

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: ESPECIFICIDADES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Carla Beatriz Meinerz¹

Resumo: O texto analisa as presenças e ausências de temáticas socialmente relevantes, relativas aos direitos humanos, dentro dos marcos legais que prescrevem o que deve ser ensinado na Educação Básica no Brasil. O racismo na educação escolar é o tema em destaque. A análise vincula-se a dados produzidos em pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com gestores e professores de uma rede municipal na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A produção de dados se fez por meio de análise documental, grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas. Os resultados parciais destacam o contexto da obrigatoriedade legal do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, correlata à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como marco das políticas de ações afirmativas e de combate ao racismo no Brasil, no campo da Educação. A ERER foi analisada enquanto demanda social, destacadamente construída pelo Movimento Negro, projeto de equidade racial para a sociedade brasileira e política de Estado instituída a partir de 2003, por meio do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A definição conceitual de ERER é explicitada oficialmente a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 03/2004, aqui tratada na intersecção com a Educação para os Direitos Humanos e as especificidades das relações raciais no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Direitos humanos. Relações raciais.



¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

EDUCATION AND HUMAN RIGHTS: SPECIFICITIES OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN BRAZIL

Abstract: This paper addresses the presences and absences of socially relevant themes related to human rights, within the legal frameworks that prescribe what should be taught in Basic Education in Brazil. It highlights the context of the legal obligation to teach African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture, related to the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), as a framework for affirmative action and anti-racism policies in Brazil, in the field of Education. ERER is analyzed as a social demand, notably built by the Black Movement, a project of racial equity for Brazilian society and State policy instituted since 2003, through article 26-A of the National Education Guidelines and Bases Law. The legal prescriptions, instituted by public agreements linked to the contemporary processes of historical reparation, are crossed by the present-day clashes and project socially controversial themes to the curriculum. The text presents research results that interrogate racism in school education, as an example of controversial subject, analyzing pedagogical practices experienced by managers and teachers of a municipal network in the metropolitan region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The conceptual definition of ERER is officially made explicit from the Opinion of the National Council of Education / Full Council (CNE/CP) 03/2004, here dealt with at the intersection with Education for Human Rights and the specificities of race relations in Brazil.

Keywords: Education. Human rights. Race relations.

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: ESPECIFICIDADES DE LAS RELACIONES RACIALES Y ÉTNICAS EN BRASIL

Resumen: El presente texto aborda las presencias y ausencias de temáticas socialmente relevantes, relativas a los derechos humanos, dentro de los marcos legales que prescriben lo que debe ser enseñado en la Educación Básica en Brasil. El racismo en la educación es el tema subrayado. El análisis se vincula a los datos producidos en investigación de abordaje cualitativo, realizada con gestores y profesores de una red municipal en la región metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. La producción de datos se hizo a través de análisis documental, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. Los resultados parciales destacan el contexto de la obligatoriedad legal de la enseñanza de la historia y cultura africana, afrobrasileña e indígena, relacionada a la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER), como marco de las políticas de acciones afirmativas y de combate al racismo en Brasil en el contexto de la Educación. La ERER es analizada como demanda social, destacadamente construida por el Movimiento Negro, proyecto de equidad racial para la sociedad brasileña y política de Estado instituida a partir de 2003, a través del artículo 26-A de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. La definición conceptual de ERER se explicita oficialmente a partir del Dictamen del Consejo Nacional de Educación / Consejo Pleno (CNE /CP) 03/2004, aquí tratada en la intersección con la Educación para los Derechos Humanos y las idiosincrasias de las relaciones raciales en el Brasil.

Palabras clave: Educación. Derechos humanos. Relaciones raciales.

Introdução: Direitos Humanos, Racismo e Crimes Contra a Humanidade

Em outras palavras, a escravidão e o racismo se tornaram realidade, tanto por uma rede de conexão criminosa quanto por uma rede ideológica de construção de mitos no pensamento brasileiro. Podemos identificar, desde logo, o mito da escravidão legal. Ainda nos nossos dias é ensinado nas escolas, do ensino fundamental aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), que houve um período em que a escravidão era legal. Ostentaremos aqui, apoiados na Declaração e Programa de Ação de Durban, concebida na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que a escravidão negra e o tráfico transatlântico de pessoas são crimes contra a humanidade (DIAS; PRUDENTE, 2016, p.3).

O trecho acima foi retirado do Relatório Parcial da Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negra no Brasil, da Ordem dos Advogados do Brasil-OAB/Rio de Janeiro. Nesse Relatório encontramos ampla defesa jurídica, baseada em estudos no campo das Ciências Humanas, acerca dos crimes cometidos contra pessoas negras em condição diaspórica² no Brasil. São crimes que reverberam até hoje, interseccionando passado e futuro, pois nos constituímos enquanto sociedade racista e racializada.

