (GOFFMAN, 1988, p.12).

o silêncio que atravessa os conflitos étnicos da sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando diferentes lugares para pessoas brancas e negras (CAVALLEIRO, 2000, p.98).

Ainda segundo a autora, no espaço escolar a linguagem não verbal se estabelece de maneira peculiar, expressa por meio de comportamentos sociais e disposições, ou seja, como as pessoas tratam uma as outras, as atitudes, gestos, tom de voz, olhares e intenções que transmitem valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo.

O que fica evidente, desde logo, no que se refere ao direito à identificação positiva das crianças cuja pertença não seja a do grupo que detém a hegemonia social, -"tendo em conta que a identidade das pessoas é constituída de poucos atos 'reais' que possam dizer a que viemos sem que seu sentido dependa do olhar dos outros" -, (CALLIGARIS, 2009)¹⁶⁰, é que este direito lhes é ceifado e isto parece natural e destituído de consequências. Dado que reificados, os sujeitos sequer merecem identificação. (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

5.3 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O FENÔMENO DA MISTURA, DA MISCIGENAÇÃO, DA DIVERSIDADE QUE HOMOGEEINIZA PASTEURIZANDO AS DIFERENÇAS

Um possível fator de complexidade para se discutir relações raciais no Brasil é a crença de uma grande parcela da população brasileira – entre negros e brancos – de que vivemos em uma sociedade mestiça, na qual não se leva em consideração a cor/raça das pessoas para sua inserção e mobilidade social. É a crença no mito da democracia racial (LOPES, 2008).

Criado por elites brancas e laboriosamente inscrito no imaginário social, com a contribuição de eminentes cientistas sociais, o mito da democracia racial que se supõe existir no Brasil foi, provavelmente, um dos mais poderosos

¹⁶⁰ Folha de S. Paulo, Caderno Ilustrada, p.E9, citado por Baibich-Faria, 2009, encontro de orientação.

mecanismos de dominação ideológica já produzidos no mundo. (GONÇALVES; SILVA, 2002, p.73).

O fenômeno da Democracia Racial aparece com muita força em várias das respostas dos professores da disciplina de Artes sujeitos desta pesquisa. Os professores não são conscientes das motivações e consequências que ele possui daí ser considerado um Mito. Aqui, nesta pesquisa, conforme já apontado acima, um Mito que serve como justificativa para aqueles que consideram a não existência do racismo, ou a não validade/necessidade/justiça das políticas afirmativas. Estas concepções, ainda que míticas, no entendimento desta Tese, explicam em grande parte a efetivação "gauche" da Lei n.º 10.639/2003¹⁶¹.

Como ilustração, cabe referir algumas respostas à questão feita aos professores referente ao fato de realizarem, em sua disciplina, alguma atividade (seja na música, dança, teatro, artes visuais, literatura, história oral da cultura) que trabalhasse o tema dos artistas negros, ou com arte africana e (ou) afro-brasileira. Em caso afirmativo, lhes era solicitado que descrevessem as ações e, em caso negativo, que explicitassem suas razões para não fazê-lo.

Ao responder, "procuro trabalhar com artistas de várias etnias e não somente de uma, e isso inclui negros, brancos, japoneses, poloneses, alemães, judeus, brasileiros, mexicanos, homens e mulheres", a professora Francis corrobora o que entende ser a diversidade, bem como sua não concordância com as políticas afirmativas. "Utiliza-se do conceito de diversidade que, descolado do conceito de desigualdade e descontextualizado histórica e politicamente, alberga um multiculturalismo acrítico" (BABICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).¹⁶²

¹⁶¹ Parodiando o poeta Drummond, no Poema de Sete Faces. (nota do autor)

¹⁶² "Na análise de Gilberto Freire [1900-87], a "mestiçagem" aparece como uma espécie de "ponte" que aplaina e supera os "desajustes" raciais entre negros, brancos e índios e, dessa forma, teria inviabilizado a formação da "nação /cultura brasileira. Mas, por baixo do enaltecimento da miscigenação, o autor reproduziu recorrentemente o velho ideal branqueador." (MENDES, 2009)

Essa mesma professora, ao responder sobre o significado que tem para ela o trabalho sobre cultura africana e (ou) afro-brasileira na disciplina de artes, complementa: "o mesmo significado que outros trabalhos com outras culturas: todas são importantes e interessantes. Procuro equilibrar "de tudo um pouco"¹⁶³. Como no dizer de Munanga (2004, p.89):

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

Interessante notar, e isso será discutido mais adiante quando for explorada a relação dos professores da disciplina de artes das escolas municipais do município em tela com o caráter de obrigatoriedade da Lei, que é menos forte do que o Mito da Democracia racial, o que na literatura poderia ser explicado, também segundo o dizer de Munanga (2004, p.53-90), pelo fato de que a miscigenação age como um elemento operacionalizador e manipulador das consciências negras e brancas, pois é importante para se manter a ideologia criada pela elite dominante de uma única identidade nacional e, evitando, dessa forma, quaisquer conflitos entre os diferentes grupos raciais, pela assimilação, reforçando o mito da democracia racial.

5.4 DURA LEX SEDE LEX?

No que se refere ao foco principal desta pesquisa que se pergunta: a) como a Lei n.º 10.639/03 está sendo implementada, na opinião dos professores da disciplina de Artes, em sua própria disciplina e b) de que maneira contribui para a pedagogia

¹⁶³ Em inúmeras situações, as professoras demonstram não compreender o que são Políticas Afirmativas, nem que a Lei 10.639/03 é ela mesma uma Política Afirmativa, muito menos que seu histórico de constituição inclui anos de mobilização social. Também parecem desconhecer que Lei é feita para ser cumprida ainda que não concordemos individualmente com ela (BAIBICH-FARIA; SANTANA, 2009 encontro de orientação, não publicado).

antirracista a forma como tem se dado esta implementação, partindo para obter estas respostas dos questionários e das entrevistas¹⁶⁴, desenvolveu-se a análise que segue, baseada em matriz de análise de Baibich-Faria & Figueiredo (2008, 108-115) e criando outras formas de compreensão naquilo que a matriz sugerida não tenha se mostrado suficiente para teorizar acerca da realidade aqui focalizada.

A matriz analítica dos autores referidos acima, desenvolvida no ano de 2008, tinha como foco mapear os fatores obstaculizadores da implementação da Lei n.º 10.639/2003, na visão dos/as professores/as de dez escolas públicas do município de Almirante Tamandaré-PR.¹⁶⁵

Com fins de facilitação didática da leitura, toda a vez que a matriz aqui utilizada apontar algum fenômeno ocorrido nas Escolas de Almirante Tamandaré, que também tenha aparecido nas disciplinas de Artes do município estudado nesta Tese, será acompanhada da seguinte notação: (idem) e terá um ou mais exemplos elucidativos na composição do texto ou citados em nota de rodapé.¹⁶⁶

A matriz elaborada pelos autores já citados, para pensar a natureza dos projetos de implementação da Lei n.º 10.639/03 nas Escolas do município de Almirante Tamandaré, trabalhadas na pesquisa de um deles, será abaixo descrita¹⁶⁷:

Os aspectos levados em conta, para essa análise e categorização, dizem respeito a: (i) às formas de implementação da Lei n.º 10.639/03 nas diferentes Escolas naquilo que lhes é semelhante; (ii) a relação estabelecida pelos/as professores/as

¹⁶⁴ Já de saída, tanto pela experiência vivida quanto pela literatura, havia a hipótese de que, entre o plano do desejável, "do politicamente correto" e o que ocorre no cotidiano da Escola e da sala de aula, as contradições existissem.

¹⁶⁵ Distintamente ao Município analisado na Dissertação em questão, eminentemente negro na sua constituição, o que é analisado nesta Tese, ainda que também com IDH baixo não chega a ter 25% de sua população negra ou parda.

¹⁶⁶ Importante ressaltar que a realidade das escolas desta presente pesquisa não indicou diferenças em relação aos dados da pesquisa cuja matriz de análise aqui é utilizada.

¹⁶⁷ Com a devida autorização dos autores, não na íntegra, mas no que interessa a esta pesquisa.

responsáveis das dez Escolas pesquisadas com este processo e os obstáculos para efetivá-lo; (iii) seu entendimento dos/as professores/as sobre a existência do racismo no espaço escolar e de possíveis vínculos causais entre os itens anteriores e este fenômeno; (iv) a avaliação dos/as professores/as acerca da existência ou não de dificuldades para a implementação da Lei n.º 10.639/03; (v) o reconhecimento, por parte dos/as professores/as, de uma didática do antipreconceito de sua parte ou de outros/as professores/as/gestores/as, no âmbito da Escola; (vi) o papel atribuído ao Estado, à Direção das Escolas, aos Professores/as e aos materiais; bem como (vii) outros aspectos relevantes.

(i) Das formas de implementação: professores/as não vilões, mas produtores/as-reprodutores/as de vítimas; (idem)

Em todas as Escolas pesquisadas, que assumiram a implementação da Lei, aquilo ao que se dava o nome de "Projeto de Cultura Afro" não passava de um aglomerado de atividades culturais que tendiam mais à "folclorização" de aspectos parciais da cultura Afro-brasileira e africana.

Ou seja, as atividades sugeridas, recorrentemente, "romantizavam" e "naturalizavam" o período colonial brasileiro, bem como o sistema escravagista. Os trabalhos, via de regra, faziam reconstituições de senzalas, dos castigos físicos aos quais eram submetidos os/as "escravos/as", da quebra do acorrentamento de parte dos/as escravizados/as, sem que, entretanto, houvesse qualquer tipo de relação mais crítica, no sentido de explicitar ou problematizar também o papel da resistência que cumpriam os milhares de quilombos criados em todos os lugares deste Brasil.

Essas atividades levam a crer que os/as afrodescendentes brasileiros/as são descendentes de "escravizados/as", como se a prática escravista em terras africanas fosse algo "natural" e, portanto, esta prática no Brasil não devesse trazer espanto algum, muito menos reflexões sobre sua profundidade e consequências na sociedade atual.

Além desse tipo de consequência nefasta, também decorre daí a única maneira possível de reação do público assistente, isto é, a pena. Assim, os(as) espectadores(as), aqueles/as que assistem ao "espetáculo" não têm como, pela ausência da crítica histórica, desenvolver sentimentos de empatia ou solidariedade, visto que o que acontece ali reside apenas no passado e não possui laços com nada do que seja contemporâneo e no espaço vivido.

Além desse fenômeno da reprodução de senzalas, de trabalhos nas fazendas de açúcar ou dos castigos praticados pelos feitores a mando dos donos dos engenhos, é comum também que se ressalte a sensualidade do corpo da afrodescendente. (idem)¹⁶⁸

São adolescentes vestidas de forma sensualizada e, não raro, destacando partes de seu corpo. São adolescentes vestidas ou semivestidas com lençóis que permitem ficarem expostas suas coxas, costas e outras partes do corpo feminino.

