



# TECNOLOGIA & CULTURA

Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
CEFET/RJ | Ano 14 | nº 20 | jul./dez. 2012

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

# “AS MARCAS NEGRAS”: RESSIGNIFICANDO GRILHÕES DO PASSADO EM PRÁTICAS LETRADAS

## “Black Marks”: Resignifying Past Fetters in Literacy Practices

Talita de Oliveira<sup>1</sup>  
Carolina Pinhão<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva apresentar um relato de experiência pedagógica desenvolvida em uma turma de nível Médio do CEFET/RJ como exemplo da aplicação da Lei 10.639/2003 para o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. O artigo destaca dois elementos importantes da prática letrada proposta: a) a atividade conduzida pela professora regente da turma com base na leitura e discussão dos textos “O Navio Negreiro” (de Castro Alves, 1868) e “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” (de Marcelo Yuka, 1994); b) a produção textual de uma aluna da turma e a reflexão crítica, promovida pelo papel transformador da leitura e da escrita, sobre o lugar social ocupado pelos negros na nossa sociedade. O trabalho aponta para a importância da formação continuada de toda comunidade escolar para a aplicação efetiva da lei e a construção da cidadania democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10.639/2003. Relações étnico-raciais. Práticas letradas. Cidadania.

**ABSTRACT:** This paper aims at presenting a report of a pedagogical experience developed in a high school class at the CEFET/RJ as an example of the application of 10.639/2003 law for the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in the school curriculum. The article focuses on two important elements of the proposed literacy practice: a) the activity led by the teacher based on the reading and discussion of the texts “The slave ship” (by Castro Alves, 1868) and “All paddywagons look a bit like slave ships” (by Marcelo Yuka, 1994); b) the textual production of a student and the critical reflection, promoted by the transforming power of reading and writing uses, about the social place occupied by black people in our society. This work points out the relevance of continued education of all members of the school community for the effective application of the law and the construction of democratic citizenship.

**KEYWORDS:** 10.639/2003 law. Ethnic and racial relations. Literacy practices. Citizenship.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras, Coordenadora da Coordenadoria dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, Docente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Ensino Médio e da Pós-Graduação Lato Sensu em Letramento(s) e Práticas Educacionais). Unidade Maracanã – CEFET/RJ - E-mail: talitaoli@hotmail.com, toliveira@cefet-rj.br

<sup>2</sup> Discente do Ensino Médio-Técnico. Unidade Maracanã – CEFET/RJ - E-mail: carokinhaaa@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

Não é recente o interesse acadêmico e pedagógico nas práticas e saberes construídos nas salas de aula de língua materna no contexto brasileiro. Desde, pelo menos, as duas últimas décadas do século XX, quando o conceito de letramento (Kleiman, 1995; Soares, 2000) passa a ocupar um lugar central nas pesquisas em Letras e Educação, é crescente a preocupação em se olhar para o papel dos usos da linguagem (em especial, a leitura e a escrita) como formas de agir no mundo social. Já não convém mais conceber o ensino de língua materna sob uma óptica meramente normativa, na qual se reduz o ler/escrever à assimilação de regras gramaticais autocontidas e à memorização de períodos literários que pouco (ou em nada) se aproximam das interações sociais em que os alunos se engajam. Ao contrário, compreende-se que ler e escrever em uma língua são práticas sócio-historicamente situadas capazes de estabelecer, manter ou transformar realidades sociais. Esta perspectiva é amplamente defendida pela legislação que orienta o ensino de língua materna em território nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, enfatizam a formação do cidadão como objetivo central a ser almejado, algo que só se torna possível mediante a adoção de uma visão de linguagem como forma de agir e intervir na sociedade e de um trabalho com textos a partir de um olhar crítico e atento às questões mais pulsantes da vida contemporânea.

Uma dessas temáticas emergenciais diz respeito ao racismo e às relações étnico-raciais na sociedade brasileira. A Lei 10.639/2003, que altera a LDB de 1996 (Lei 9.394) e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, traz para o centro das discussões pedagógicas a agenda político-reivindicatória da população afrodescendente e seu histórico de marginalização, sofrimento e apartamento dos direitos mais elementares em uma sociedade democrática. Dentre os principais eixos norteadores da Lei 10.639/2003 – subsidiados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) –, destacamos: a) o desenvolvimento de ações e posturas que valorizem a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros; b) a compreensão da luta do povo negro e do sofrimento social a ele causado ao longo da história; c) a implementação de medidas pedagógicas e curriculares cotidianas, não esporádicas, que eduquem alunos, professores, pais e toda comunidade escolar para a eliminação de preconceitos. Nesse sentido, a sala de aula de língua materna pode ser considerada um *locus* privilegiado para, a partir do trabalho com textos, desestabilizar crenças acerca do racismo no Brasil, reposicionar identidades historicamente subjugadas e formar cidadãos críticos e atuantes para a sociedade. Seja por meio de textos literários, jornalísticos, propagandísticos etc., professores e alunos podem engajar-se em práticas letradas de cunho ideológico (Kleiman, 1995) que assumam um caráter transformador no sentido de desconstruir discursos de dominação e de silenciamento dos negros (Paula, 2003).

Ainda que documentos oficiais procurem orientar docentes quanto ao papel preponderante da escola (e das práticas nela implementadas via currículo formal) na construção de uma sociedade mais cidadã e menos racista, não é incomum vermos o não cumprimento da Lei 10.639/2003, geralmente em virtude de uma lacuna na formação dos professores em seus cursos de Graduação ou Pós-Graduação. Outro fator condicionador para o não cumprimento da Lei é a visão de que a temática das relações étnico-raciais já seria contemplada em festividades do calendário escolar, como o Dia da Consciência Negra, ou o Dia do Folclore, quando, na verdade, o que a Lei propõe é uma espécie de revolução curricular que torne a história e a cultura da população afrodescendente protagonistas nos conteúdos escolares. É nesse sentido que o presente artigo pretende contribuir com um breve relato de

experiência pedagógica desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Médio-Técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) no ano de 2011. Apresentaremos, aqui, uma prática letrada tecida a partir do trabalho com dois textos: o poema “O Navio Negreiro” (de Castro Alves, 1868) e a letra de canção “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” (de Marcelo Yuka, 1994). Os desdobramentos da atividade pedagógica aqui relatada sinalizam que textos são espaços políticos de embates que contribuem na formação de um pensar e agir críticos, tão importantes na construção e na consolidação de uma cidadania democrática que leve em conta as duras marcas da discriminação e do sofrimento a que foram submetidos os negros ao longo de nossa história.