Os processos educativos, dentro ou fora das instituições escolares são, portanto, inevitavelmente marcados pelas especificidades dessas relações raciais. Tal marcador social exige do campo de pesquisa em Educação uma contínua composição com o debate acadêmico construído acerca de categorias sociais como raça, racismo e racialização, inconcluso e de extrema relevância social.

O principal argumento da reflexão aqui proposta destaca o reconhecimento da iniquidade nas relações raciais no Brasil. Essa assimetria revela-se em crimes contra pessoas negras nesse solo. Igualmente os povos originários, no passado e no presente, sofrem distintas violações em nosso país. Decorre desse argumento a necessidade de tratar dos projetos educativos relativos aos direitos humanos e às relações étnico-raciais em nossas comunidades de compartilhamento de saberes.

² José Rivair Macedo (2016) relaciona a condição diaspórica com as possibilidades de reconfiguração cultural ou recomposição social que as populações em migração forçada foram capazes de construir ao saírem de África para outros continentes.

Uma experiência que incidiu sensivelmente sobre minha vida e minha compreensão acerca das relações étnico-raciais que se estabelecem em nosso país, bastante recente, foi realizada numa tarde de setembro, quando pisei na casa que abriga o Sítio Arqueológico Cemitério dos Pretos Novos. Aos que escutam pela primeira vez algo sobre esse espaço de valor inominável para a nossa memória humanitária, dedico uma breve explanação, a partir das leituras dos materiais produzidos pelo Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos – IPN³.

Em janeiro de 1996, na casa da Rua Pedro Ernesto, número 36, na Gamboa, região portuária do Rio de Janeiro, durante reforma da residência do casal Guimarães, pedreiros perceberam que apareciam ossos humanos junto à terra revolvida, cada vez que uma pá atingia o solo. A Prefeitura do Rio foi acionada e concluiu-se junto à arqueólogos e historiadores que aquele era o Cemitério dos Pretos Novos, do qual não se tinha a exata localização. Tal terreno era destinado ao sepultamento de escravizados africanos recém-chegados no porto do Rio de Janeiro, entre os séculos XVIII e XIX. Pretos Novos designa os africanos que aqui desembarcaram na condição de cativos. Considerado o maior cemitério de escravizados das Américas, estima-se que tenham sido ali jogadas ou enterradas mais de 30 mil pessoas.

Os registros oficiais possuem apenas números relativos aos anos de 1824 a 1830, contabilizados num total de 6.122 corpos de seres humanos jogados em valas e queimados. A área servia também como depósito de lixo, o que revela o tratamento a experiência que incidiu sensivelmente sobre minha vida e minha compreensão acerca das relações étnico-raciais que se estabelecem em nosso país, bastante recente, foi realizada numa tarde de setembro, quando pisei na casa que abriga o Sítio Arqueológico Cemitério dos Pretos Novos. Aos que escutam pela primeira vez algo sobre esse espaço de valor inominável para a nossa memória humanitária, dedico uma breve explanação, a indigno dado aos africanos trazidos para cá forçadamente, os quais, por distintos motivos, adoeceram e faleceram antes de serem vendidos na condição de escravizados. Além de ossos humanos, encontraram-se também

³ Informações construídas a partir de publicação disponível no Memorial Pretos Novos no site; http://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=83:memorial-dos-pretos-novos.

pertences dos pretos novos, como miçangas e adornos outros; finalmente juntam-se a tais vestígios os restos de alimentos e objetos de uso cotidiano descartados pela população da cidade. A análise do sítio constatou que a maior parte dos ossos pertenceu a crianças e adolescentes.

Parece que essa vala do passado, preservada no presente, é composta pelas evidências de algumas insignificâncias da vida cotidiana, concretizadas por experiências que se tornam naturalizadas em nossas vidas e daqueles que nos antecederam. Relatos de época, como do viajante alemão Freireyss⁴, referem que o mau cheiro era insuportável, pois os mortos eram diariamente colocados em montanhas que mesclavam terra e cadáveres nus em decomposição, à vista dos que por ali passavam e perto dos sobreviventes que se abrigavam muito próximos do local.

Como podemos imaginar o não reconhecimento de tais experiências como crimes contra a humanidade? Como podemos prescindir de tratar disso em nossos processos educativos, em nossas comunidades científicas, escolares, familiares, enfim, em nosso cotidiano enquanto cidadãos e cidadãs brasileiros?