O imaginário dessas apresentações é correntemente baseado na obra de Gilberto Freyre, que preconizava a "harmonia" entre a Casa Grande e a Senzala, como se fosse possível tal situação.

Outro tipo de evento é o destaque que se dá à beleza Afro-brasileira. São adolescentes "fantasiados/as" de afrodescendentes. Desfilam penteados e vestidos imitando determinados costumes de algumas regiões da África. Em nenhum dos eventos analisados foi apresentado um ou uma adolescente vestido de forma contemporânea.

Ou seja, em nenhum dos eventos analisados um/a adolescente afrodescendente foi caracterizado/a com terno, gravata, "laptops" ou outros símbolos da modernidade.

No imaginário coletivo a África e os/as africanos/as, bem como os/as afrodescendentes estão longe de serem considerados como "modernos". (idem)¹⁶⁹

¹⁶⁸ "E assim, uma aluna do 2.º ano, ela é descendente, mas eu vejo assim, tá mais para pele, cabelo da beleza negra, né [eu disse a ela:] você sabia que você é muito bonita, que você deveria ser modelo? Será que o perfil das modelos é o ideal? [ideal aqui supostamente traduz seu preconceito de que europeu como sinônimo de belo] Não! Pode ser bonita para ela, cada um tem seu biótipo [aqui parece haver um ar de concessão, de tolerância]". (Professora vitrine Belmira)

¹⁶⁹ "eu trabalhei as temáticas da Lei assim: eu comecei na segunda com o conteúdo dos povos primitivos, o que são culturas primitivas. Eu iniciei o trabalho falando da Cultura Africana, no

Assim, além de não modernos, também não efetivamente belos/as. Nos concursos que ocorreram nos municípios de Colombo, Almirante Tamandaré, Quatro Barras e na final geral, quando ocorreu um Grande Baile na cidade de Colombo, qualquer um/a dos/as adolescentes que participou foi contemplado/a com alguma premiação, corroborando o fato de que a beleza afrodescendente não é considerada efetivamente como beleza.

Ainda que essas quatro Escolas, dentre todas as pesquisadas, sejam aquelas que assumam o implemento da Lei, a despeito de todas as dificuldades para fazê-lo, o que se vê é que esta implementação tende a reproduzir a estigmatização do/a afrodescendente já naturalizada em nossa sociedade racista. Desta feita, mediante a arte do teatro, da música, da dança, o estigma se exercita e funciona como mantenedor do lugar já ocupado pelo/a afrodescendente na sociedade (idem)¹⁷⁰, seja: (a) por metaforicamente prendê-lo no papel de escravo/a, mercedor/a apenas de pena e não de direitos; (b) por caracterizá-lo como uma caricatura e não como um sujeito entre outros sujeitos; (c) ou por reduzi-lo a objeto, coisa sensual para uso e, por que não dizer, abuso.

Cabe ressaltar que nenhuma das Escolas demonstra consciência de seu papel reprodutor do racismo, pelo contrário, é possível constatar que todas as que

sentido dos povos primitivos das máscaras, qual é a função dessas máscaras, da religiosidade [...] daí isso puxou para vir vindo para o Brasil...daí que essa cultura veio para o Brasil. E aí, depois, foi-se confeccionar máscaras, o trabalho prático..." (professora vitrine Carlota) ou, *"[...] mesmo depois da implementação da Lei, aqui na escola [na certa aqui a professora faz uma confusão entre implementação e promulgação como se fossem a mesma coisa], o trabalho relaciona a africanidade, infelizmente ainda está muito atrelada ao episódio da escravidão."* (Professora vitrine Belmira) ou ainda: *"enfim, historicamente, o negro ele fez este país não só culturalmente mas também braçalmente, são técnicas maravilhosas de construir casas! [exaltação ao escravo sem crítica]"*

¹⁷⁰ Há um fenômeno muito interessante observado em muitas das falas dos professores de Artes quando questionados sobre o como trabalham cultura africana e afrodescendente: aqueles que assumem fazê-lo, trabalham pinceladas de dança, música e confecção de máscaras.

têm buscado a implementação da Lei, o fazem no intuito e com a sensação de "bomcombate". (idem)¹⁷¹ Daí que não vilãs, mas produtoras/reprodutoras de vítimas.

Aqui nesta tese, as manifestações das professoras vitrines Belmira, Alcione e Carlota ao contar sobre como implementam a Lei, também exemplificam o fenômeno: *"reflito sobre todas as contribuições culturais presentes na cultura brasileira, entre elas a africana"* (Belmira); *"na verdade eu não aprofundo a Lei, o que eu consegui de informações, mostro a parte visual, e aí a gente vai discutir isso em sala. Não pensar que porque agora existe uma lei [eu seria obrigada a fazer algo...]"* (Alcione); [eu] *"já trabalhava africanos, parte mais primitiva, mas em 2006 a pedagoga trouxe a Lei, que eu nem sabia que tinha essa lei."* (Carlota); [esta Lei] *"obriga a abordagem da cultura afro nas escolas, procurando dar mais identidade ao negro, mas e as outras raízes de nosso povo? Como é que ficam? [Ainda mais que agora] também [mandam] incluir a cultura indígena"* (Belmira); *"[trabalhei] as coisas que os negros nos deixaram [...] digamos assim, chegaram no Brasil, e trouxeram [subentendido a escravidão, não mencionada]e hoje faz parte.... e tem coisa que é comum para nós, por exemplo, o som, adoram [os alunos] o som."* [estigma do batuque] ou ainda

iniciei meu trabalho em 2006, antes eu já trabalhava a visão da cultura africana mas só ficava naquilo, mostrando um pouco da dança no Brasil, um pouco das comidas africanas, esporte, música, aí, no final, da exposição traziam feijoada, doces [...] Aí nos tínhamos pessoas na escola que praticavam Candomblé, [...] nós não tínhamos conhecimento de nada, só de pinceladas, então funcionários, serventes [ausência da crítica relativa à diferença da classe social, negritude e a religião das serventes e dos

¹⁷¹ Nenhum dos professores percebe as consequências que a negação da existência do preconceito, o vazio conceitual, a não compreensão histórico-política das políticas afirmativas, a não implementação efetiva da Lei produzem para a manutenção do racismo. Desse modo, confirmam a existência do preconceito, mas ignoram seus efeitos e, mais do que isso, varrem o problema para debaixo do tapete. É o caso das respostas das professoras de Arte, quando perguntadas sobre se há preconceito na escola: 90% dos questionários responderam que há preconceito na escola, mas que a escola não sabe tratar o assunto, portanto maquiavam os encaminhamentos com uma "conversinha" como dizem as professoras.

professores/alunos, não há consciência da atualidade da Casa Grande e da Senzala]. (Carlota).

(ii) Dos obstáculos: ou da fatura da falta

Para os/as professores/as entrevistados/as, das dez (10) Escolas, os principais fatores obstaculizadores para a implementação da Lei n.º 10.639/03 apontados foram basicamente os seguintes:

- a) a falta de material didático (livros, revistas, cd's, dvd's, manuais etc.) para se trabalhar as temáticas da Lei de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tanto para o/a professor/a quanto para o/a aluno/a; (idem)¹⁷²
- b) a falta de um Projeto de Articulação para a elaboração das Diretrizes Curriculares e do Projeto Político Pedagógico, pois no atual formato da SEED/PR a proposta vem pronta da superintendência da educação e, normalmente, os/as professores/as têm uma relação passiva em relação à proposta, cabendo às pedagogas do Estabelecimento de Ensino fazer as adequações à realidade da Escola. Ressalte-se aqui novamente o fator tempo para a reflexão e o trabalho teórico/prático como obstaculizador da construção dos PPPs e das DCEs; (idem)¹⁷³
- c) as dificuldades em trabalhar temas específicos (História da Capoeira, influências folclóricas, Dança, História da África anterior ao século XVI, dificuldade em encontrar materiais sobre o continente africano etc.);
- d) a falta de tempo (remunerado para os/as professores/as em grupos de estudos pesquisarem conteúdos e se formarem, pois falta planejamento por parte do Estado e melhor estruturação nas horas-atividades);

¹⁷² Os 13 professores participantes da pesquisa referem de alguma forma, em diversos graus, o que aqui denomina-se de vazio conceitual relativamente ao tema que deve ser trabalhado de acordo com a Lei. Além disso, 99% dos professores entrevistados reclamam da falta de material e conhecimento da Lei n.º 10.639/03, o que confere esse vazio conceitual.

¹⁷³ Até o presente momento de finalização da elaboração dessa Tese, não foram observadas quaisquer menções sobre a Lei n.º 10.639/2003 nas Diretrizes Curriculares do Município.

- e) a falta de embasamento teórico e experiência acumulada quando se depara com as situações concretas de discriminação e preconceito no ambiente escolar (a maioria dos/as entrevistados/as não tiveram História da África no currículo de suas graduações);
- f) a falta de condições teórico/ práticas para usar o conteúdo como instrumento para o exercício de uma didática do antipreconceito¹⁷⁴. Os dados levantados referendam, portanto, uma forte sensação de orfandade teórico/prática, e de materiais, tempo e recursos em geral de parte dos/as professores/as. (idem).¹⁷⁵

(iii) Do reconhecimento do racismo na Escola: um problema da vítima

Dentre os/as entrevistados/as, 99% dos/as professores/as reconhecem o racismo no cotidiano escolar, dado impressionante tanto pelo que significa em termos de força da existência do fenômeno, quanto pelo que representa em termos de sua identificação, contrária ao que ocorre na sociedade em geral, que costuma padecer de certa "cegueira" para identificar o preconceito.

Assim, 70% dos/as professores/as referem ter conhecimento de práticas racistas que se manifestaram, predominantemente, sob a forma de piadas e

¹⁷⁴ Referiu a professora Belmira: *a experiência que eu tive mais recentemente foi no ensino religioso. Trabalhei o tema de mitos e o surgimento do mundo. Peguei o mito africano, o mito cristão, mitologia grega e [aí] trabalhei com o que há de comum entre essas mitologias, porque acredito que tem que ser percebido [pelos alunos] assim...[que] todos têm seu valor, toda história, todos os povos têm seu valor e, colocando a cultura africana junto com as culturas no mesmo patamar para [...] comparação [desta forma pode ser visto] **com mais naturalidade pelas crianças**, do que se eu chegasse e dissesse: olha, eu vou trabalhar africanidade porque agora saiu a lei lá, tem que aprender mais sobre a África. [...] alguns séculos **atrás da questão da religiosidade do negro que está atrelada ao mal e por coincidência eles criaram uma imagem de demônios muito parecida com imagem de Orixá**. Então até hoje há essa confusão. Inclusive as palavras das religiões afro descendentes acabaram tendo um outro significado que não aquele apriori [sic], [provavelmente queria dizer original], **e isso, a gente percebe em sala de aula**. (Professora Vitrine Belmira).*

¹⁷⁵ Esses efeitos, num sentido denunciatório, revelaram nas entrelinhas das respostas dos questionários e nas entrevistas, uma total despreocupação na formação docente e muito menos na discente.

brincadeiras, o que corrobora a literatura sobre o tema. Quanto às formas de combate a estas práticas nas suas respectivas Escolas, 60% dizem não conhecê-las e os outros referiram a existência de conversas para orientação, advertências verbais e, em última instância, punição pela lei (do código penal). Isto já aparece como indicador de que o direito aos direitos iguais, não respeitado pela instituição formadora de cidadãos, não parece constituir um problema para a Escola e seus/suas professores/as, pelo contrário.