## A PRÁTICA LETRADA

Um dos itens constantes no currículo oficial da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio diz respeito à produção literária oitocentista, com particular destaque para os textos e valores culturais que contribuíram para a formação da noção de identidade nacional no Brasil. É nesse sentido que a poesia romântica do século XIX assume destaque nas aulas de Literatura Brasileira, ocupando um lugar estelar nas atividades da disciplina por cerca de um semestre. O Condoreirismo, vertente da poesia romântica voltada para temas que cunho social e comprometida com a defesa dos ideais de liberdade da época, é comumente associado à obra de Castro Alves, poeta baiano que fez da causa abolicionista o principal mote de sua poesia, tornando-se conhecido como “o poeta dos escravos”. Em tese, seria possível dizer que esse item obrigatório do currículo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira já favoreceria, de antemão, o cumprimento da Lei 10.639/2003 e as orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004). Por outro lado, para se reconstruir, em outras bases, todo imaginário em torno do que foi a escravidão negra no Brasil, faz-se necessário contar a história a partir do ponto de vista dos escravizados. Caso contrário, as consequências atroztes da escravidão na vida da população negra até os dias atuais tendem a ser invisibilizadas e, com isso, todo o projeto de produção de valores, atitudes e saberes comprometidos com a formação de uma democracia plena, que reconheça a identidade, história e cultura dos afrodescendentes, ficaria comprometido.

Com base nessa preocupação é que a prática letrada a ser aqui descrita foi concebida. No primeiro bimestre do ano de 2011, foram lidos e debatidos, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio-Técnico do CEFET/RJ, os textos “O Navio Negreiro” (de Castro Alves, 1868) e a letra de canção “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” (de Marcelo Yuka, 1994). O primeiro deles, tido como clássico da literatura romântica brasileira, retrata o sofrimento vivido pelos negros africanos na travessia do Oceano Atlântico rumo ao Brasil no que tange aos maus tratos físicos experienciados e à memória de um tempo em que eram seres libertos em sua terra natal. O segundo já corresponde a uma produção contemporânea da banda carioca O Rappa, que mescla ritmos musicais derivados do reggae, do hip hop e do rock para tratar de aspectos relativos ao cotidiano e aos dramas sociais vividos pelos habitantes da periferia. O objetivo do trabalho com esses dois textos era buscar as aproximações temáticas entre eles, ainda que estivessem distantes temporalmente. Da prática letrada proposta, participaram as autoras do presente artigo na condição de professora regente (Talita de Oliveira) e de aluna da turma (Carolina Pinhão). A classe era composta de cerca de trinta alunos, em sua maioria brancos e membros das camadas médias urbanas do Rio de Janeiro.

Na conversa sobre os textos proposta, chamou particular atenção a efetiva participação dos alunos no debate, os quais, sentados em suas carteiras alocadas em forma de círculo, frequentemente tomavam o turno conversacional sem necessariamente requisitarem a mediação da professora. Muitos alunos ficaram bastante sensibilizados com a descrição que Castro Alves faz do tratamento desumano dispensado aos negros escravos, açoitados sem piedade nos navios negreiros. Também houve certo desconforto e indignação com a denúncia de Marcelo Yuka em relação à intransigência e ao autoritarismo de policiais ao abordarem jovens negros pelas esquinas da cidade. As semelhanças entre o capitão do navio negreiro e o policial, entre o chicote e a arma de fogo, entre o passado e o presente dos negros, despertaram os alunos para a urgência em se problematizar questões relativas ao racismo e às relações étnico-raciais em nosso mundo e para a importância de essa reflexão crítica iniciar-se no próprio contexto escolar. Com base na leitura e nas conversas travadas em sala de aula acerca dos dois textos, a professora da turma propôs uma atividade de produção textual cujo objetivo era fazer emergir textos escritos, de cunho argumentativo, que traçassem uma comparação entre o passado e o presente da população afrodescendente no Brasil e que apontassem a herança histórica da escravidão negra nos dias atuais. Foi entregue, a cada aluno da turma, uma folha de papel impressa com a proposta de produção textual, contendo a íntegra da letra de canção "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro" e um trecho retirado da 4ª parte do poema "O navio negreiro". Em seguida, quatro perguntas foram colocadas com o intuito de orientar os alunos quanto aos pontos importantes a serem abordados na produção textual, sem com isso impedir que outros aspectos pudessem ser trazidos à baila em sua argumentação.

A atividade proposta aos alunos segue transcrita abaixo:

Leia a letra de canção a seguir, interpretada pelo grupo O Rappa, e compare-a com o fragmento extraído da quarta parte do poema "O Navio negreiro", de Castro Alves:

#### TODO CAMBURÃO TEM UM POUCO DE NAVIO NEGREIRO (Marcelo Yuka)

Tudo começou quando a gente

Conversava

Naquela esquina ali

De frente àquela praça

Veio os zomens

E nos pararam

Documento por favor

Então a gente apresentou

Mas eles não pararam

Qualé negão? Qualé negão?

O quê que tá pegando?

Qualé negão? Qualé negão?

É mole de ver

Que em qualquer dura

O tempo passa mais lento

Pro negão

Quem segurava com força

A chibata

Agora usa farda

Engatilha a macaca  
E escolhe sempre o primeiro  
Negro prá passar na revista  
Prá passar na revista  
Todo camburão tem um pouco  
De navio negreiro  
Todo camburão tem um pouco  
De navio negreiro  
É mole de ver  
Que para o negro  
Mesmo a AIDS possui hierarquia  
Na África a doença corre solta  
E a imprensa mundial  
Dispensa poucas linhas  
Comparado, comparado  
Ao que faz com qualquer  
Figurinha do cinema  
Comparado, comparado  
Ao que faz com qualquer  
Figurinha do cinema  
Ou das colunas sociais  
Todo camburão tem um pouco  
De navio negreiro

“E ri-se a orquestra irônica, estridente...  
E da ronda fantástica a serpente  
Faz doudas espirais...  
Se o velho arqueja, se não chão resvala,  
Ouvem-se gritos... o chicote estala.  
E voam mais e mais...  
Preso nos elos de uma só cadeia,  
A multidão faminta cambaleia,  
E chora e dança ali!  
Um de raiva delira, outro enlouquece,  
Outro, que de martírios embrutece,  
Cantando, geme e ri!  
No entanto o capitão manda a manobra,  
E após, fitando o céu que se desdobra,  
Tão puro sobre o mar,  
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:  
'Vibrai rijo o chicote, marinheiros!  
Fazei-os mais dançar!' ...”  
(Fragmento de “O Navio Negreiro”, de Castro Alves)

Redija um texto claro, coerente e completo em que você aborde os seguintes aspectos (além de outros que você julgar pertinentes):

- a) Como os ideais do Condoreirismo do século XIX foram resgatados e reinterpretados para os dias atuais?
- b) Em que aspectos a letra de canção de Marcelo Yuka e o poema “O Navio Negreiro” convergem e/ou divergem?
- c) Por que “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”?
- d) Como você avalia a situação da população negra nos dias atuais?