A energia do Cemitério dos Pretos Novos permanece única e cheia de significâncias, pois é possível estar perto das ossadas que nos trazem a lembrança desse crime de um passado por tanto tempo esquecido, escondido e invisibilizado: o comércio transatlântico, a escravização dos povos africanos e o conseqüente genocídio aí constituído.

O crime, porém, toma outras dimensões no presente, pois a casa permanece em constante ameaça de fechamento ao público, pela falta de verbas para sua manutenção. A memória é ainda preservada por iniciativas particulares, sem garantias do Estado em suas distintas esferas de administração. Um espaço memorial e educativo, capaz de interseccionar direitos humanos e educação para as relações étnico-raciais, impulsiona essa escrita pelo paradoxo que representa: a invisibilidade se transversaliza no passado e no presente. A dificuldade de preservação desse espaço memorial pode ser indício do reconhecimento do racismo e de suas especificidades no caso da sociedade brasileira. Mais uma vez tornamos naturalizada a insignificância

⁴ Narrativas presentes em leitura de Karasch (2000).

cotidiana dada à memória acerca dos crimes cometidos contra pessoas negras em nosso país.

Crimes do passado que tomam outras formas no presente: o descaso com os espaços de memória das pessoas negras, por um lado e, por outro ângulo, os números de jovens negros atingidos pela violência com uso de armas de fogo, por exemplo. Tais números se repetem nos estudos relatados através da publicação dos Mapas da Violência, produzidos por equipes especializadas que congregam UNESCO, Ministério da Justiça e FLACSO, capazes de demonstrar que ainda são os jovens negros as maiores vítimas dos crimes com armas de fogo em nosso país.

A sociedade brasileira não apenas carrega estruturalmente desigualdades legadas por esses crimes do passado, como também leva seus membros a ativamente reproduzirem, ainda hoje, práticas discriminatórias e violentas de forma sistemática e amplamente invisibilizadas.

A categoria racismo institucional contribui para a compreensão desse fenômeno que vivemos. Basta acompanhar as repercussões de denúncias e de processos judiciais relativos às práticas de racismo para perceber as dificuldades de lidar com o acirramento das tensões de origem étnico-racial no cotidiano das relações sociais em nosso país. Apesar dos compromissos internacionais assinados pelo Estado brasileiro, das políticas afirmativas correlatas e das legislações específicas, há um contexto de ineficiência no combate a essas práticas criminosas. Vivemos um cenário de racismo institucional, consolidado através da desconsideração aos interesses de determinados grupos étnicos, contribuindo para a permanência da discriminação (MEINERZ; ANTUNES; BERGAMASCHI, 2015).

Segundo Frantz Fanon (1969) há uma importante relação entre racismo e cultura, incidente na constante inferiorização das populações negras nas hierarquias sociais, com variantes específicas conforme a localidade em análise. No caso brasileiro, o fenótipo ou a cor da pele têm criado nuances para o compartilhamento de crenças que justificam posições rebaixadas para os negros, especialmente no tocante a sua inserção no mercado de trabalho. A observação das distintas formas de resignificação e reinvenção do racismo, através do senso comum compartilhado, é fundamental em qualquer processo educativo vinculado aos direitos humanos.

Especificidades do Racismo no Brasil: Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) Dentro dos Marcos Legais que Prescrevem o Currículo a ser Ensinado na Educação Básica no Brasil

Destaco as delimitações legais, no contexto nacional, acerca dos currículos prescritos, distinguindo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais em vigor e em fase de substituição por uma Base Nacional Comum Curricular. Essas determinações são instruídas através de Diretrizes Nacionais e articuladas em Planos Nacionais de Implementação correlatos. No presente escrito, utilizo as referências do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional para Educação das Relações Étnico-Raciais.

O conceito de racismo será tratado enquanto crime contra os direitos humanos. Os atos de discriminação por raça e cor são considerados crimes no Brasil desde 1989. Além dos crimes de racismo, também há a injúria racial, que se configura pelo ato de ofender a honra de alguém se valendo de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem.

Seguindo a argumentação de que racismo é um crime que afeta os direitos da pessoa, evidencio também que direitos humanos são concebidos em sua pluralidade de manifestações. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos,

[...] ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (BRASIL, 2007, p.23).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à diferença cultural e à equidade social, dois elementos fundamentais no que tange à reflexão aqui ensejada. Destaco em outros escritos que raça é categoria importante para entender o

Brasil. O racismo tem suas particularidades nas relações que se estabelecem ao longo dos tempos em nosso país. Segundo Schwarcz (1998), raça é um conceito original e negociado no Brasil, construído também por influência de teorias racialistas europeias, do século XIX, aqui chegadas tardiamente e transformadas. Uma das especificidades do tratamento dado ao conceito de raça no Brasil foi e ainda é a ausência de relação entre racialidade e cidadania. Outra é a experiência histórica que consolidou uma sociedade caracterizada por uma intensa mistura racial acompanhada de manutenção da hierarquia social pautada na branquidade como predominância.