Outro aspecto a destacar é o de que dos 90% que reconhecem a existência do fenômeno no espaço da Escola, apenas 30% assumem fazer algo para combatê-lo, o que indica uma atitude espectral, ou, como no dizer de Arendt (1989), uma "banalização do mal", na medida em que parecem acostumar-se com ele como se natural fosse.

Também constitui uma estranheza a destacar o fato de que dos 99% dos sujeitos, a metade não se sente com dificuldades com relação à implementação da Lei n.º 10.639/03. Entretanto, ainda que o racismo seja concretamente admitido como real por 90% deles, e que a metade dos/as professores/as não sintam dificuldade em trabalhar com os conteúdos que a referida lei impõe, quando questionados/as sobre a existência de projetos nesta direção nas Escolas em que trabalham, 20% não sabem se a Escola implementou ou não um projeto relativo à Lei e 10% não responderam se havia ou não um projeto dessa natureza nas Escolas em que atuam. Apenas 49% responderam que não há projeto efetivamente implementado em suas Escolas. **Assim, 70% das Escolas ou não possuem projeto ou possuem um projeto que sequer é reconhecido enquanto tal pelos/as professores/as da Escola.** [grifos dos/as autores/as]

Dentre os 30% que dizem reconhecer a existência de um projeto de implementação da Lei n.º 10.639/03 nas Escolas em que atuam, vários/as deles/as apontam suas dificuldades para fazê-lo, tais como "falta de tempo para pesquisas, falta de conhecimento, falta de condições para lidar com situações concretas do dia a dia", isto é, dizem um "sim" que algumas ou muitas vezes pode estar substituindo um

"não" camuflado pela vergonha da cultura do "politicamente correto", ou mesmo pelo reconhecimento do que seria adequado e desejaria fazer, mas não se sente apto para tal.

De saída, portanto, se faz possível inferir que o problema do racismo e da discriminação¹⁷⁶ é tido como um problema da vítima e os/as professores/as gestores/ as não são responsáveis por ele [grifo dos/as autores/as].

Estes dados são indiciários de que:

(a) naturalizou-se na Escola a existência do privilégio branco, rico, masculino, cristão. (idem).

A Professora Alcione (vitrine), ao ser questionada sobre por que a Lei diz que esta "freia" a liberdade de desenvolver os conteúdos de sua escolha e não se intimida em afirmar que a lei é desnecessária *"até porque nós enquanto brasileiros, temos né [...] um pouco de africanidade, um pouco de índio, um pouco de mistura. É a nossa cultura, não é outra cultura."*

(b) A promulgação de uma lei relativamente ao combate do preconceito e à elevação da autoestima dos membros que pertencem ao grupo discriminado não é condição suficiente para que esta seja implementada. (idem).

No caso desta pesquisa, as professoras não têm compreensão de que a negação ou o mimetismo por parte das crianças, de sua pertença étnica, constitua uma forma de defesa à baixa estima por pertencer. Uma das professoras que respondeu a entrevista, ao mencionar o que percebe da parte das crianças ao trabalhar com a Lei, afirmou: *"as crianças que são mestiças, que são mais negras mesmo elas não se identificam como negras"* (Professora vitrine Carlota). Ela explica que numa dada aula em que foi trabalhada a pintura do humano, ficou explícito que o seu aluno quis pintar a cor da pele de rosinha (lápiz cor de pele) 'significando a

¹⁷⁶ Entendendo como Silva que a discriminação consiste na manifestação comportamental do preconceito, ou seja, é a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno daqueles indivíduos que pertencem a grupo minoritário, auxiliando na manutenção dos privilégios do grupo maior (SILVA, M.A., 2001).

maioria branca daquela sala¹⁷⁷. A professora Carlota, então, conta que interpelou seu aluno (a): Espere aí! olha a tua pele! autorretrato, você vai desenhar a tua pele, então vamos, vai procurar na caixinha de lápis de cor quais os lápis que podem ser tua pele, da pessoa, porque não tem lápis exatamente igual a tua pele né, mas você via aluno negro pintar o autorretrato com a cor rosa. A entrevistada Alcione (vitrine), por sua vez, demonstra dificuldades em posicionar-se em relação aos estudos específicos da Lei, ao ser perguntada se trabalha com o conteúdo dela: "trabalho e não trabalho", afirma sem sequer parecer perceber a contradição.¹⁷⁸

- (c) a existência da Lei n.º 10.639/03 e a falta de controle do Estado de sua efetiva implementação pode levar à institucionalização de uma política de "faz de conta" que, contrariamente ao que se pretendia quando de sua criação, sirva de disfarce para a manutenção e reprodução do racismo como hoje se configura na sociedade brasileira em geral.¹⁷⁹ (idem)

Na entrevista, quando foi perguntado para a Professora Alcione sobre quando iniciara o trabalho com o conteúdo da Lei, a entrevistada respondeu que "*antes da Lei, antes de existir a Lei, já [era] nosso conteúdo*". Entretanto, também foi ela quem questionou a necessidade da Lei por afirmar que a Lei acaba tolhendo a

¹⁷⁷ O olhar do pesquisador, no dado momento da pesquisa, verificou que a maioria dos alunos(as) é branca.

¹⁷⁸ Relembrando Passos (2002, p.36), quando se refere à forma como são apresentados os trabalhos os conhecimentos na escola, "[...] muitas escolas passaram a desenvolver atividades em que, supostamente, estariam trabalhando na perspectiva racial. No entanto, quando olhamos atentamente percebemos uma abordagem folclórica das culturas, raças e etnias, em detrimento do estudo de práticas culturais cotidianas, perdendo seu significado de origem". Normalmente nas escolas em que as culturas são apresentadas é seguida uma lógica: a cultura do vencedor, do colonizador, europeu, branco, masculino, heterossexual e cristão, sempre em detrimento das contribuições dos negros.

¹⁷⁹ O autor da Tese já ouviu em escolas a seguinte frase: "vamos passar um filminho que fale sobre negrões, que já cumprimos o horário para falar da Cultura Afro-brasileira".

gente [...], e segue questionando: "*será que está certo, será que é isso [...]*".¹⁸⁰ Também as demais entrevistadas afirmaram que já trabalhavam com a Lei antes mesmo da sua promulgação. Entretanto, o que se percebe é o "faz de conta" que se estabelece nas escolas, principalmente em situações quando as perguntas são pontuais. O que se observa é que a existência da Lei funciona como uma espécie de um pano de fundo falso, isto é, um cenário fictício, ilusório, um simulacro da representação da realidade escolar.

Sobre a questão, algumas respostas apontam para esta realidade da existência da Lei como disfarce da proteção contra o racismo e o preconceito: Valorização das diferenças [...] Professora Carlota (Vitrine), [...] em defesa e contra o preconceito [...], Professora Marta (questionário); a não existência do preconceito entre profissionais da escola e entre alunos [...], Professora Roberta (questionário); a ignorância de que a existência do preconceito não vem das formas intelectuais de conhecimento e sim das práticas que se estabelecem na popularidade da relação escolar. Professora Belmira (Vitrine).

(iv) Das dificuldades para implementação da Lei: do Estado para a Escola, desta para os/as Professores/as, destes para os Professores/as Afrodescendentes. (idem)

Parece ficar demonstrado ainda, logo de saída, que os(as) professores(as), mesmo aqueles/las das Escolas que têm buscado implementar a Lei, sentem-se órfãos de condições de conhecimento teórico-prático para desenvolver uma ação desta envergadura, e para a qual não sentem dispor de tempo e de material acessível para preparar-se para tal empreitada. Assim, tudo leva a crer que da Lei ao espaço da sala de aula há um trajeto indefinido e obscuro cuja responsabilidade do percurso foi

¹⁸⁰ A professora utiliza um argumento liberal, totalmente voltado às liberdades individuais como valor primeiro e único, para colocar em xeque o direito de uma minoria social (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

imputada a quem, ainda que com boa vontade, não se sente apto(a) e não reconhece em si e em seu entorno maneiras possíveis de habilitar-se.

Parece ocorrer, por parte do sistema, uma delegação não formalizada da responsabilidade às Escolas e destas aos professores(as) e destes, muitas vezes, aos professores(as) afrodescendentes. Os(as) professores(as), por sua vez, sem respaldo e formação, julgando-se incapazes e (ou) sós, pouco ou nada fazem, ou, quando o fazem, contribuem, sem o saber, para a preservação do estigma e do preconceito (grifo dos/as autores/as). (idem)

Como já referido anteriormente, o que aconteceu na escola do autor da presente Tese, quando da promulgação da Lei, atribuindo a ele e somente a ele, professor negro, a responsabilidade pela Lei, é um excelente exemplo do fato da delegação de responsabilidade aos "reais interessados".

(v) Do reconhecimento de uma Didática do Antipreconceito: uma ausência institucionalizada. (idem)

Com relação às formas pelas quais a Escola tem lidado com as situações de racismo e discriminação, demonstrou-se até aqui o reconhecimento por parte dos(as) entrevistados(as) e da análise extraída dos questionários I e II (em anexo) de que existem práticas racistas na Escola e que este fenômeno se manifesta de distintas e variadas formas, desde as agressões verbais diretas e indiretas às ações que se transformam em ações sutis de preconceito e discriminação.

Contudo, para combater este fenômeno presente nas Escolas os/as professores/as (a) não se sentem preparados/as; (b) desenvolvem atividades relativas à questão da Cultura Afro-brasileira e Africana de forma eventual; (c) tais atividades realçam características folclorizadas da Cultura Afro-brasileira e Africana, reforçando aspectos estereotipados de uma "subcultura tribal de um povo subdesenvolvido"; (d) chamam os/as alunos/as que manifestam mais evidentemente ações de preconceito e discriminação para conversar, orientar e, às vezes, aplicam-

lhes advertências verbais ou registradas em ata e podem até punir de acordo com a legislação vigente o que praticamente nunca ocorre.