## A PRODUÇÃO TEXTUAL

A atividade de produção textual proposta foi realizada pelos alunos em casa e foi dado um prazo de uma semana para que os textos fossem entregues à professora regente. Incentivou-se que os alunos aprofundassem a discussão proposta ancorando-se na leitura de textos complementares e em conhecimentos prévios aprendidos, por exemplo, nas aulas de História, Geografia, Artes etc.; daí é que se justifica o tempo concedido para a produção desses textos. Não foi limitado aos alunos um número mínimo ou máximo de linhas ou laudas para a escrita dos textos, uma vez que interessava à professora regente avaliar os alcances interpretativos e argumentativos dos alunos ao discutirem os ecos da escravidão negra no Brasil contemporâneo. Dentre os textos produzidos, destacou-se o artigo redigido pela aluna Carolina Pinhão, também autora do presente trabalho. Sob o título de “As marcas negras”, o texto da aluna é um exemplo do papel transformador que a leitura e a escrita podem assumir no contexto escolar, no que tange, especialmente, à reflexão crítica sobre o lugar social ocupado pela população negra em nosso mundo e sobre os meios possíveis para modificar essa realidade de marginalização e sofrimento.

Alguns aspectos do texto da aluna merecem ser pontuados. Sua redação inicia-se com uma contextualização histórica que busca relacionar os processos de segmentação e hierarquização da sociedade à expansão e à consolidação do sistema capitalista. A escravidão e a exploração no continente africano são apresentadas como parte de um projeto imperialista fortemente ancorado em ideologias racistas. Em seguida, a aluna focaliza as especificidades do caso brasileiro, dando particular ênfase ao fato de a população afrodescendente ter sido apartada das políticas governamentais ao longo da história, consolidando, assim, uma relação forte entre raça e classe social; em outras palavras, isso significa dizer que a maioria dos negros do Brasil é, também, pobre. A aluna também relaciona os efeitos da marginalização e da criminalização da população negra nos meios urbanos. A partir de então, constrói-se a comparação entre o navio negreiro e o camburão, com base na análise dos dois textos trabalhados em sala de aula. As noções de aprisionamento, de cerceamento da liberdade, de penalização e de purgação são associadas tanto o navio negreiro quanto o camburão. A necessidade real de que transformações ocorram na sociedade para que os negros se libertem dos grilhões do passado emerge como conclusão do texto da aluna e, nesse sentido, a leitura figura como um meio importante para se conhecer e modificar a realidade social.

Não há dúvidas de que determinadas partes do texto da aluna carecem de certo aprimoramento conceitual, uma vez que ancoradas em “verdades” sobre a população negra tecidas no âmbito do senso comum. Para a confecção do presente artigo, entretanto, decidiu-se pela manutenção da produção textual da aluna em sua versão original, sem edições, e

reservou-se o espaço das notas de rodapé para comentários e esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários. Segue, abaixo, a íntegra da produção textual de Carolina Pinhão:

### **As marcas negras**

A atmosfera com que a sociedade lida, nos dias de hoje, é fortemente marcada por desigualdades em todos os âmbitos da vida humana. É através de uma análise minuciosa que se verifica a presença deste quadro ao longo de séculos, assinalando a sua perpetuação na história em conformidade com a consolidação do capitalismo.

Na medida em que a ordem deste sistema socioeconômico se instituíra, a segmentação da sociedade em classes hierarquizadas, onde as mais favorecidas sobrepunham-se às mais miseráveis dominando-as e explorando-as, mostrava-se cada vez mais evidente. Esta conduta assegurava a posição privilegiada de alguns indivíduos e dificultava a ascensão de outros, submetidos a condições penosas.

Vale ressaltar que tal dominação foi, muitas vezes, legitimada por meio de ideologias religiosas e políticas, a exemplo da expansão marítima ocorrida no século XVI, a qual culminou com a colonização de diversos territórios, subjugando e dizimando populações nativas inteiras, processo este que não se findou aí, tendo continuidade com a escravização dos negros africanos e, posteriormente, com a expansão imperialista decorrente da Segunda Revolução Industrial. Daí se enuncia um dos alicerces no qual se calçou o capitalismo entre os homens: “a existência de nações ricas pressupõe a existência de nações pobres”, esclarecendo a origem das desigualdades inseridas em nossa realidade.

Dentre estas, pode-se atribuir destaque à desigualdade econômica gerada pelas diferenças raciais, tema que se estende mundo afora, mas goza de importante abordagem no Brasil, uma vez que este país foi palco de um dos mais perversos e duradouros regimes de escravidão dos negros, tendo uma população altamente miscigenada, com um número considerável de indivíduos negros e valores culturais do povo africano visivelmente arraigados.

Os negros fazem hoje parte das classes mais prejudicadas financeiramente, com uma projeção social restringida pelo preconceito que assola o país. A ausência de um plano de inclusão dos negros na sociedade por meio de uma reforma das estruturas vigentes logo após a abolição da escravatura, além do descaso do governo nas décadas seguintes em relação à situação constituem os principais fatores que afirmaram a condição na qual se encontram os mesmos.

Diversos são os estereótipos criados a partir da figura do negro, dentre os quais podemos citar o de que todo negro é bandido e favelado. Uma avaliação crítica permite que se constate uma certa veracidade neste enunciado, já que, sem recursos para subsistir e rejeitados pelo mercado de trabalho, muitos negros marginalizaram-se apelando para caminhos ilícitos<sup>2</sup>; e sem capital para adquirir uma moradia decente, não lhes restou outra alternativa a não ser se instalar em áreas irregulares como o alto de morros, iniciando a favelização nos meios urbanos.

---

Não há, entretanto, estatísticas que atestem tal informação. Se, por um lado, é possível afirmar que a carceragem brasileira é negra, há de se questionar, por exemplo, quantos jovens brancos cometem delitos iguais ou mais graves que os cometidos por jovens negros e, ainda assim, não vão para a cadeia. A ideia de que “todo negro é bandido e favelado” deve ser revisitada, uma vez que pode reproduzir a ideologia da “onda negra, medo branco” e, ao mesmo tempo, ignora o dado de que apenas 1% das populações de favelas adere a algum tipo de crime.



Cabe ao contexto mencionar, inclusive, a música escrita por Marcelo Yuka e interpretada pelo grupo “O Rappa”, que nos revela essa condição marginalizada do negro logo em seu título – “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. À luz de uma possível interpretação deste título, pode-se dizer que o camburão, carro da polícia especializado no transporte de criminosos até delegacias e penitenciárias no Brasil, se assemelha a um navio negreiro, pois a maior parte dos delitos no país é cometida por indivíduos que carregam a cor negra e a descendência africana e estes são, hoje, transportados em camburões a caminho do julgamento, assim como já foram um dia transportados em navios quando conduzidos até as colônias para o trabalho escravo.