Na história dos povos e dos países, em muitos momentos se operaram disputas do ponto de vista das relações étnico-raciais. O caso clássico brasileiro é o de que homens e mulheres, no período da colonização europeia, foram trazidos de determinadas regiões da África e considerados como passíveis de serem escravizados por longo tempo. Tal situação foi acirrada a partir de 1888, data oficial da abolição da escravidão, com políticas estatais de branqueamento da população brasileira, responsáveis por processos radicais de desigualdade racial que permanecem visíveis até hoje, tais como as Leis de Terra e as Leis de Imigração do século XIX. Essas políticas estatais construíram acessos prioritários à compra de terras e ao trabalho assalariado para imigrantes europeus, em detrimento da demarcação de terras para indígenas e quilombolas, por exemplo, ou ainda em prejuízo de oportunidades de trabalho para as famílias de negros libertos e indígenas (MEINERZ, 2017a).

A História do Brasil contém muitas histórias. Nem todas foram ou são contadas nas pesquisas historiográficas, nas escolas ou nos materiais didáticos. Em geral, abordamos tal História numa perspectiva que coloca a chegada do europeu em sua centralidade, consolidando uma espécie de eurocentrismo, inclusive em nossas formas de pensar a nós mesmos. Obviamente nossa trajetória de composição nacional foi marcada pela colonização europeia, que se consolidou através da imposição de força sobre os povos originários dessas terras, assim como sobre os povos africanos para cá trazidos numa migração forçada, enquanto homens e mulheres escravizados. Houve subjugo e resistência, experimentados por uma pluralidade de povos e origens étnicas, tanto indígenas quanto africanas, com diversos idiomas, crenças, hábitos, conhecimentos e heranças culturais singulares.

Essa diversidade de histórias e culturas, porém, foi sendo negada ou invisibilizada à medida que a experiência fundante de dominação colonial se solidificava sobre a valorização e padronização de formas de viver, pensar e agir advindas dos grupos de origem europeia que aqui se instalaram. Em vez de valorizar as diferenças e promover a equidade étnico-racial, ocorreu a cristalização de olhares estigmatizantes relativos às características físicas (fenotípias) de indígenas e negros, tornados passíveis de identificação e discriminados por conta da cor da pele, tipo de cabelo, traços de nariz ou boca. Tais estigmas se consolidaram também a base de políticas estatais voltadas para a interdição do acesso à terra e ao trabalho assalariado. Um exemplo disso, foi o fato de que, nos processos de pós-abolição, homens e mulheres libertos não receberam indenização oficial capaz de construir oportunidades de compra de terras, tampouco tiveram a oportunidade do trabalho assalariado ou na forma oficializada de parceria como aquela proposta aos imigrantes europeus nas fazendas de café no sudeste do país, por exemplo (MEINERZ, 2017b).

Apresento a seguir alguns marcos legais, nesse processo de interdição, no campo da Educação:

1) 1854, Decreto Imperial 1331-A: estabelecia que as escolas públicas não admitiriam escravizados em suas matrículas

Gonçalves e Silva (2000) nos lembram de que os africanos escravizados e seus descendentes, durante todo o período colonial, estavam impedidos de aprender a ler e escrever. Estudos indicam, no período colonial, alguns trabalhadores cativos das fazendas de padres jesuítas com acesso às primeiras letras e ao catecismo. Instrução média e superior, porém, eram proibidas. Nessas escolas dos jesuítas, as crianças negras aprendiam uma visão cristã de mundo e um jeito de se comportar socialmente, bastante distinta da educação recebida em seus grupos e famílias.

2) Com os debates relativos à Lei do Ventre Livre, houve um intenso processo de negociação entre parlamentares e proprietários de trabalhadores cativos, mediado por abolicionistas, que gerou em 1871, a Lei 2.040

Tal Lei isentava de qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas. Conforme Gonçalves e Silva (2000), as crianças negras seriam educadas apenas se entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro, sendo entregues a associações e, na falta dessas associações ou estabelecimentos criados para tal fim, essas crianças seriam enviadas a pessoas designadas pelos Juízes de Órfãos, que se encarregariam de sua educação.