No entanto, foi constatado que, apesar de haver um reconhecimento por parte dos/as professores/as da existência do fenômeno do racismo no espaço escolar, estes/as não conhecem as formas de combate ao fenômeno institucionalizadas pela Escola, o que fazer diante das situações concretas, se existem tais práticas didáticas do antipreconceito, se devem ser cumpridas, se deve se aplicar a legislação vigente.

A Professora Belmira relata a falta de atitude do reconhecimento da pedagogia do antipreconceito, quando diz: *"eu vi um professor usando justamente essas imagens [referindo-se as obras de arte de artista negro], que mostram situações muito negativas da figura do negro, não aproveitando esse momento para buscar outros exemplares ou artistas que mostrem uma imagem diferente."* Já a Professora Alcione, ao mesmo tempo em que evidencia uma grande preocupação da aplicação do conteúdo, sempre voltado à importância de seu trabalho, nega a necessidade da legislação vigente até as últimas consequências, afirmando: *"Na verdade, eu acho que não precisava da lei [...]"*. É a Professora Carlota que mais reconhece como empecilho para situações concretas da prática do antipreconceito a falta de material e, sobretudo, o desconhecimento, além de estigmatizar, ela mesma as pessoas que praticam o Candomblé. Diz a professora: *"aí nós tínhamos na escola pessoas que praticavam Candomblé, então funcionários, serventes, tinham conhecimento de outras coisas e começavam trazer para gente"*. Aqui, nessa observação, fica implícita a visão estrangeira em relação ao Candomblé, que é praticado pelos cidadãos de segunda classe na hierarquia, isto é, serventes e funcionários.

5.5 OS BASTIDORES DOS AUTODENOMINADOS "PROJETOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI" DAS ESCOLAS QUE RECONHECEM A IMPORTÂNCIA DA LEI N.º 10.639/03

Alguns aspectos que podem ser observados logo de saída ao analisarmos as ações das quatro escolas selecionadas são:

- (i) Todas implementaram suas atividades, com maior evidência, a partir de 2006, após o "Curso de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula" coordenado pela Professora Célia Tokarski e que teve a participação de 130 professores/as e funcionários/as das Escolas da base do Núcleo Regional de Ensino da Área Metropolitana Norte de Curitiba (NRE-AMN), experiência já relatada na pesquisa dos autores (Baibich e Onasayo) neste trabalho.
- (ii) Todas as Escolas cumprem a Deliberação 04/2006 do Conselho Estadual da Educação do Paraná (CEE/PR), que amplia o entendimento sobre as disciplinas que devem participar do projeto que dão cumprimento à Lei n.º 10.639/03 e à Instrução n.º 17/06 da Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SUED-SEED/PR), em anexo, que constitui Comissões Multidisciplinares em todas as Escolas para dar cumprimento às orientações do CEE/PR. Ressalta-se aqui, entretanto, que em nenhuma das Escolas pesquisadas as Comissões Multidisciplinares funcionam, o que, mais uma vez, demonstra que a Lei, qualquer que seja, carece também de mudança cultural e de condições materiais e políticas para sua implementação efetiva.
- (iii) Em todas as Escolas pesquisadas o envolvimento da Comunidade Escolar externa é sob a forma de plateia;
- (iv) Nenhuma das Escolas pesquisadas desenvolve efetivamente um Projeto de Articulação com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Todas realizam eventos cuja duração circunda o mês de novembro (mês da Consciência Negra), cujo ápice é na semana do dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares.

- (v) Todas as Escolas possuem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como nos currículos das diferentes disciplinas, menção à temática da Lei, ainda que esta efetivação não se dê de fato concretamente (Instrução n.º 17/06 da SUED-SEED/PR);
- (vi) Nenhuma das Escolas planeja ou avalia coletivamente aquilo que denomina "Projeto" de implementação da Lei n.º 10.639/03;
- (vii) Os/as professores/as de todas as Escolas reconhecem a existência do racismo e da discriminação;
- (viii) Todas as Escolas se baseiam em concepções estigmatizadas sobre o papel do/a afrodescendente no Brasil;
- (ix) A dificuldade de acesso aos materiais por parte dos/as professores/as é entendida como consequência multideterminada pelos seguintes fatores:
 - (a) questão financeira ligada à baixa remuneração profissional;
 - (b) a pouca produção de pesquisas e de materiais na área da temática da lei;
 - (c) o material produzido e fornecido pelo Estado não chega ou chega com dificuldades às mãos dos/as professores/as, quando não fica "engavetado";
- (x) Todos/as os/as professores/as entrevistados/as atribuem, em geral, as dificuldades de trabalhar com a temática da lei a entes externos, como o Estado, a direção e a equipe pedagógica, a Comunidade Escolar, os colegas, "todo mundo";
- (xi) Nenhum dos/as professores/as teve em seus currículos disciplinares de sua formação acadêmica conteúdos ligados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Isto é, o currículo eurocêntrico aplicado aos ensinos médio e fundamental possui suas raízes ligadas às Instituições

de Ensino Superior, quer público, quer privado, que formam professores/as e pedagogos/as;

- (xii) O fato de não existir avaliação e sistematização do trabalho realizado pelas escolas faz com que a cada ano se comece do "zero", isto é, não há acúmulo de conhecimento produzido. Este dado contribui para a manutenção da natureza dos "eventos folclorizados" que não se transformam em Projetos Articulados e articuladores de um possível combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.
- (xiii) As Escolas que têm tentado implementar a Lei enfatizam que dentre as dificuldades para tal desafio podem ser apontadas a falta de espaço adequado, de recursos materiais, de conhecimento e de envolvimento das comunidades interna e externa, ou seja, de tudo.

A análise acima, respaldada na literatura acerca do racismo no Brasil e da ação desenvolvida pelos Movimentos Negros, permite afirmar que, considerando todas as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as das Escolas Públicas do Município de Almirante Tamandaré, para implementação da Lei em tela, é possível encontrar dois níveis de ação distintos de atuação para esta implementação: a) o primeiro, no qual, dadas as dificuldades e admitida a existência do racismo, não há implementação propriamente dita; e b) o segundo, no qual, a despeito das dificuldades e da existência do racismo, há uma implementação ainda que de natureza reprodutora do *status quo*, mesmo que não exista da parte dos sujeitos envolvidos nenhuma intenção ou crítica quanto ao fato.

É de entendimento desta análise que mesmo que os corolários de ambos sejam igualmente perniciosos – o primeiro porque reproduz pela passividade; o segundo porque reproduz pela ação acrítica –, há na segunda perspectiva um germe de esperança no sentido de que refletir sobre sua ação possa levar a uma ação de segunda potência, ação em co-operação que rompa e, oxalá, transforme as práticas ao nível da consciência à formação humana.

Já na pesquisa da presente tese, outros aspectos importantes foram captados no discurso dos professores de Artes acerca de sua prática docente, no que se refere à Lei n.º 10.639/03 tanto pelos questionários quanto pelas entrevistas realizadas, como já referido anteriormente, com aquelas escolas apontadas pela Coordenadora de Artes do Município como as escolas cuja professora deveria ser entrevista e que aqui chamamos de professoras vitrines.

Há um importante **vazio conceitual** de parte dos professores, tanto com relação às Políticas Afirmativas quanto à Lei n.º 10.639/03, além do fato de **não existir uma compreensão de que a Lei constitui ela mesma uma Política Afirmativa**, qual sua origem, significado, de que lutas decorre o que pretende promover do ponto de vista social.¹⁸¹ Assim, quando questionados sobre o conteúdo da Lei, há quem diga que "não conhece" (1), que "não sabe exatamente mas que é a Lei que torna obrigatório o ensino das manifestações afro-brasileiras" (1), que "tudo que faz parte da história e cultura de origem africana" (2), que é o "resgate da cultura afro-brasileira nas escolas" (1), que "na íntegra não mas sei que beneficia a Lei".

Esse vazio conceitual se mostra ainda mais intenso quando os professores precisam responder sobre o que conhecem acerca das manifestações culturais afro-brasileiras: seis sugerem saber muito pouco e sugerem que a prefeitura ofereça cursos; uma diz estar pesquisando; outra diz conhecer a partir da Lei e não refere nada; as demais referem candomblé, músicas, samba, capoeira, maculelê, umbigada, molejo, ginga, colorido das roupas, culinária, frevo, artistas que pintam temáticas relativas ao sincretismo religioso, lendas e artesanato, ou seja, o que caracteriza o estigma".¹⁸²

¹⁸¹ Como já foi tratado alhures, ações afirmativas são entendidas como: "um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acessos a bens fundamentais como educação e emprego. [...]" (GOMES; SILVA, 2003, p.94).

¹⁸² O sujeito/grupo humano estigmatizado é reificado, diminuído, espoliado de sua condição de igual, é como no dizer de Goffman (1988, p.15) "por definição, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano".

Para mais além das análises empreendidas na matriz conceitual acima utilizada, observou-se, também, na presente Tese que, ao vazio conceitual reconhecido pelos professores, agrega-se, no entendimento desta pesquisa, um outro efeito corrosivo em se tratando da implementação da Lei. Este efeito entende que a combinação entre o vazio conceitual e o Mito da Democracia Racial funciona como um confortável e seguro albergue para o racismo aversivo¹⁸³. (BAIBICH-FARIA; SANTANA, 2009).

Algumas das evidências deste fenômeno ficam demonstradas pelas respostas à pergunta feita relativa ao significado que os professores atribuem ao trabalho que desenvolvem na disciplina de Artes sobre a cultura africana e afro-brasileira. Uma professora diz que ainda não trabalha; duas referem "nossas raízes culturais e artísticas" e oito [!!!] dizem "que tem o mesmo significado que possui trabalhar com qualquer outra cultura, dada nossa diversidade" ou ainda "o mesmo significado que outros trabalhos com outras culturas: todos são interessantes e importantes".

Também ao se manifestarem acerca da forma pela qual descrevem como trabalham a Lei n.º 10.639/03, as professoras corroboram este fenômeno. Isso se dá, ao dizer que: (i) fazem "rodízio com outras culturas" (japonesa, polonesa...); (ii) "dão pinceladas"; (iii) ou como quando, uma professora vitrine, ao mostrar-se desconfortável com o aspecto determinante da Lei¹⁸⁴, diz:

depois da Lei eu acho que me freiou um pouco porque não gosto assim, eu gosto de liberdade, escolho os conteúdos e vou desenvolvendo... eu gosto de escolher, de ter liberdade, vou criando, vou fazendo coisas com as crianças, desenvolvendo o conteúdo. (professora vitrine, Alcione)

¹⁸³ Existem aqueles que são chamados de "não-racistas, racistas" (MICHELAT; MAYER, 2001) ou "racistas aversivos" (GAERTNER; DOVÍDIO; 1986). Racismo aversivo é, portanto, uma forma sutil e contemporânea de preconceito racial. Além de sutil, estas formas são, muitas vezes, inconscientes e não-intencionais (DOVÍDIO; GAERTNER, 1998). Suas consequências, entretanto, não são. Considerando os grupos de racistas assumidos e de aversivos, fica claro que as oportunidades sociais das minorias psicológicas são significativamente restringidas (in BAIBICH, 2004, PENSANDO BEM, UFPR, material didático).