Em ambos os casos, o destino final desses indivíduos seria a prisão, já que a sua liberdade é tomada, e de forma mais grave ainda nos dias de hoje quando transportados por camburões. O mesmo erro que se deu há alguns séculos está se repetindo como um reflexo da ignorância das autoridades (“quem segurava com força a chibata agora usa farda”) e da falta de bom senso e conhecimento da sociedade que parece abster-se em relação à condição histórica dos negros, a qual exerce um poder quase coercitivo sobre o papel desempenhado por estes.

Sob um ponto de vista mais ideológico, o camburão os transporta para que cumpram pena por um crime cometido a fim de que fiquem “limpos” perante a sociedade, e o navio negreiro os transportava ao trabalho escravo, justificado como uma punição terrena para o pecado do filho de Cam, que, segundo a Bíblia, seria o servo dos servos e, para caracterizar a sua condição, teria a cor negra. Todos os seus descendentes, no caso os negros, seriam pecadores e deveriam ser servos, isto é, submetidos ao trabalho escravo no intuito de pagar por seus pecados e purificar a sua alma diante de uma sociedade de fortes valores religiosos.

Outro ponto levantado pela letra da música é a disseminação da AIDS entre os negros, configurando-se como o único privilégio destes, o que significa dizer que estes só tem prioridade para contrair problemas, sem interesse por parte da sociedade e da imprensa em enfatizá-los e solucioná-los, já que estas últimas parecem estar mais preocupadas em tratar de questões superficiais tais como “figurinhas do cinema”, expressão esta utilizada na canção.

A proposta das potências mundiais de conduzir a África ao caminho da civilização, empregada na expansão imperialista como fundamento para a exploração do continente, parece ter caído no esquecimento e qualquer gesto de gratidão pelas fortes contribuições deste continente no acúmulo de capital e desenvolvimento de tais potências não é sequer esboçado. A sensação que se experimenta é que o conceito de civilidade por parte das mesmas está um pouco deturpado, em vista da miséria que foi deixada como legado aos habitantes do continente africano, ocasionando disputas internas pela escassez de recursos elementares à vida.

De forma genérica, a exploração do negro africano em séculos anteriores pode até não ser muito revelada nos dias atuais. Contudo, os clássicos da língua portuguesa são a melhor fonte de registro de informações valiosas acerca desse tema e da época em que tudo se sucedeu. Uma grande expressão desse período na literatura brasileira ocorreu no Romantismo, mais contundentemente na terceira fase da geração romântica designada Condoreirismo. As obras deste período foram de extrema importância com influência notória na história do Brasil

---

<sup>3</sup>A questão que se coloca é a de que a assinatura da Lei não garantiu, em absoluto, que o ideal de libertação fosse alcançado. A plena abolição da escravatura está inconclusa uma vez que os negros, ainda hoje, não alcançaram o acesso a seus direitos como cidadãos civis.

por terem sido um meio de divulgação dos ideais da abolição da escravidão e da proclamação da República no país. Por isso, tudo o que foi produzido nesta fase da periodização literária pode ser considerado uma introdução à temática do período seguinte, o Realismo, o qual fez críticas severas à realidade da época dando foco aos problemas sociais. O condor é o símbolo maior da terceira geração romântica, devido ao fato de ser uma ave com um imenso campo de visão, sendo capaz de voar em elevadas altitudes e, mesmo assim, captar tudo o que estiver lhe circundando e abaixo dela. Os românticos mostraram, por meio de sua produção artística nessa fase, essa mesma capacidade, possuindo horizontes ampliados para além da realidade sensorial.

Dentro da temática abordada pelo Condoreirismo, não se pode deixar de citar uma de suas principais obras, conhecida como “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, a qual muito se assemelha em termos de conteúdo à letra da música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, já referida anteriormente. “O Navio Negreiro” de Castro Alves foi um poema escrito algum tempo após o decreto da Lei Eusébio de Queirós, a qual estabelecia o fim do tráfico intercontinental de escravos. Tal lei foi violada por muitos comerciantes de negros que passaram a trazer escravos ao país clandestinamente. No poema, o escritor romântico descreve as experiências vividas pelos escravos dentro dos navios negreiros, como se estivesse narrando um espetáculo ao público leitor. Seu objetivo era conseguir tocar o maior número possível de indivíduos com a realidade tenebrosa dos negros no país, tentando concentrar um grande contingente de adeptos da abolição como força política contrária à escravidão a fim de pressionar o governo a fiscalizar o cumprimento efetivo das leis decretadas em favor dos negros.

Enquanto isso, a letra da música de Marcelo Yuka pode ser encarada como uma retomada da situação caótica do negro no país, agora descrita nos dias atuais, resgatando o ideal do Condoreirismo de que transformações sejam operadas na realidade e que se desperte a consciência maior das pessoas para o reconhecimento das graves injustiças praticadas contra o negro. Nos dias de hoje, não mais almejamos o ideal de abolição da escravatura, já que este foi alcançado com a assinatura da Lei Áurea<sup>3</sup>. No momento presente, o que se reivindica é a libertação dos negros do passado histórico de escravidão que parece lhes ter aprisionado, condicionando a sua realidade circunstancial. Se a cor negra é tida no sentido de algo ruim ou pejorativo e a cor branca é tomada em sentido antagônico, com vista a toda essa análise, pode-se concluir que, na verdade, é a sociedade que tem deixado, desde os primórdios, marcas negras na alma branca dos negros<sup>4</sup>, desde então vítimas de uma constante agressão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um relato de experiência pedagógica (que consideramos bem sucedida) de como a sala de aula de língua materna pode configurar-se como um lócus privilegiado para a construção de saberes e valores comprometidos com a eliminação de

---

<sup>4</sup>A oposição “marcas negras” vs. “alma branca” reproduz os sentidos comumente associados à cor negra, como algo negativo, e à branca, como algo positivo, sentidos esses que tanto precisam ser desconstruídos em nossas interações sociais cotidianas. Entretanto, como a expressão “marcas negras” orienta boa parte da discussão da aluna em seu texto (constituindo seu título, inclusive), não se alterou a redação da frase. Uma conversa entre a professora e a aluna garantiu os esclarecimentos necessários quanto à necessidade de um olhar atento às escolhas lexicais para que não se reproduzam conceitos e estigmas historicamente construídos acerca da população negra.

preconceitos e com a tessitura de uma cidadania democrática e engajada. As práticas letradas criadas em uma turma do 2º ano do Ensino Médio-Técnico do CEFET/RJ deram visibilidade às marcas da dor, da discriminação e da ausência de direitos da população afrodescendente no Brasil, desde seu passado de escravidão até os dias atuais. Com base na leitura e no debate a partir dos textos “O navio negreiro” (de Castro Alves, 1868) e a letra de canção “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” (de Marcelo Yuka, 1994), os alunos e a professora regente da turma foram conduzidos ao questionamento sobre o racismo estruturante na sociedade brasileira, bem como à reflexão quanto à postura crítica que deve ser assumida para que essa realidade de exclusão racial seja transformada. A produção textual da aluna Carolina Pinhão ilustra o potencial dos usos da linguagem (particularmente o ler e o escrever) como modos de agir e intervir no mundo social.