3) 1878, Decreto de Leônício de Carvalho: cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte

Esse Decreto estabeleceu normas de validade nacional, fazendo com que outras localidades criassem cursos noturnos com a presença de pessoas negras. Gonçalves e Silva (2000) atentam para o fato de que, com tal Decreto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravizados. Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, porém, vetava-se completamente a presença dos escravos e dos negros libertos e livres (MEINERZ, 2017b).

Os séculos XIX e XX são caracterizados por lutas do Movimento Negro com a pauta da equidade racial na sociedade brasileira, enfatizando a educação enquanto estratégia fundamental para a transformação social. Na esteira dessas históricas formas de resistência, dentro e fora do Brasil, as últimas décadas do século XX e início do XXI, fizeram-nos conviver com movimentos sociais e políticos de promoção do diálogo intercultural e da igualdade racial, que tiveram um ponto de culminância na realização, em 2001, da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, cuja Declaração e Programa de Ação tornou-se referência internacional.

Destaco, entre tantos, um dos itens do texto que gera os compromissos acordados na Declaração e no Programa de Ação da Conferência de Durban (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001):

99. Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas; estes planos devem visar a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação. A Conferência Mundial incentiva os Estados que desenvolverem e elaborarem os planos de ação, para que estabeleçam e reforcem o diálogo com organizações não governamentais para que elas sejam intimamente envolvidas na formulação, implementação e avaliação de políticas e de programas.

As ações afirmativas não podem prescindir do acompanhamento das organizações não governamentais e dos movimentos sociais. Elas ocorrem com mais qualidade e operância quando há a participação de ativistas do combate ao racismo. Em minhas pesquisas⁵, identifiquei algo que nomeei afeto à causa, ou seja, a reincidência de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) constituídas, em geral, por atores individuais, muitas vezes ativistas de movimentos sociais. São exceções os coletivos ou políticas de gestão com características de continuidades nesses resultados de análise investigativa.

O acompanhamento das organizações não governamentais e dos movimentos sociais, acerca da implementação dessas políticas públicas, especialmente no campo da Educação, cria uma novidade importante também para repensar a relação da comunidade acadêmica com outras organizações civis. Essa novidade é relativa ao fato de que, em geral, os trabalhos acadêmicos reconhecem a importância do Movimento Negro no tensionamento social e na sustentação ou construção das políticas públicas de ações afirmativas, porém não o colocam no compartilhamento do diálogo entre saberes. Esse é um salto de articulação teórica e metodológica que considero potente e necessário.

No momento da Conferência de Durban (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001), o Estado Brasileiro assumiu publicamente o compromisso de desenvolver ações

⁵ Projeto de pesquisa em andamento desde 2014, aprovado na Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS, intitulado Trajetórias da Educação das Relações Étnico-Raciais no Rio Grande do Sul.

afirmativas contra o racismo e a discriminação racial no campo da Educação. A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2008), que respectivamente criaram e modificaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) está inserido no conjunto dessas políticas afirmativas. Tal legislação obriga o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Com ela, espaços como o Sítio Arqueológico Cemitério dos Pretos Novos são fundamentais.

A EREER constrói-se nesse processo e é aqui compreendida enquanto projeto para a sociedade brasileira, assumido como política de Estado no ano de 2003. Foi concretizada, como marco legal, através da história de lutas e conquistas do Movimento Negro, em termos específicos e, de forma geral, pode-se afirmar que resulta também das dinâmicas criadas pelos povos africanos em condição diaspórica. O Brasil é signatário de acordos internacionais de combate ao racismo, portanto mudanças de governo não devem implicar no abandono dessa plataforma estatal. Enquanto projeto, a EREER atinge toda a sociedade e não se resume às políticas públicas curriculares, pois pressupõe mudanças nas práticas socioculturais cotidianas. Tal política de Estado em vigência no nosso país justifica-se num contexto de reparação histórica que atende ao reconhecimento de que nossa sociedade, através de seus gestores, cometeu crimes gravíssimos no passado (comércio transatlântico, escravização, impedimento de acesso à terra, trabalho e escola), causando uma assimetria do ponto de vista étnico-racial.

Reconhecem-se os crimes do passado, contudo, no presente, novos processos de racismo e racialização se reinventam, exigindo de fato um projeto de transformação da sociedade brasileira. Essa política de estado vincula-se ao que chamamos de ações afirmativas que se interseccionam, mas que parecem ter objetivos distintos. Uma delas são as cotas raciais em concursos públicos, que atingem profundamente a meta de equidade racial em todas as instituições, começando com as que são públicas e sobre as quais o Estado legisla e fiscaliza mais diretamente. Outra é a política curricular vinculada à obrigatoriedade legal do ensino positivado de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Tal política curricular incide diretamente no

combate ao racismo através dos processos educativos, especialmente vinculados à educação escolarizada (MEINERZ, 2017b).