¹⁸⁴ De acordo com o Dicionário Virtual Houaiss (2009), Lei é uma regra, prescrição escrita que emana da autoridade soberana de uma dada sociedade e impõe a todos os indivíduos a obrigação de submeter-se a ela sob pena de sanções.

O "espontaneísmo como método" indicado por essa professora vitrine, também expresso quando lhe foi perguntado quando iniciara seu trabalho com a Lei, reforça ainda mais o vazio conceitual aqui tratado. Ela afirma que já trabalhava antes de existir a Lei,

as pinturas [...] mas, trabalhava mais tranquila, a gente vai fazendo, vai colhendo frutos. Então antes a gente já táva trabalhando muita coisa da cultura africana, e as coisas que os negros nos deixaram [...] digamos assim, chegaram no Brasil e trouxeram... e hoje é comum pra nós: o som, adoram o som, mas a gente não para pra pensar, quem trouxe? Isso [a existência de uma Lei] acaba podendo um pouco a gente.

Esta professora refere que em 2007 não trabalhou com cultura africana e que em 2008: *"então assim, vai fazendo...mas eu não fiz específico, este ano cultura africana"*.

Assim, parece ser possível afirmar, portanto, que o vazio conceitual demonstrado pelas professoras – que, por sua vez, não têm sido formadas pelas devidas instituições formadoras para trabalhar com tais conteúdos e que também não parecerem ter atendimento de formação permanente de parte das secretarias responsáveis –, somado ao racismo aversivo, ao preconceito negado e ao assumido constitui um terreno absolutamente infértil para a implementação da Lei n.º 10.639/03.

5.6 AS DATAS E SEUS SIGNIFICADOS: O 13 DE MAIO E 20 DE NOVEMBRO

Dos onze professores que responderam ao questionário, quatro referem que em suas escolas não têm sido trabalhadas as datas acima; quatro consideram não ser adequado para a disciplina de Artes trabalharem datas (este discurso aparece também nas entrevistas e parece um tanto dogmático, esvaziado de sentido e repetido como um Mantra); uma diz que a escola trabalha o 13/5 e não o 20/11 e duas dizem que após 2006 a escola trabalha apenas o 20/11.

Fica evidente que os professores e suas escolas parecem desconhecer a história de luta por detrás desta conquista da comemoração do dia da consciência negra ao invés do dia da abolição da escravatura.¹⁸⁵

A partir desse desconhecimento histórico e recheado do racismo consciente ou não, assumido ou não, expresso ou oculto, nasce uma relação desvinculada de sentido, não abraçada como própria e eivada de desconforto com o sentido obrigatório da Lei. E é uma das professoras vitrine, Alcione, quem ilustra bem o resultado desta mistura entre não saber, ter preconceito e pouco suporte institucional para mudar, quando diz ao referir-se ao Dia da Consciência Negra: "então... chega novembro todo mundo fica desesperado porque tem que trabalhar algum conteúdo de africanidade como se fosse obrigatório!" (BAIBICH-FARIA; SANTANA, 2009, orientação não publicado).

¹⁸⁵ Como esclarece Lopes: no dia 13 de maio de 2008 completaram 120 anos de "Abolição" da Escravatura no Brasil. Entretanto, para várias entidades do Movimento Negro, assim como para vários de seus intelectuais através de manifestos, esta data representa os "120 anos de Abolição Inconclusa", como uma reflexão sobre a dívida que necessariamente precisa ser quitada com a população negra do Brasil, com a efetivação de políticas de ações afirmativas que visem a eliminar as desigualdades existentes em todos os setores (educação, saúde, mercado de trabalho, e outros) entre negros e brancos no Brasil.

Estes manifestos vêm no sentido de não se pode esquecer que o Brasil durante mais de 300 anos, foi um país escravocrata, onde milhares de africanos, das mais diferentes etnias do seu continente, foram trazidos à força e submetidos às mais diferentes formas de perversidades contra a sua humanidade. E que mesmo após os 120 anos de "abolição" do sistema escravocrata, metade da população brasileira, descendentes destes escravizados, encontra-se excluída dos meios de produção do conhecimento acadêmico, de cargos de maiores prestígio no mercado de trabalho e outros. E lutam por um Estado que efetivamente conclua a Lei Áurea de 13 de maio de 1888, através de leis que visem à promoção da justiça social, numa sociedade que historicamente se mostra racista. Cunha Jr. (2008, p.1) acredita que: "A abolição foi um processo que deveria ter produzido uma revolução social e modificado de forma substancial a vida dos ex-escravizados, mas foi freada e ficou inacabada quanto às políticas sociais em favor dos afrodescendentes".

Ou seja, o racismo silencioso permanece entranhado nas relações sociais desiguais entre os negros e brancos no Brasil. Um racismo que foi herdado desde o período colonial brasileiro, que garantiu a escravização de africanos, baseados em supostas "justificativas" racistas, que hierarquizou e classificou seres humanos em superiores (brancos) e inferiores (negros), tornando estes propriedades materiais daqueles. E, com base nesta mão de obra escravizada é que foi possibilitada a produção de riquezas materiais nos diferentes ciclos econômicos necessários à estruturação, a partir do final do século XIX, no Estado brasileiro (p.1).

5.7 IMAGENS DISTORCIDAS E (OU) MASCARADAS

Tal qual uma sala de espelhos, as distintas formas de distorção para tratar de africanos e de afro-brasileiros, evidenciadas pelas professoras da presente pesquisa mostram, mais do que disfarçam que esta tarefa não é nada simples para as professoras de Artes.

Uma das professoras vitrine, Belmira, ao relatar o que acha mais importante de ser trabalhado com as crianças responde que *"acho que é mostrar um pouco para as crianças como funcionam algumas organizações tribais na África, como é a convivência, o quanto eles valorizam o outro, [como] respeitam as crianças, **podem sentar juntos sem nenhum tipo de conflito**".* [grifo do autor]

Assim, ao mostrar uma imagem não humana dos africanos, quase que santificada – imagem que provavelmente decorre de uma necessidade politicamente correta [intencional ou não, consciente ou não, e isso não é importante para compreender o fenômeno] –, revela o quanto gostaria (consciente ou inconscientemente) de esconder a imagem danificada – esta sim a real –, a que as pessoas costumam nutrir em relação aos africanos.

Já a professora Carlota conta que iniciou seu trabalho com *"o conteúdo dos povos primitivos, que são culturas primitivas, no sentido dos povos das máscaras, esculturas de religiosidade, daí isso puxou pra vir vindo para o Brasil... daí que essa cultura veio para o Brasil"*. Em seguida conta que

para quebrar aquele mito que a África só tem zebra, leão e girafa, [trabalhou] na parte teórica, muitas imagens, muitas mesmo. Isso para mostrar a África hoje em dia, como é que é as imagens que eles produzem, não são só animais, as Savanas... são paisagens, como são as pessoas que moram lá, como ter a noção das aldeias isoladas, mostrar as grandes cidades. Então eu gostaria de mostrar como é que é a África de antigamente, como é atualmente e o que é que nós temos no Brasil de origem africana.

Não é difícil observar que há de parte da professora uma boa intenção no sentido de transformar as concepções de seus alunos, entretanto, sua própria concepção

mostra-se descolada da história, com uma visão do conquistador português, acerca "das culturas primitivas", confundindo diversidade com desigualdade, enfim, com poucas condições de ensinar o que talvez deseje genuinamente fazer.

Como no dizer de Munanga, as práticas pedagógicas construídas historicamente, consciente ou inconscientemente, preconceituosas e discriminatórias, de uma grande parcela de professores/as, funcionários/as da educação são reproduções de uma educação escolar eurocêntrica que privilegiou, e ainda privilegia a população branca em detrimento da população negra,

[...] sabemos que [ainda alguns de] nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p.15).

Cabe lembrar que essa é uma das professoras que faz o enegrecimento profilático ao julgar a realidade populacional da escola, que culpabiliza a vítima, e afirma, ao falar sobre como trabalha os conteúdos da Lei, que o faz *"trabalhando a cultura polonesa, mas, principalmente a cultura africana"*.

O exemplo desta professora, é, portanto, um exemplo individual, mas modelar para compreensão do fenômeno que ocorre nas escolas. O exemplo de uma professora considerada vitrine, pela coordenadora de Artes de seu Município, que demonstra um vazio conceitual, preconceito, confusão entre diversidade e desigualdade, incompreensão do que seja uma política afirmativa e de que a Lei o é, e possui uma boa dose de verniz do que se considera o politicamente correto. (BAIBICH-FARIA; SANTANA, 2009, orientação não publicada).

É, entretanto, a professora Alcione, quem melhor explicita o tipo de atividade também manifestado por outras professoras que é o da confecção de máscaras com as crianças. Diz a professora Alcione:

[...] papel, cola [...] é isso que gente tem. E aí a gente fez as máscaras. Então além [do trabalho com a Lei há] o desenvolvimento de coordenação motora, [e pode-se] fazer com o papel. Fica próximo daquilo que eram as máscaras africanas. Lógico que próxima, nem se compara o material e tudo [...] Eu não aprofundo a Lei, mostro a parte visual, aí a gente discute em sala, debate e depois vamos para a prática. Não pensar que agora existe uma lei e...

Também é possível observar aqui que parece existir uma intenção da professora com os materiais que possui [inclusive seus conhecimentos, ou falta deles], de realizar um trabalho com as crianças; entretanto, não conhece a Lei, não entende ou parece não compreender (compreende sua escola, sua direção, sua secretaria municipal, as universidades formadoras...?) que há uma obrigatoriedade em jogo e que é preciso preparar-se em serviço para a ação. Vale lembrar também, que esta mesma professora não reconhece a existência do preconceito, comete o enegrecimento profilático e manifesta o Mito da Democracia Racial.

Fica, portanto demonstrado, pelas falas das professoras, que as vitrines que se miram, são vitrines que expõem, de fato, a mistura entre: ignorância, Mito da Democracia Racial, confusão entre diversidade e desigualdade e falta de políticas e suporte institucional que efetivamente constituam o "estoque" das escolas. Trata-se, desta forma, de vitrines que, elevadas à potência negativa, mostram a realidade da atual forma de implementação da Lei n.º 10.639/2003, isto é, da folclorização racista, tese que aqui se defende." (BAIBICH-FARIA; SANTANA, 2009, encontro de orientação não publicado).