A prática pedagógica aqui descrita corresponde a apenas um exemplo de aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004). E, como exemplo que se propõe a ser, a atividade não deve ser tomada como receita replicável, mas somente como uma sugestão a docentes que se veem no constante dilema de não saberem como operacionalizar as demandas da legislação concernente à discussão do racismo e das relações étnico-raciais nas instituições de ensino brasileiras. Tornar esse debate parte do cotidiano das práticas pedagógicas (e não meramente uma ação isolada e esporádica em que se discute a temática apressadamente) requer formação continuada de todos os sujeitos envolvidos com a Educação. Além disso, a real aplicação da Lei 10.639/2003 depende de um reposicionamento desses sujeitos frente à temática em questão e uma ressignificação de valores fortemente arraigados na nossa sociedade, como o mito de que não há racismo no Brasil. Reconhecer as marcas históricas que a escravidão legou à população afrodescendente e buscar embasamento teórico para o efetivo cumprimento da lei são passos importantes para que nos libertemos dos nossos próprios grilhões e possamos contribuir, de maneira decisiva, na construção de uma nação democrática.

## Referências bibliográficas

- 
- ALVES, C. Os escravos. São Paulo: Klick editora, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2008.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- O RAPP. O Rappa. Brasil, WEA Warner Music, 1994.
- PAULA, R. C. “Construindo consciência das masculinidades negras em contexto de letramento escolar: uma pesquisa-ação”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

# O PRIMEIRO PROJETO DE PESQUISA DO PPRER

## The First PPRER'S Research Project

Alvaro de Oliveira Senra<sup>1</sup>

Mário Luis de Souza<sup>2</sup>

Roberto Carlos da Silva Borges<sup>3</sup>

**RESUMO:** No primeiro semestre de 2012, professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais (PPRER) do CEFET-RJ iniciaram seu primeiro projeto coletivo de pesquisa. Com previsão de se estender até o ano de 2015, este projeto intitula-se Estado, Política e Questões Étnico-raciais no Brasil Contemporâneo: o posicionamento dos intelectuais, o projeto propõe relacionar as políticas estabelecidas pelo Estado brasileiro de combate ao racismo ao preconceito e à discriminação racial, através do estabelecimento de legislação federal e ao contexto político e social vivido pelo País no seu processo de constituição como nação capitalista moderna. Com esse objetivo, será focalizada principalmente a posição adotada por intelectuais envolvidos com o debate sobre essas políticas, tornada pública através dos meios de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado. Políticas Públicas. Racismo e Anti-Racismo. Intelectuais.

**ABSTRACT:** On the first semester of 2012, teachers who were taking part in the Post-Graduation Program on Race and Ethnic Relations (PPRER) at CEFET-RJ commenced their first collective research project. Due in 2015, this project is named "State, Politics and Race and Ethnic Relations in Contemporary Brazil: the intellectuals' position". The aim of the project is to relate the policies established by the Brazilian State to the struggle against racism, prejudice and the racial discrimination, through the establishment of Federal Legislation, and the country's political and social contexts in its path towards becoming a modern capitalist nation. Based on such objective, it will be focused the position taken by intellectuals engaged in the debate on such policies. Such position was made visible via the media.

**KEYWORDS:** State. Public Policies. Racism and Anti-Racism. Intellectuals.

---

<sup>1</sup>Doutor em Ciências Sociais. Professor da Coordenação de Ciências Sociais do CEFET-RJ e do PPRER  
E-mail: alvarosenra@gmail.com

<sup>2</sup>Doutor em Educação. Professor da Coordenação de Ciências Sociais do CEFET-RJ e do PPRER  
E-mail: maraols@uol.com.br

<sup>3</sup>Doutor em Estudos da Linguagem. Professor da Coordenação de Literatura do CEFET-RJ e Coordenador do PPRER  
E-mail: borgesrcs@gmail.com



## INTRODUÇÃO

O trajeto das reflexões e da pesquisa institucionalizada a respeito das relações étnico-raciais no CEFET/RJ teve início em 2007, com a criação do primeiro projeto PIBIT voltado para essa temática. Nesse mesmo ano, tivemos a criação do grupo de pesquisas “Afro-brasileiros: Discurso, Estudos Literários e Culturais”.

No ano de 2008, por intermédio de portaria institucional aprovada e assinada pela Direção Geral do CEFET/RJ, foi criado o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do CEFET/RJ (NEAB CEFET/RJ).

Como primeira ação de cunho acadêmico e social, o NEAB CEFET-RJ organizou, nos dias 29 e 30 de maio de 2008, o evento “O ano de 2008 e as relações étnico-raciais no Brasil”. Durante esses dois dias, tivemos o privilégio de contar com a presença de quinze diferentes palestrantes, provenientes da Secretaria Estadual de Educação do RJ, da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, das mais importantes universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, como UFRJ, UNIRIO, UFF, UERJ, UNICAMP, PUC-SP e, também, com pesquisadores de nossa própria instituição, que expuseram suas pesquisas e dialogaram com um público de 450 pessoas.

Iniciamos, ainda em 2008, a elaboração do projeto que deu origem ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Relações Étnico-raciais e Educação: Uma Proposta de (Re)Construção do Imaginário Social”, que se encontra hoje em sua quarta edição. A grande procura por este lato sensu nos fez refletir a respeito da necessidade de ampliação da abrangência de seu escopo. Assim, em julho de 2010, encaminhamos à CAPES o projeto do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-raciais, que foi aprovado sem restrições naquele mesmo ano e suas aulas tiveram início em setembro de 2011.

No primeiro semestre de 2012, professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais (PPRER) do CEFET-RJ iniciaram seu primeiro projeto coletivo de pesquisa. Intitulado Estado, Política e Questões Étnico-raciais no Brasil Contemporâneo: o posicionamento dos intelectuais, o projeto propõe relacionar as políticas estabelecidas pelo Estado brasileiro de combate ao racismo ao preconceito e à discriminação racial, através do estabelecimento de legislação federal e ao contexto político e social vivido pelo País no seu processo de constituição como nação capitalista moderna. Com esse objetivo, será focalizada principalmente a posição adotada por intelectuais envolvidos com o debate sobre essas políticas, tornada pública através dos meios de comunicação.