A seguir, para reiterar o argumento do texto, exponho alguns dados produzidos em pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com gestores e professores de uma rede municipal na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Os resultados parciais destacam o contexto da obrigatoriedade legal do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, correlata à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como marco das políticas de ações afirmativas e de combate ao racismo no Brasil, no campo da Educação.

O Combate ao Racismo na Educação Escolar: Práticas Pedagógicas Experimentadas Por Gestores e Professores de uma Rede Municipal na Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul

O foco da análise do relato de pesquisa⁶ trata das negociações relativas à recepção da obrigatoriedade legal que trouxe aos currículos escolares, no Brasil, o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. A abordagem parte de uma conjuntura local, especificamente as práticas pedagógicas construídas por professores e gestores da rede municipal de ensino da cidade de Cachoeirinha, Rio Grande do Sul, Brasil, buscando as conexões dessa localidade com a conjuntura nacional do ponto de vista das políticas educacionais.

As negociações em análise, no caso peculiar da recepção das leis no município de Cachoeirinha, dizem respeito aos impactos e confrontos desenvolvidos a partir da interpretação do que seja ensinar histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras nas escolas. Obviamente, as práticas pedagógicas tendem a ser distintas e diversas em relação às prescrições curriculares dos textos legais. Portanto, essa análise atinge prioritariamente os currículos praticados, cujas experiências se constituem sobre tema socialmente relevante e controverso, no caso, o racismo.

⁶ Resultados de pesquisa apresentados e publicados nos Anais do XVIII Congresso Internacional de Ahila: En los márgenes de la Historia Tradicional. Nuevas miradas de América Latina desde el siglo XXI. Simposio 54: El pensamiento decolonial y las reflexiones acerca de experiencias pedagógicas, materiales didácticos y publicaciones educativas innovadoras en América Latina, Valência, Espanha, setembro de 2017.

Questiona, por exemplo, em que medida esse movimento instaurado em 2003 levou ou não ao diálogo com comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas. Igualmente pergunta-se se educadores e gestores criaram novas relações com as comunidades escolares em seus pertencimentos étnico-raciais e saberes específicos, baseados nesse marco legal.

Os resultados do estudo vêm apontando algumas tendências, destacadas por um lado, como afeto à causa, resposta mais individual e menos institucional às determinações legais e, por outro lado, como tendência à construção de novas estereotípias, caracterizadas por proposição de eventos pontuais ainda concentrados na Semana da Consciência Negra (novembro) e na Semana Indígena (abril), enquanto práticas coletivas de recepção aos conteúdos curriculares impostos com suporte na legislação e diretrizes correlatas. Ao mesmo tempo, tal investigação mostra que essa legislação criou possibilidades de descolonização dos currículos, na medida em que colocou alguns educadores, individual e coletivamente, diante do desafio de compreenderem seus jovens e seus grupos comunitários a partir do pertencimento étnico-racial.

O período analisado evidenciou ações entre o ano de 2003, momento da promulgação da Lei 10.639, até 2014, quando a rede municipal realizou uma grande Mostra de Trabalhos Pedagógicos com a temática da diversidade. Ao longo dos últimos anos de recepção dessa legislação, construíram-se redes com trocas de saberes e de experiências, expressas em momentos de longa e de curta duração, atingindo crianças, jovens e comunidades escolares, em movimentos internos e externos à rede municipal.

A temporalização adotada nesta escrita tem como perspectiva o entendimento do tempo que dele o fazem alguns historiadores. Assim, quando classifico as ações da rede de ensino do município de Cachoeirinha, entendo que, algumas ações fazem parte de um processo que tende a se repetir. Trata-se de ações de longa duração, que têm como caráter uma sistematização e foram, de certa forma, recebidas e reprisadas por um número grande de indivíduos dentro da rede. Outras ações acabam acontecendo de forma descontínua. São as de curta duração, que se caracterizam por

terem sido realizadas de forma mais particular, em eventos que aconteceram pelo esforço de poucas pessoas e que acabaram por não se repetir.

No município de Cachoeirinha, antes mesmo de 2003, encontramos relatos de ações pontuais em projetos de escolas e em experiências de sala de aula. Mas a Lei 10.639/03 impactou os gestores e fez com que ações de longa duração permanecessem. Esse é o caso das semanas de consciência negra, da normatização correlata do município⁷ e da existência de assessores e setores na Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pelo cumprimento da legislação.