5.8 AUTOCRÍTICA DAS PRÓPRIAS VITRINES

Interessava à pesquisa saber como as professoras, cujo trabalho era reputado como modelar pela coordenadora, avaliavam seu próprio trabalho. Para tanto, lhes era perguntado, quase ao final da entrevista:

- (1) "Se você tivesse que recomendar seu trabalho sobre a cultura afro-brasileira e africana para ser escolhido como um trabalho modelo, que argumentos usaria a favor?"
- (2) "Se tivesse que criticar o seu trabalho sobre cultura africana e afro-brasileira, o que você desenvolve aqui na escola, quais suas críticas?"

As três professoras, contrariamente à coordenadora¹⁸⁶, não se consideram passíveis de servir como modelo e são contundentes ao argumentar a respeito (contrariando inclusive o que solicitava a pergunta). Assim, diz a professora Belmira ao responder se seu trabalho pode ser defendido como sendo um trabalho modelar:

Eu acho isso tão complicado, porque nem sempre teu trabalho pode, completamente, estar livre das armadilhas do preconceito [e] da discriminação. É interessante ver que muitas vezes as pessoas que enfatizam o trabalho da cultura africana, acabam demonstrando, inculcando, muito mais o preconceito do que se elas viessem fazendo isso aos poucos no seu dia a dia com as crianças [...]. Muitas vezes eu ainda me pego falando sobre escravos, sabe? Para depois, posteriormente, me corrigir mudando para escravizados. Mas ainda me pego algumas vezes dizendo isso. Tá muito inculcado em nós [...] esse inconsciente ainda é muito forte.¹⁸⁷

Vale sublinhar aqui a importante percepção da professora de que somos sequestrados, ainda que de forma ardilosa, pelos séculos de discriminação e racismo de nossa história, bem como de suas hipóteses e tentativas de solução, ainda que teoricamente incorretas e mal-sucedidas. Este dado é mais um indicador de que as mudanças não podem ser individuais e sim decorrentes das políticas públicas e da ação da sociedade organizada, isto é, no coletivo, com planejamento, avaliação e uma pedagogia do antirracismo, quiçá as transformações venham a ocorrer. (BAIBICH-FARIA; SANTANA, 2009, encontro de orientação não publicado).

A professora Alcione, taxativamente, é quem diz: "*meu trabalho não recomendaria*", entretanto, reconhece a importância de que "*as pessoas [devessem] trabalhar esse conteúdo [da diversidade]*". No entanto, ao argumentar o porquê da

¹⁸⁶ As professoras não tinham conhecimento de que a Coordenadora lhes indicara como responsáveis por trabalhos distintos de seus colegas professores de Artes das séries iniciais do município em questão.

¹⁸⁷ "No mesmo sentido, são as falas e as representações visuais, utilizadas em materiais didáticos e midiáticos, disponíveis nas bibliotecas escolares – que são periodicamente reinventadas, mas com o mesmo conteúdo – que os remetem sempre a uma participação da população negra no período econômico escravista, estanque, negando-se aos/as sujeitos negros/as suas capacidades intelectual e política, reforçando e legitimando desta forma, as idéias e práticas racistas." (LOPES, T., 2009, texto no prelo. Cadernos Temáticos, DEDI, SEED-PR).

importância de trabalhar este conteúdo, reforça a ideia do Mito da Democracia Racial, de que "somos todos iguais", bem como de que o que "nos diferencia não nos desiguala". Assim, diz, por exemplo,

[...] é importante conhecer as raízes e saber da mistura com a questão do afro-descendente africano [sic], [...] vou saber da sua cultura, [...] saber que não existe só da origem polonesa. Será que não tem mistura? Você tem uns conhecidos que são diferentes de você, na sala de aula nós temos essa variedade de alunos de tantas descendências, então eu acredito que esse trabalho vai nesse sentido aí, de você conhecer e saber que o Brasil é essa mistura; do teu lado tem mistura e que você precisa conhecer outras coisas, não só saber como é a cultura do outro [...] saber que existem coisas diferentes e que existe comida que você come na sua casa que não sabia que era de origem africana. Eu brinco bastante com os alunos, palavras que você falava, que você não sabia que são de origem africana. Então acho que esse o argumento: conhecer qual é tua origem e saber valorizar a importância da tua cultura mas valorizar a cultura da outra também.

É a professora Carlota quem melhor explicita o vazio conceitual e o quanto este fenômeno é impeditivo da implementação da Lei. Diz ela:

eu [...] conheço muito pouco, poderia aprofundar muito mais coisa, [entretanto] não têm materiais, tempo de pesquisa, não tem acesso [...] muitas coisas. Então eu acredito assim, que poderia ter feito atividades melhores, acho que cada ano a gente vai aprimorando [...] Eu acho que por falta de aprofundar mais conhecimentos principalmente assim fica com certos receios, tocar em certos assuntos [...] o principal deles é religião que você fica com aquele medo: será que falo, será que não falo?

Assim como a professora Belmira que, por temer que o trabalho com o tema seja ele mesmo o desencadeador do preconceito, "falácia própria inclusive dos meios universitários" (BAIBICH-FARIA, 2007, sala de aula não publicado), e que, por isso, indique uma solução homeopática ao longo do tempo, a professora Carlota, pela falta de conhecimento, credita à passagem do tempo uma mágica solução aprimoradora.

Já ao formularem as críticas solicitadas ao seu trabalho (sendo que quando se lhes pediu que argumentassem a favor do mesmo também os tenham criticado), as professoras, mais uma vez, demonstraram que elas e suas escolas não compreendem

que a tarefa é coletiva, e que não pode estar descolada das políticas públicas e do combate dos movimentos sociais organizados. Assim, a professora Alcione reitera que não cumpre a Lei, pois que suas estruturas pessoais não suportam ser coagidas: "[...] essa questão de eu não fazer sempre, né? [mas] se todo o ano eu for trabalhar a cultura japonesa eu não aguento, eu preciso dessa mudança¹⁸⁸." [grifo do autor]

A professora Belmira também se culpa individualmente pelo vazio conceitual:

Acho que [deveria] procurar mais informações, aprender mais, e no meu caso o que falta é ir atrás de mais elementos, mais conhecimento [...] na cultura, mais história da África. Hoje tem uma série de livros tratando do assunto. Eu acho que o professor tem mais é que ir atrás. E o que falta em mim hoje é isso, tirar o tempo e criar esse estudar um pouco mais sobre essas questões, já que é algo muito pertinente, não só isso, mas o professor tem que ser estudioso sempre. [grifo do autor]

Faz-se necessário sublinhar o fato que tanto as professoras como o pesquisador convergem no diagnóstico acerca da implementação da Lei na disciplina de Artes do Município em tela, sendo que o que os diferencia é que estas ainda parecem não proceder nenhum tipo de análise teórico-política.

¹⁸⁸ Outra vez a não compreensão de que os descendentes de africanos e de afro-brasileiros padecem, durante séculos, do racismo e da discriminação e que a Lei n.º 10.639/2003 foi criada para combater esta perversidade.

CAPÍTULO 6

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao analisar a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, promulgada em 2003, no que tange especificamente ao ensino de Arte, em Escolas Públicas de um Município do Estado do Paraná, buscou fundamentalmente saber, após sete anos de promulgação da Lei, como, na opinião dos professores da disciplina de Arte de escolas públicas de um município paranaense, (1) está sendo esta implementação e (2) de que maneira tem contribuído para a pedagogia antirracista a forma como tem se dado esta implementação em sua própria disciplina.

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem defender a tese de que a implementação que hoje se dá na disciplina de artes para as séries iniciais do município analisado, pode ser caracterizada como uma Folclorização Racista, cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas.

A "folclorização racista", segundo definição de Baibich-Faria e Santana (2008, conversa informal em encontro de orientação, não publicado), é um fenômeno que se dá involucrado na folclorização, definida no dicionário¹⁸⁹, e é mascarado por ela. É um fenômeno multideterminado, cujas causas aqui captadas são: o Mito da Democracia Racial; a Naturalização do Privilégio; o não discernimento entre diversidade e desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor; o fato de a disciplina de Artes não constituir campo epistemológico definido; a não compreensão do que sejam Políticas Afirmativas; a não contextualização da Lei como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da Lei nas próprias escolas; a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro

¹⁸⁹ Como já dito anteriormente, de acordo com o Dicionário Aurélio, folclorização significa "passar ao domínio cultural coletivo (qualquer manifestação de cultura), com a aceitação e a dinâmica populares"

e sua cultura, bem como a naturalização pejorativa com ou sem intenção de fazê-lo das características culturais e de aparência nos espaços escolares.

Os dados obtidos no campo empírico, apropriados como real pensado, permitem afirmar que quanto à possível constituição de uma Pedagogia Antirracista, mediante a implementação da Lei, o que efetivamente se observa é uma Pedagogia que, em um movimento consciente ou não, deliberado ou não, difunde ao domínio cultural, com a aceitação e a dinâmica popular, o estigma, o preconceito, o racismo.

Ainda que discordando do "remédio" sugerido pela professora Belmira, que propõe um tipo de "homeopatia de tratamento" – visto que esta sugestão de conduta traz embutida em si a concepção da negação das Políticas Afirmativas –, é ela quem melhor expressa a tese defendida aqui quando diz, como já referido acima, que

[...] é interessante ver que muitas vezes quando as pessoas [...] enfatizam o trabalho da cultura africana [acabam elas mesmas] [...], inculcando muito mais o preconceito [do] que se [...] viessem fazendo isso aos poucos no seu dia a dia com as crianças. [...] Tá muito inculcado em nós [...] esse inconsciente ainda é muito forte.

Assim, no dizer da professora Belmira – que por sua vez, também se reconhece como ignorante do conteúdo a ser trabalhado conforme a prescrição da Lei –, as políticas afirmativas, mais especificamente a Lei n.º 10.639/2003, quando executadas por quem é fortemente impregnado pelo preconceito, produzem uma reação paradoxal¹⁹⁰.

Portanto, pode-se afirmar que esse trabalho confirma o que já disse Baibich-Faria (2009, não publicado) acerca das responsabilidades do racismo na escola: "os professores, que não podem ser taxados de vilões, visto que a responsabilidade pela formação não é individual, produzem e reproduzem, no cotidiano da sala de aula, avarias anímicas irreparáveis, isto é, produzem vítimas."

¹⁹⁰ Na medicina é o termo usado para referir a reação provocada por um medicamento cuja expectativa de reação era seu contrário. Por exemplo, excitação ao invés de prostração ou sono.