O período previsto para duração da pesquisa é de quatro anos, estendendo-se até 2015. Seus participantes avaliarão seu desenvolvimento através de seminários anuais, em que se debaterão os avanços e os problemas resultantes da pesquisa. Por sua vez, seus resultados serão divulgados através da participação dos componentes da pesquisa em Encontros, Seminários e Congressos relacionados às Ciências Sociais, e da publicação de artigos em periódicos e livros.

Esta pesquisa toma, como ponto de partida, a constatação da existência no Brasil contemporâneo de questões étnico-raciais que afetam nossa sociedade, atingindo aqueles que, ao longo da nossa história social, mais sofreram com os efeitos da desigualdade, da pobreza e do não-reconhecimento cultural: os negros. Pretendemos, então, investigar/analisar fatos, situações e pensamentos que, direta ou indiretamente, dizem respeito às populações negras: sua condição social, as políticas necessárias para superar séculos de desigualdade, os

discursos relacionados às cotas, a representação de seres negros que façam parte do mundo real ou da ficção, religiosidade, cultura, educação e lazer.

A história da sociedade brasileira ao longo do século XX e dos primeiros anos do século XXI tem conhecido inegáveis e, em alguns casos, profundas transformações, que alteraram sua face original e resultaram em desdobramentos que permitiram moldar suas características atuais. Entre essas transformações estão o desenvolvimento de um amplo setor industrial, mudando as bases de sua economia e permitindo a existência de uma grande classe trabalhadora; o paralelo e acelerado processo de urbanização, tornando a sociedade mais dinâmica, complexa e exigente em suas demandas econômicas, sociais e culturais; a estruturação de representativos setores médios, que hoje constituem parcelas majoritárias da população; o declínio da Igreja católica e a crescente diversificação religiosa, além do aumento do número daqueles que não se identificam com nenhuma crença particular, rompendo a tradicional identidade entre catolicismo e nacionalidade. O Brasil contemporâneo, por fim, se tornou o palco da atuação de uma sociedade civil cada vez mais complexa, sofisticada e plural.

Contudo, essas transformações e incômodas permanências oriundas de épocas anteriores da história social brasileira coexistem, remetendo ao passado colonial e imperial e à sua estruturação agrária, latifundiária, patriarcal e escravista.

A resistência desses quadros de permanência e a capacidade dos setores sociais a eles vinculados de renovar seu discurso e perpetuar seus privilégios nos trazem a impressão de que passado e presente convivem dialeticamente, exemplificando problemas estruturais que a modernidade brasileira incorporou, não conseguindo resolver, ou, na melhor das hipóteses, resolvendo apenas parcialmente.

Pode-se citar entre esses problemas a “questão agrária”, representada pela permanência do latifúndio e matriz de inúmeros conflitos sociais envolvendo proprietários, trabalhadores, pequenos proprietários e membros de comunidades tradicionais: frequentes e amplamente divulgados, esses conflitos atingem, por vezes, características violentas; as profundas desigualdades sociais e regionais, origem de preconceitos e conflitos que explodem em períodos de maior tensão, como nas campanhas eleitorais e na divisão da riqueza oriunda do Estado federal; as profundas desigualdades educacionais, resultantes e perpetuadoras de concepções sociais extremamente elitistas; por fim, temática central da pesquisa aqui proposta, a questão étnico-racial, por décadas sublimada e hoje geradora de debates e impasses sobre a natureza das políticas públicas necessárias à sua resolução;

As questões acima apontadas não são estanques, embora cada uma delas possua origens históricas e especificidades. A título de exemplo, no início da década de 1990, quando as condições políticas permitiram a intensificação das lutas pela igualdade racial, os níveis de analfabetismo no Brasil eram calculados em 19%, sendo estimados em 11,88% nas populações de cor branca com mais de 15 anos, atingindo 28,26% nas populações definidas como de cor preta e parda, no mesmo grupo de idade. Esses dados mostram uma evidente coincidência entre duas “questões” citadas acima, a racial e a educacional. (Bomeny, 2001, p. 115).

A continuidade dessas “questões” e das desigualdades a elas relacionadas não significa que diversos segmentos da sociedade brasileira não se sensibilizaram e se mobilizaram no sentido de sua superação. Ao contrário, a história social do país acumula, desde seu nascimento no período colonial, um ativo de resistência, principalmente das classes

e setores sociais subalternos, que não deu tréguas à desigualdade e às injustiças; que abarcou desde formas extremamente violentas de luta até o uso de estratégias legais e pacíficas de contestação; que formou grandes movimentos coletivos e se utilizou de atos individuais; que incorporou aos seus instrumentos práticas simbólicas como a religião e a arte; que soube enfrentar e, também, negociar acordos com o Estado e os setores dirigentes.

No contexto de complexificação da sociedade brasileira, observado com as grandes transformações econômicas, sociais e políticas que se verificam desde as décadas intermediárias do século XX, as lutas sociais incorporaram, às visões de mundo e às formas de luta tradicionais, elementos de crescente politização e refizeram alianças políticas e vínculos sociais, decorrência do terreno crescentemente urbano em que passaram a se dar.

A luta pela dignidade e pela liberdade se relaciona, crescentemente, com a mobilização pela defesa dos direitos de cidadania. Além dos direitos políticos clássicos, como a liberdade e a igualdade civil (que somente conseguiram se implantar formalmente no Brasil, de forma tardia, com o fim da escravidão, sem garantir aos negros uma igualdade de fato), a luta pela ampliação dos direitos sociais, consagrada pela legislação e garantida pelas políticas sociais, tem concentrado os esforços dos movimentos sociais no contexto da modernidade liberal.

No Brasil, assim como em outras nações que conheceram a colonização, o racismo e a exclusão de segmentos inteiros da população dos direitos sociais básicos, o corte horizontal das relações de classe convive historicamente com outro, vertical, representado pela origem plural da população brasileira, sendo conferidos pesos distintos no acesso à riqueza, à cultura formal e ao poder, nos quais foram privilegiados os descendentes de europeus. Na medida em que se tornou visível que o acesso à cidadania social garantido pela legislação voltada para os trabalhadores e a possibilidade de ascensão social encontravam barreiras de natureza racial (e não somente social), adquiriu-se uma consciência crescente da necessidade de formulação de leis e de implantação de políticas sociais específicas, voltadas para as populações negras.

A partir das últimas décadas do século XX, coincidindo aproximadamente com os cem anos do fim oficial da escravidão, e relacionando-se ao contexto democrático posterior ao fim do Regime Militar (1985), a formulação e implementação de diversas políticas públicas de inserção social/cultural/econômica das populações negras, assim como a exigência legal de respeito à diversidade, tem propiciado a configuração de um quadro bastante novo em nossa sociedade, cuja concretização já pode ser observada em pesquisas diversas. O cidadão afrodescendente, ocupante de um espaço historicamente destinado a europeus e a seus descendentes, tem tido possibilidades de ascensão social e de inserção na educação formal dificilmente observadas há apenas poucas décadas, quando as possibilidades de destaque praticamente se limitavam a áreas como o esporte e as artes, e para alguns indivíduos dotados de grande talento. Essas possibilidades coletivas constituem uma novidade histórico-social: seus desdobramentos e a resistência que elas enfrentam solicitam a elaboração de pesquisas acadêmicas que busquem compreendê-las e difundi-las.