Observa-se que os gestores da rede municipal de Cachoeirinha alinharam-se com as determinações legais relativas à educação das relações étnico-raciais. Alguns gestores permanecem tensionando e negociando para que se avance nesse alinhamento, como no relato acima, através de cotas para autodeclarados negros nos concursos para educadores. A marca dessa recepção está nas semanas da consciência negra, realizadas anualmente no mês de novembro, com atividades culturais congregando as escolas a partir das temáticas afro-brasileiras.

Em 2004, foi fundado um Grupo de Trabalho com ênfase na cultura Afro-brasileira, através da Secretaria de Educação, formado por educadores da rede municipal com o objetivo de promover a educação antirracista nas escolas, conforme orientações nacionais. Desde 2006, a gestão municipal estabelece uma parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por intermédio de ações de extensão do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, construindo ações de formação para professores da educação infantil, ensino fundamental e bibliotecários, na perspectiva das Diretrizes (BRASIL, 2004). As ações passam por diversos momentos, entre elas o incentivo às formações de professores propostas pelo Ministério de Educação, como os Cursos Africanidades e A Cor da Cultura, assim como os realizados na Universidade, especialmente o nomeado Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

⁷ O Conselho Municipal de Educação instituiu, no ano de 2010, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e seu Plano Nacional de Implementação, a Resolução Nº 011/2010, com normas complementares às Diretrizes no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.

Em 2010, cria-se um Grupo de Trabalho Indígena. Esses movimentos fazem com que a secretaria tenha assessorias específicas para assuntos afro-brasileiros e indígenas, que promovem parcerias de formação nas escolas e em espaços de encontro. Os professores convivem em aldeias e espaços de comunidades tradicionais. Hoje, agregam-se em setor chamado Diversidades, responsável por acompanhar a implementação de tais temas nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Os gestores devem criar regulamentações específicas nas unidades locais, com o debate e a escrita coletiva de projeto político-pedagógicos, que incorporem a educação das relações étnico-raciais. Segundo as Diretrizes de 2004,

[...] caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com vigência até 2022, estabelece que as instituições de ensino devam incluir a temática em seus Projetos Políticos Pedagógicos.

No alinhamento com as políticas educacionais nacionais, as atividades dos sistemas de ensino incluem constituir equipes técnicas permanentes, dotadas de condições institucionais e de recursos orçamentários para assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sem verba específica para a implementação dessas temáticas, os recursos orçamentários do setor Diversidades se inserem no planejamento financeiro destinado à Coordenação Pedagógica da Secretaria.

Em 2010, o Conselho Municipal de Educação instituiu a Resolução Nº 011/2010, com normas complementares às Diretrizes no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, na qual se observa o permanente movimento realizado, pelo Grupo de Trabalho e do Setor Diversidades. Essa adequação é o que a presente escrita nomeia de negociações para a possível descolonização dos currículos e o combate ao racismo. No que tange os currículos prescritos, há ações e negociações em andamento, talvez acompanhadas de processos de auditorias públicas. Em trabalho inédito no Brasil, o Tribunal de

Contas do Estado do Rio Grande do Sul, realizou, no ano de 2016, uma auditoria nas Secretarias Municipais de Educação para fiscalizar a aplicação do Artigo 26A da LDBEN. A iniciativa foi baseada em ações do Grupo de Trabalho, formado por várias instituições públicas, como a Procuradoria-Geral do Estado, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, além de movimentos sociais. Uma das questões do formulário da auditoria a ser respondida pela gestão refere-se à avaliação se os planos pedagógicos apresentados pelas escolas integram ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Considera-se nessa análise a observação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas infantis e do ensino fundamental, anos iniciais e finais, de Cachoeirinha. Os documentos são ainda currículos prescritos, porém construídos dentro do debate das comunidades escolares locais, mas mostram que não há uma recepção uniforme da legislação nas diferentes realidades educacionais do município.

No caso da educação infantil, observa-se a inserção do ensino dessas temáticas dentro dos PPP's, nos capítulos intitulados Diversidade e dentro deles algumas escolas escrevem a importância de se trabalhar em sala de aula com conteúdo da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Em outras escritas, elas não são abordadas diretamente, mas aparecem na citação de categorias como "culturas dos indivíduos e dos espaços escolares". Ressalta-se um movimento inicial de algumas escolas que aponta para a recepção do artigo 26A da LDBEN, mas nota-se que essas redações são frágeis do ponto de vista conceitual e prático.