Eu, aquela criança nascida atrás da porta, abandonada em orfanato, rejeitada pela adoção, negra, na rua, [...] que se transformou em um cidadão, com uma família, um Professor Arte-Educador, um autor, um compositor, um pesquisador, Mestre em Educação, [...] e, hoje, doutorando no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sabendo na alma o quanto "os temas mais amplos interferem nas coisas minúsculas e vice-versa, que é [o] que ocorre na vida real" (AJZENBERG, 2009, p.1) dialética e esperançosamente vejo a Escola como espaço de reprodução das desigualdades e, também, de emancipação e construção de uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS

- ABBS, P. **The Story of the Self**. www.peterabbs.co.uk (último acesso 05/12/2009).
- ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. G. (coord.). **Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- ADORNO, T. W. Educação Após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AJZENBERG, B. Gazeta do Povo, caderno G. 10/10/2009. (p. 1)
- ALMEIDA, C. M. de C. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, M. O. de. (org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- _____. Concepções práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- AMÂNCIO, I. M. da C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. **Literaturas Africanas e Afro-brasileira na Prática Pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- AMARAL, A. A. **Artes Plásticas na Semana de 22**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ANDREWS, G. R. Um Modelo para o Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- APPIAH, K. A. **Introdução à Filosofia Contemporânea**. São Paulo: Vozes, 2006.
- ARAUCÁRIA. Diretrizes Municipais de Educação, 2004.
- _____. Proposta Pedagógica, 2004.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- _____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. **La Crise de la culture**, traduzido do inglês para o português [1954], Paris, Gallimard. 1972.
- ARSLAN, L. M. e IAVELBERG, R. **Ensino da Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- ASSIS, J. C. de. Do contra, sim. Editorial de **Folha UFRJ**. Ano I N. 0, p. 2.
- AZEVEDO, F. A. G. **Movimento Escolinha de Arte: em cena, Noêmia Verela e Ana Mãe Barbosa**. (dissertação de mestrado). ECA/USP, 2001.

BAIBICH, T. M. **Fronteiras da identidade: o auto-ódio tropical**. Curitiba: Moinho doVerbo, 2001.

_____. **Os Flintstones e o preconceito na escola**. In: Escola, n. 19. Curitiba: UFPR, 2002.

_____. **Pensando Bem**: material didático sobre os saberes e as práticas do preconceito no ambiente escolar. Curitiba: UFPR, 2005.

_____ e ARCO-VERDE, Y. F. S. O preconceito em uma instituição de nível superior: um estudo sobre o processo de vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná. In: **Educação Superior em Debate: democratização no campus**. Brasília: MEC/INEP. Vol 6, 2006.

_____ e MENEGETTI, K. F. A Escola de Frankfurt e o Antipreconceito. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v. 12, nº 2, Passo Fundo, jul./dez, 2005 p. 71-84.

_____. Encontro de orientação de Tese não publicado, 2006.

_____. Encontro de orientação de Tse não publicado, 2007.

_____. e SANTANA. Encontro de orientação de Tese não publicado, 2008.

_____. Encontro de orientação de Tese não publicado, 2009.

_____. Sala de Aula. Não publicado, 2009.

_____, Gazeta do Povo, 16/2/09, p.4. 2008.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. (org.). **História da Arte-Educação: a experiência de Brasília**. I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação – ECA-USP. 1ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. 3ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____. **Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo Cortez, 1989.

_____. (org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** 3ª ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Conversando com Ana Mae Barbosa.** Revista virtual, Contestado e Educação. Universidade do Contestado, janeiro/março 2004. Disponível em <<http://www.cdr.unc.br/PG/RevistaVirtual/NumeroSete/Entrevista.htm>> acesso em 5 out. 2009.

BARRET, M. **Educação em Arte: uma estratégia para a estruturação de um curso.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BENTO, M. A. S. e CARONE, I. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, M. **Educação e Dependência.** Porto Alegre: Difel, 1976.

BÍBLIA. I Samuel capítulo 17 versículo 41-57.

BOSI, A. **Reflexões Sobre a Arte.** São Paulo: Ática, 2000.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394 – 24 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei 10.639 – 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça. Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. P. 28-30.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004, na Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

BRECHT, B. **Estudos sobre Teatro**. Lisboa, 1957.

BUENO, A. **Arte e História do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Fadel, 2008.

Cadernos Temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2005.

CAMPOFIORITO, Q. **A Pintura Remanescente da Colônia 1800-1830**. Coleção História da Pintura Brasileira no século XIX. Vol 1. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1983.

_____. **A Missão Francesa e seu Discípulos 1816-1840**. Coleção História da Pintura Brasileira no século XIX. Vol 2. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1983.

_____. **A Pintura Posterior à Missão Francesa 1835-1870**. Coleção História da Pintura Brasileira no século XIX. Vol 3. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1983.

CANDAU, V. M. (coord.). **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. SACAVINO, S. B.; MARANDINO, M.; BARBOSA, M. de F. M. & MACIEL, A. G. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**: a questão da cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2006.

_____. Exclusão Racial na Universidade Brasileira: Um Caso de Ação Negativa. In: Delcele Queiroz (org). **O Negro na Universidade**. (Salvador: Programa A Cor da Bahia/EDUFBA, Série Novos Toques, No. 5; 2002).

CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 1984.

CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CIAMPA, C. A. da. Apresentação. In: REIS, E. de A. dos. (org.). **Mulato: Negro-não-Negro e /ou Branco-não-Branco**. São Paulo: Editora Altana, 2002.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986.

COSTA, I. M. **O Ensino da Arte e a Cultura Popular**. São Luiz: Arte e Cultura, 2004.

CRESTANI, L. M. **Sem Vez e Sem Voz: o negro nos textos escolares.** Passo Fundo: UPF, 2003.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura.** 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CUNHA JR., Henrique. **Os Negros não se deixaram escravizar: temas para as aulas de história dos afrodescendentes.** Mimeo. Fortaleza: Dezembro 2006 (a). Texto disponibilizado no Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrobrasileira Educação e Ações Afirmativas no Brasil, do IPAD Brasil – Instituto de Pesquisa da Afrodescendência e Universidade Tuiuti do Paraná, 2007.

_____. **Abolição Inacabada e a Educação dos Afrodescendentes.** Texto ainda não publicado, maio/2008.

D'ADESKY, J. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

_____. (org.). **Racismo, Preconceito e Intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

DAMATA, R. **Notas sobre racismo à brasileira.** In: SOUZA, J. (org). Multiculturalismo e Racismo: O papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Dicionário Aurélio.

Dicionário Vírtual Houaiss, 2009.

DOMINICÉ, P. **Nouve Historie de Vie Comme Processus de Formacion.** France: Harmattan, 2003.

DOVÍDIO, J. F. & GAERTNER, S. L. On the nature of contemporary prejudice: the causes, consequences, and challenges of aversive racism. In: EBERHARDT, J. & FISKE, S. T. (Eds.). **Confronting racism: the problem ant the response.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1998, p. 3-32.

DUARTE JR, J. F. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUMMETT, M. O que é racismo? In: PATAKI, T. e LEVINE M. P. (orgs.). **Racismo em Mente.** São Paulo: Madras, 2005.

_____. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

EFLAND, A. Change in the Conceptions of Art Teaching. In: NEPERUD, R. W. (ed.) – **Context, content and community in Art Education: beyond post modernism.** New York: Teachers College Press, 2005.

EISNER, E. (1979) Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1999.

ESTEVÃO, C. **Educação, Justiça e Democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação.** São Paulo: Cortez, 2004.

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida.** Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

FABRE, Michel. **Penser la formation.** Paris: PUF, 1994.

FERNANDES, C. A. V. **Pedagogia e Arte: um novo jeito de educar: recuperando a magia de ser humano.** São Paulo: LCTE Editora, 2007.

FERNANDES, F., BORGES, P. J. B. e NOGUEIRA, O. **A questão racial vista por três professores.** In: **Revista USP**, 68, 2005-2006, p.168-179.

_____. **O Negro no Mundo dos Brancos.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERRAZ, M. H. C. de T. & FUSARI, M. F. de R. **Arte na Educação Escolar.** Coleção Magistério – 2º grau. Serie formação geral. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do Ensino de Arte.** Coleção Magistério – 2º grau. Serie formação do professor. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, S. **O Ensino das Artes: construindo caminhos.** Campinas: Papyrus, 2001.

FIGUEIREDO, C. O. **Fatores obstaculizadores para implantação da Lei 10.639/03.** (dissertação de mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

FILHO, D. P. **A Trajetória do negro na literatura brasileira.** Estud. av. v.18, n.º 50. São Paulo, 2004.

FISCHER, E. **A Necessidade da Arte.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. FREIRE, P. **Aprendendo com a própria história.** www.fundaj.gov.br/observanortdeste (último acesso em 05/12/2009).

_____. **Ética, Utopia e Educação.** 2ª Edição Petrópolis: Vozes, 1999.

FONTOURA, M. C. **A exclusão da Cultura Afro-Brasileira dos Currículos Escolares:** uma questão só de desconhecimento histórico? Dissertação de Mestrado. UFRS, 1987.

FUNARI, R. M. L. **Valorização da Cultura Negra Africana no Ensino da Arte.** Tese de Doutorado. ECA/USP, 2001.

GAERTNER, S. L. e DOVÍDIO, J. F. The aversive form of racism. In: DOVÍDIO, J. F. e GAERTNER, S. L. (Eds.). **Prejudice, discrimination, and racism.** Orlando, FL: Academic, 1986.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GASSET, J. O. y. **A Desumanização da Arte.** São Paulo: Cortez, 1991.

GINZBURG, C. **História Noturna:** decifrando o Sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALHIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo.** Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, M. L. (Org.). **De preto a afro-descendente.** São Carlos, Edufscar, 2003.

_____. e SILVA, P. B. G. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, E. S. **Do Quilombo à Escola:** os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. (dissertação de mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GTI,GTI, **para a valorização do negro**. Disponível em www.palmares.gov.br Acesso em março/2010.

GUIMARÃES, A. S. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: **Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil**. Dados: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro. Vol. 38, nº 2, 1995.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. In: IPEA. Texto para discussão, Brasília/ Rio de Janeiro: Ipea, n. 807, 2001.

HERINGER, R. **Ações Afirmativas: conceito histórico e algumas reflexões sobre o debate nos USA e no Brasil**. Anais do 1º Encontro Brasileiro de Bolsistas do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, 2003.

_____. **Ações Afirmativas: conceito histórico e algumas reflexões sobre o debate nos USA e no Brasil**. Anais do 2º Encontro Brasileiro de Bolsistas do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, 2004.

HÉRITIER, F. O eu, o outro e a intolerância. In: **A Intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JESUS, J. P. de. Terreiro e cidadania: um projeto de combate ao racismo cultural religioso afro e de implementação de ações sociais em comunidades-terreiros. In: Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. (org.). **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Tanako Ed., 2003.