## **OPÉRIODO TEMPORAL ABARCADO PELA PESQUISA**

A delimitação cronológica a ser abrangida por esta pesquisa coincide com as grandes mudanças que o Brasil vivenciou após as primeiras décadas do século XX, quando a ação do Estado sustentou o processo de desenvolvimento capitalista, acelerou o processo de

urbanização, com grandes consequências para a configuração social, a vida política e cultural e as próprias necessidades da população brasileira.

Esses esforços de modernização, observados desde a década de 1930, conjugaram as continuidades e as rupturas que assinalam a passagem de uma condição essencialmente rural para uma sociedade crescentemente urbana e industrializada. A natureza conservadora da modernização brasileira não permitiu uma transformação social profunda: a manutenção da grande propriedade territorial e a criação de obstáculos à democratização da terra, a negação aos trabalhadores rurais dos direitos trabalhistas e o papel desempenhado pelo Estado como organizador e controlador do sindicalismo urbano demonstram a natureza autoritária em relação aos setores sociais subalternos.

No entanto, os limites impostos não diminuem a dimensão estrutural das mudanças vividas pelo Brasil. Elas podem ser percebidas na necessidade sentida pelo Estado de obter consenso para suas políticas, que dependeram crescentemente do sufrágio do eleitorado urbano em constante crescimento.

A dimensão estrutural das mudanças também pode ser percebida na necessidade de o Estado brasileiro obter consenso através da implementação de políticas sociais. A incorporação de parcelas crescentes da população aos direitos políticos e sociais e às oportunidades econômicas exigiu do Estado uma intervenção muito mais decisiva no campo da educação, exemplificada não somente na expansão do ensino regular em todos os ramos e níveis de ensino, assim como na promoção de formação profissional e técnica adequada às exigências da industrialização, na promoção do ensino supletivo e da alfabetização de adultos.

A incorporação ao processo de segmentos subalternos da população se tornava cada vez mais necessária, mesmo que de forma limitada. A legislação social voltada aos trabalhadores urbanos exemplifica essa preocupação. Em 1951, no contexto democrático que se seguiu ao fim do Estado Novo, foi aprovada a Lei Afonso Arinos (Lei 1390/1951), tornando contravenção a discriminação racial no Brasil. À margem da discussão sobre os seus limites e seus resultados concretos, o fato é que o Brasil contemporâneo conhece a incorporação da questão das desigualdades raciais à temática de suas políticas sociais, desdobramento do reconhecimento de que essas desigualdades existem, não serão superadas com a repressão e constituem em entrave ao desenvolvimento da nação.

O processo de modernização, iniciado nas décadas intermediárias do século XX, se estende até a atualidade, formatando um Brasil urbano, plural em suas convicções e manifestações, capaz de incorporar grandes segmentos sociais aos direitos de cidadania e às necessidades da vida moderna.

No entanto, na própria necessidade de estabelecimento de políticas públicas de combate ao racismo, de ações afirmativas, de mobilizações sociais e, ao mesmo tempo, na resistência a essas políticas demonstrada por significativos setores, com voz no Parlamento, nos meios de comunicação e na sociedade civil, revela-se a existência de fortes tensões no interior da sociedade.

A pesquisa abarcará, portanto, a História recente do país, sobretudo nas duas últimas décadas, quando se desencadearam um conjunto de transformações na legislação antirracista e na promoção de políticas afirmativas à população negra por parte do Estado brasileiro.



## OS OBJETIVOS E A FUNDAMENAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

O projeto Estado, Política e Questões Étnico-raciais no Brasil Contemporâneo: o posicionamento dos intelectuais é referenciado na hipótese de que a questão das desigualdades raciais no Brasil, mesmo possuindo especificidades na forma como se constituiu e se perpetua, terá seus limites de compreensão e superação bastante ampliados se relacionada ao próprio processo de constituição do Brasil enquanto sociedade moderna, na forma como esta sociedade busca superar o seu passado agrário e escravista e como enfrenta na atualidade os problemas oriundos desse passado.

Nesse sentido, as temáticas abordadas pelo projeto estarão em diálogo com as Ciências Sociais e com os Estudos da Linguagem. Estabelecem-se, como objetivos iniciais:

- 1 – A abordagem e análise da documentação oficial vinculada às políticas públicas do Estado brasileiro relacionadas ao preconceito, à discriminação racial e ao racismo;
- 2 – A contextualização dos debates, enfrentamentos e acordos para a feitura da legislação;
- 3 – O debate e a abordagem desta temática, em seus momentos de maior tensão, na sociedade civil: mídias, intelectuais, partidos políticos. O corte transversal envolvendo as temáticas raça e classe social será privilegiado.
- 4 – A análise do discurso a respeito das questões étnico-raciais produzido pelos diversos veículos midiáticos, principalmente a representação identitária e/ou o apagamento do ser negro nas manifestações da mídia contemporânea.

Articulando esses objetivos, a pesquisa centrará o posicionamento adotado, diante da sociedade, pelos intelectuais mobilizados pelas questões étnico-raciais, seja como formuladores de um discurso legitimador das reivindicações dos movimentos sociais e/ou contidas na legislação, seja como críticos desses movimentos e dessa legislação.

A discussão acerca das desigualdades raciais pertence ao debate da modernidade: esta, em suas formas políticas mais difundidas e debatidas, de natureza liberal ou socialista, centra sua reflexão em momentos que não admitem, pelo menos em princípio, a existência dessas desigualdades: seja o privilégio dado à liberdade, no pensamento liberal, que compreende a igualdade civil, seja a ênfase na luta pela igualdade social, característica do pensamento de esquerda (que inclui o socialismo), percebem as desigualdades raciais como uma incômoda herança de períodos anteriores da História, caracterizados pelo obscurantismo e pelos privilégios.

Não é por acaso que os movimentos políticos contemporâneos que admitem a existência de desigualdades de origem racial, como o fascismo e o nazismo, o fazem em forte reação contra as correntes hegemônicas da modernidade, partindo do princípio da negação da igualdade entre os homens.

Ao mesmo tempo, os movimentos políticos e intelectuais inerentes à modernidade tiveram muita dificuldade de lidar com incômodos como os processos coloniais e a dicotomia deles resultante, de igualdade nas metrópoles e desigualdade nas colônias e a necessidade de explicar a permanência do racismo.