Em reunião de retorno da pesquisa ocorrida no dia 25 de setembro de 2015, com parte da equipe do Departamento Diversidades, foi relatado que as escolas tiveram formação para a elaboração do Projeto Político Pedagógico sem a instituição, no entanto, de um modelo único. Assim, cada escola deveria construir o seu projeto. A equipe relatou que um dos parâmetros e uma exigência dessas formações seria que o projeto político pedagógico tivesse a cara da escola, ou seja, que a visão de mundo e o posicionamento daquela comunidade escolar deveriam estar nítidos no corpo do projeto, para que quem o lesse tivesse uma ideia da característica da escola e de como a mesma se colocava diante do mundo. Sendo assim, todas as escolas elaboraram seus projetos cientes de que deveriam apresentar a ideologia da comunidade escolar e

serem construídos coletivamente entre equipe diretiva, docentes, discentes, passarem pela consideração do Conselho de Pais e Mestres da escola, para, então, passar por aprovação do Conselho Municipal de Educação e, após, pela Secretaria Municipal de Educação.

Os PPP's analisados por Priscila Nunes Pereira (2015) são das EMEF's – Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Nesse estudo, buscou-se, além de entender o posicionamento de toda a comunidade escolar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, compreender o modo como se deu essa aplicação, principalmente, no componente curricular de História. Para fins metodológicos/éticos, não foram utilizados os nomes das escolas na análise, mas, sim, uma codificação. No total, foram 20 PPP's, numerados de 1 a 20, aleatoriamente. Os projetos construídos pelas escolas desde 2013 tem validade até o ano 2018. O caráter quantitativo traçou quadro das ausências e presenças da temática nas escritas das comunidades escolares. Definiram-se palavras-chave no texto dos projetos: História e Cultura Afro-brasileira, Africanas e Indígenas; etnia; raça; racismo; negros; índios; afro-brasileiros; étnico-racial; lei 10.639/03; e lei 11.645/08. Após foi realizada uma análise qualitativa, cruzando os dados obtidos com a bibliografia existe sobre o tema.

Considerações Finais

A partir da trajetória de recepção da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) no Município de Cachoeirinha e pela análise dos PPP's, foi possível afirmar que as práticas pedagógicas para a aplicação de uma educação antirracista ocorrem por ações individuais, de pessoas envolvidas de alguma forma com a temática e que se comprometem com sua efetividade. Constata-se a prevalência de conteúdos de cunho cultural em detrimento dos estudos vinculados a histórias e memórias. Verifica-se, desse modo, um déficit de conhecimentos de natureza histórica sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileira capaz de realizar uma abordagem contextualizada.

Nas práticas pedagógicas construídas no município de Cachoeirinha, destaco as ações realizadas num prazo curto, ou seja, sem continuidade ou permanência, mas que podem estar de acordo com a perspectiva de relação com os movimentos sociais e organizações da sociedade civil, propostas na Conferência de Durban em 2001.

Consideram-se, nesse caso, os exemplos das visitas realizadas em ações de formação de professores, em comunidades indígenas e quilombolas que se localizam nas proximidades do município.

As escolas, como unidades locais, e a Secretarias Municipais, como unidades institucionais mais amplas, cumprem seu papel para a construção da cidadania, de acordo com a legislação que busca o combate ao racismo no Brasil, na perspectiva da educação para os direitos humanos.

O reconhecimento da iniquidade e da assimetria nas relações raciais no Brasil, desvelado em crimes contra pessoas negras, exige esse compromisso ético com a educação das relações étnico-raciais e com a educação para os direitos humanos. Espaços de memória, como o Sítio Arqueológico Cemitério dos Pretos Novos ou as comunidades quilombolas, são exemplos de possibilidades para ações educativas com esta ética.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. p. 1.

DIAS, Marcelo; PRUDENTE, Wilson. *Relatório Parcial da Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negra no Brasil, OAB/RJ*. Rio de Janeiro: Mavi, 2016.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, Set/Out/Nov/Dez., 2000.

KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro et al (Org.). *Da África aos Indígenas no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MEINERZ, C.B.; ANTUNES, C.P.; BERGAMASCHI, M.A. Interculturalidade e educação das Relações Étnico-Raciais: reflexões sobre a aplicação da Lei 11.645/08 no Rio Grande do Sul. *Periferia*, v.7, n.1, p. 90-106, jan-jun., 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017a.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil* – texto produzido para o Curso Uniafro 2017-2018. Porto Alegre: UNIAFRO/UFRGS, 2017b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação*. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2001, Durban, África do Sul.

PEREIRA, Priscila Nunes. *Concepções políticas pedagógicas para o ensino de histórias e culturas africana e afro-brasileira no município de Cachoeirinha*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História: Licenciatura) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem Preto nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, v. 4.

Recebido em: 14/7/2018

Aceite em: 29/08/18