JAMENSON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KONDER, L. **O que é Dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- LANIER, V. **Retornando Arte à Arte-Educação**. Ar'te, 1984.
- LEONTIEV, E. A. **A Psicologia Histórico Cultural**. Ed. XAMA, São Paulo: 2004.
- LÈSSARD-HÉRBERT, M. et al. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Éditions Agence d'ARC inc.: Instituto Piaget: Lisboa, 1990.
- LIBANEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Editora Loyola, 1985.
- LOPES, N. **Dicionário Escolar Afro-Brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.
- LOPES, T. **Professoras negras e o combate ao racismo na escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas**. (dissertação de mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.
- LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.
- LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUDCKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAIO, M. C. **O Projeto Unesco e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 14; 141 – 158. 1999.
- MARIZ, V. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MAYER, N.; MICHELAT, G. Subjective racism, objective racism: the French case. Patterns of prejudice, **Institute for Jewish Policy Research**. v. 35, n. 4, 2001.
- MAZON, R. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MENDES, E. S. **Azul Profundo**. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 5 de abril de 2009.
- MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MOEHLECKE, S. **Ações Afirmativas**: histórias e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa nº 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. e GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, A. do. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

NOVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, PT, 2007.

OLIVA, A. R. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estud. afro-asiát. vol.25 no.3 Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, I. de. (org.). **Relações Raciais e Educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, R. de. **Tramas da Cor**: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

OSINSKI, D. **Arte, História e Ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

OZ, A. **Contra o Fanatismo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

PAIXÃO e CARVANO, L. M. (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PALMA FILHO, J. C. A Criança, o Jovem e a Educação no Brasil: o Mito do Ensino Modernizante e a Questão da Arte. In: **Arte na Escola**: Primeiro Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem. São Paulo: Unicsul, 1995, p. 227-35.

PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Editora, 2005.

PARO, V. H. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Editora Xama, 2001.

PASSOS, J. C. dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: **Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular**. Florianópolis: Atilende, 2002.

PARSONS, M. J. **Compreender a arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PATAKI, T. Psicanálise, Racismo e Inveja. In: PATAKI, T. e LEVINE M. P. (orgs.). **Racismo em Mente**. São Paulo: Madras, 2005.

PILLAR, A. O vídeo e a metodologia triangular no ensino da Arte. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação lochpe, 1992.

PINO, A. **A Psicologia concreta de Vigotski**: implicação para a Educação. "Psicologia da Educação". São Paulo, 1997.

_____. **O Biológico e o Cultural**. In: Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciência: linguagem, cultura e cognição; reflexões para o ensino de Ciências. Belo Horizonte, 05 a 07 de março de 1997.

PIRES, R. A. **Educação de Jovens e Adultos**. In: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

PRAXEDES, W. L. A. A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo. In: ASSIS, V. S. (org.). **Introdução à Antropologia**. Formação de Professores, EAD, nº 7. Maringá, UEM, 2005.

Projetos Políticos Pedagógicos. Lei 10.639/03. Experiências Práticas e Teóricas no Combate ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial na Comunidade e no Ambiente Escolar. 5º SENENAE – Seminário Nacional de Entidades Negra na Área da Educação. 1ª e 2ª Etapas do 5º SENENAE. Vitória, 2006.

RAMALHO, S. R. O. **Leitura de imagens para a Educação**. (Tese de Doutorado) São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 1988.

READ, H. **A Redenção do Robô**: meu encontro com a educação através da arte. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **A Educação Pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIS, E. de A. **Mulato: Negro-não-Negro e/ ou Branco-não-Branco**. São Paulo: Editora Altana, 2002.

REIS, R. R. **Educação e Estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. REIS, R. R. "**Projeto de Pesquisa para Pós-doutoramento**". Niterói: SSE/FEUFF/PROPP/CAPES, mimeografado, 1999 - 2000.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 6ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

ROCHA, M. C. **Imagens e Palavras**: suas correspondências na arte africana. (dissertação de mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e Preconceito na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **A Educação que Ainda é Possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. SAID, Edward. "**Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**". Trad. Rosaura Eichenberg, São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SAUNDERS, R. **Teaching through Art**. 3 v. New York: American Books Company, 1971.

SANTANA, J. **Rap e Escolaridade**: um estudo de caso com afro-descendentes na condição de Liberdade Assistida em Sorocaba/SP. (dissertação de mestrado). Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2005.

_____. Rap, educação, justiça e escola: a visão de afrodescendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba (SP). In: GONÇALVES, L. A. O. & PINTO, R. P. (orgs.). **Educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: O social e o Político na Pós-modernidade. São Paulo: Ed. Cortex, 1997.

SANTOS, G. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, G. e SILVA, M. P. da (orgs.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **O País Distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Hélio. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. Observatório da Cidadania. Ibase: Rio de Janeiro, nº 3, 1999.

SANTOS, R. E. dos. e LOBATO, F. (orgs.). **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAMPAIO, E. O. **Racismo institucional**: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. *Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, Campo Grande, v. 4, n. 6, p. 77-83, mar. 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 1ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SCHWARTZMAN, S. / BOMENY, H. M. B. / COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a Arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

SILVA, C. da. **Ações Afirmativas em Educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA JR, J. B. da. **O Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/14770/1/o-ensino-de-arte-no-brasil/pagina1.html>> Último acesso em 16/10/2009.

SILVA JR, H. (org.). **O Papel da Cor Raça/Etnia nas Políticas de Promoção da Igualdade**: anotações sobre a experiência do município de Santo André. Santo André: CEERT, 2003.

SILVA, M.A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALHEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, N. F. I. da. **Consciência Negra em Cartaz**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, N. P. **Ética, Indisciplina e Violência nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, P. V. B. da. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. (tese de doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, P. B. G. (Relatora). **BRASIL, Ministério da Educação. Parecer do CNE/CP 003/2004**.

_____ e BARBOSA, L. M. de A. (orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Paulo: Editora da UFSCar, 1997.

SILVEIRA, M. H, REIS, R. R. et alii. **Educação do olhar**. Brasil: Secretaria de Educação à Distância, MEC, 1998.

SILVÉRIO, V. R. Sons negros com ruídos brancos. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, 2002.

_____. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SMED – Secretaria da Educação de Araucária, 2004.

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

SOARES, E. G. **Do Quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas**. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2008.

_____. Revista Educar, 2008 – Em análise?

SOUZA, A. L. S. e CROSO, C. (coord.). **Igualdade das Relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

SOUZA, A. T. L. de. **O Perfil do Professor de Artes Visuais em Portugal (1860 – atualidade): ilações para o futuro**. Artigo apresentado no Congresso “Ibero-americano de Ed. Artística”, realizado na Escola Superior de Educação de Beja PR 2009.

SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

SOUZA SANTOS, B. de. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TEIXEIRA, M. De P. **Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VALENTE, A. L. **Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa**. Revista Brasileira de Educação, nº 19, jan-abr. 2002.

_____. **Ação Afirmativa, relações raciais e educação básica**. Revista Brasileira de Educação, nº 28 Rio de Janeiro. Jan- Abr. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **Psicologia**. WEBER, M. J. S. e BRULFERT, J. N. (org.). São Paulo: Ed. Ática, 1986.

_____. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa – Portugal: Editorial Estampa, 1975.

www.inesc.org.br/biblioteca/legislação/Declaracao_Durban.pdf. Acesso em 4 nov./2009.

ZAMBONI, S. **A Pesquisa em Arte: Um paralelo entre a arte e a ciência**. Campinas – SP, Autores Associados, 2001.

www.datafolha.com.br , 1995.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

1. Como você percebe o panorama racial em sua escola?
 - a) mais brancos do que negros e pardos
 - b) mais pardos e negros do que brancos
 - c) misto com 50% de brancos e 50% de negros e pardos.
2. Há quanto tempo você trabalha com a disciplina de Arte nesta ou em outra Escola?
3. Qual sua formação?
4. Você acredita que na escola tem preconceito? Você já testemunhou, ouviu contar ou agiu de forma preconceituosa na Escola? Em caso positivo, exemplifique.
5. Em caso de resposta positiva à questão anterior, houve algum tipo de atitude de proteção da vítima do preconceito? Exemplifique. Em caso de resposta negativa, ao que você atribui a não existência do preconceito em sua Escola?
6. Nos últimos três anos, como tem sido trabalhado o 13 de maio na sua Escola? Especificamente na sua disciplina, nos últimos três anos, o que foi desenvolvido para esta data? Você sabe o que se comemora no dia 20/11? Sua Escola promoveu algum tipo de comemoração nesta data nos últimos dois anos? Qual?
7. Existem, no seu entendimento, tradições culturais predominantes em sua escola? Se sim, especifique.
8. Há alguma forma de representação de folclore na sua escola? Se sim, especifique.
9. O que você conhece acerca das manifestações culturais afro-brasileiras? Se considerar que conhece pouco como entende que fosse possível ampliar seu conhecimento?
10. No seu entendimento qual o conteúdo da Lei 10.639/03?
11. Em sua disciplina você tem desenvolvido alguma atividade (seja na música, dança, teatro, artes visuais, literatura, história oral da cultura) que trabalhe com artistas negros, ou com arte africana e/ou afro-brasileira? Em caso afirmativo, descreva e, em caso negativo, dê suas razões para não fazê-lo.

12. Que tipo de significado tem para você o trabalho na disciplina de Artes sobre a cultura africana e/ou afro-brasileira?
13. Você acredita que as crianças negras têm algum tipo de referência a sua identidade como negras na sua escola? Se sim, qual ou quais?

OBSERVAÇÃO: Questionário e/ou entrevistas para aquelas três escolas.

O que você já trabalhou sobre a temática da Lei 10.639/03?

Você ensina em decorrência da obrigatoriedade da Lei?

O que considera importante nos aspectos que já trabalhou? E o que gostaria de trabalhar?

Como você vê a cultura afro-brasileira no interior da escola em específico na disciplina de arte?

O que mudaria na como estratégia de ensino a respeito da cultura afro-brasileira e africana na disciplina de arte?

Em termo de repercussão, como você avalia a qualidade de seu trabalho?

ENTREVISTA PRESENCIAL COM AS PROFESSORAS

1. Você trabalha o conteúdo da Lei 10.639/03?
2. Quando você iniciou o trabalho com o conteúdo da Lei? Antes ou depois de ser obrigatório. Por quê?
3. Se tu tivesses que recomendar teu trabalho sobre a cultura afro-brasileira e africana para ser escolhido como um trabalho modelo, que argumento você usaria a favor?
4. Se tivesses que criticar o teu trabalho sobre a Cultura Afro e Africana quais suas críticas? O que você dirias?
5. Como são as suas aulas sobre a temática da Lei? O que faz e como faz na disciplina de artes quando trabalhas com a Cultura afro e Africana?
6. Como as crianças reagem? E os pais? E o restante da escola?