No caso brasileiro, onde a escravidão foi parte constitutiva e estruturante da sociedade em seus períodos colonial e pós-colonial, o processo de modernização econômica e social se mostrou (e tem se mostrado) extremamente lento e penoso quanto à superação das desigualdades oriundas do passado.

As Ciências Sociais proporcionam uma reflexão acerca dos esforços de modernização empreendidos por Estados cuja estruturação política foi traçada através da conciliação entre interesses de frações vinculadas ao mundo agrário e outras, mais “modernas”, representantes de um capitalismo urbano em ascensão. Esses processos resultaram em Estados que, sem deixar de perseguir os objetivos de modernização econômica pela via da industrialização, mantiveram elementos extremamente conservadores quanto às formas político-institucionais adotadas e preservaram os privilégios dos setores tradicionais rurais, que por sua vez conservaram posições estratégicas no interior do Estado e na vida econômico-social, através, por exemplo, de representação desproporcionalmente grande no parlamento ou da criação de obstáculos à democratização da terra.

Embora os diferentes espaços ocupados pelo Estado e pela sociedade civil tenham uma face coletiva e impessoal, é inegável o papel desempenhado por indivíduos, dirigentes e/ou intelectuais que podem agir como porta-vozes de posições oficiais, ou então como frações que atuam internamente, ou expõem publicamente suas ideias, que não são, necessariamente, as mesmas adotadas oficialmente na ação coletiva. O discurso desses indivíduos desnuda suas preocupações e intenções políticas, e media a relação entre a sua condição individual, os sujeitos políticos a que se vinculam e o público a que se dirige.

Deve ser reiterado que o discurso toca diretamente em questões ligadas a sua produção (as circunstâncias que a envolvem), como também em atividades de um sujeito, cuja identidade psicológica e social o leva a se inscrever em contextos históricos determinados.

Nesse sentido, embora os movimentos sociais sustentem práticas sociais que são, de forma geral, coletivas, sua constituição, organização e consistência dependem da adesão de indivíduos, que podem agir como elementos de elaboração e coesão dessas práticas, ou então como contraponto, agindo internamente, ou externando suas críticas.

Se as primeiras décadas do século XX observam um intenso debate sobre a natureza da identidade nacional brasileira, demonstrando grande incômodo com a presença da população negra e com o intenso processo de mestiçagem, no Brasil crescentemente urbano e industrial acrescentou-se outra grande questão: a incorporação das populações negras e mestiças ao processo de constituição da sociedade liberal e os obstáculos que estas populações enfrentam para ascender socialmente no contexto de um mundo em que a igualdade civil e os direitos sociais se consagraram.

Em meados do século XX, Florestan Fernandes percebia, para além da escravidão, a dificuldade de incorporação à vida social dos negros no duro e penoso processo pós-escravista:

De outro lado, a formação e a consolidação do regime de classes não seguiram um caminho que beneficiasse a reabsorção gradual do ex-agente do trabalho escravo. A ordem social competitiva emergiu e se expandiu, compactamente, como um autêntico e fechado mundo dos brancos (Fernandes, 2008B, p.568).

Ainda, segundo o mesmo autor,

O desenvolvimento da ordem social competitiva encontrou um obstáculo, está sendo barrado e sofre deformações

estruturais na esfera das relações raciais. Desse ponto de vista, a correção de semelhante anomalia não interessa, primária e exclusivamente, aos agentes do drama, inclusive o que é prejudicado de modo direto e irremediável. Ela constitui algo de interesse primordial para o próprio equilíbrio do sistema, ou seja, para a normalidade do funcionamento e do desenvolvimento da ordem social como um todo. (Fernandes, 2008b, p. 573)

Para o grande pensador social brasileiro, a própria ordem capitalista liberal no Brasil padece de uma anomalia de grandes dimensões: à dimensão representada pelas divisões em classe, típicas da modernidade liberal, o problema racial constitui um objeto de análise e de resolução do qual depende o próprio futuro do país como uma sociedade moderna.

## A RELEVÂNCIA E A VIABILIDADE

A justificativa para este projeto se encontra na intercessão entre a ampliação da cidadania e a necessidade de atendimento a segmentos específicos da população brasileira; no histórico de implementação de uma legislação de combate ao preconceito e ao racismo, bem como as preocupações e o discurso dos sujeitos que se envolveram, apoiando e criticando a elaboração e implantação desta legislação. A relação entre as políticas sociais, o discurso e a História se apresenta como o pano de fundo buscando estabelecer nexos entre as preocupações inerentes às ações políticas concretas e o contexto observado em cada período temporal.

Da mesma forma, essa viabilidade se reforça pelo momento singular da história brasileira: nunca houve tantos negros e negras nos bancos escolares. Embora esse ainda seja um assunto social delicado, as pesquisas já realizadas concluem que essa nova realidade é fruto das cotas raciais para ingresso na universidade que, além de trazerem para a pauta da discussão a questão do preconceito racial brasileiro, a despeito do que os posicionamentos contrários apontavam, não significou diminuição da qualidade de ensino e provocou, também, a discussão sobre a necessidade de quebrar o gelo da imobilidade racial/social. O debate acerca das cotas se expandiu em direção a questões de direitos civis jamais questionados até então, provocando reações e debates: somos ou não somos racistas, eis a grande questão.

Gradativamente, muitas universidades lançaram mão em seus editais do dispositivo das cotas raciais, acirrando mais e mais a discussão e problematizando-a ao ponto de muitos se perguntarem, na mídia: "Quem é e quem não é negro no Brasil"? Ou, então, lançarem afirmações do tipo: "Não somos racistas!".

Em 2003, com a assinatura da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), submetendo-a às reflexões de cunho raciais e racialistas, com impacto particular na educação fundamental, em que estudam dezenas de milhões de crianças e jovens. Onde estão os negros, os afro-brasileiros, os povos africanos, sua história e sua cultura na lei maior da Educação do país? Tornar obrigatório o estudo que se afasta da matriz eurocêntrica e europeizante causou polêmica e estranhamento a muitos, que se resignaram a ver nesta o núcleo fundamental da história e da cultura nacionais. Conflito ampliado em 2004,

com o lançamento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” que alargam o foco, informando que a temática posta pela Lei 10.639/03 deve ser abarcada por todo o currículo oficial brasileiro, devendo se estender a todas as graduações e licenciaturas.

Por sua vez, a viabilidade reside na existência de grande quantidade de fontes disponíveis, documentadas e catalogadas em Instituições sediadas no Rio de Janeiro, como o Arquivo Nacional, a Biblioteca Nacional e o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). De forma concomitante, vários sites governamentais tornam disponível aos pesquisadores material de grande relevância: num arrolamento inicial, podem ser citadas as Páginas do Ministério da Justiça (<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJA21B014BPTBRNN.htm>), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial ([www.seppir.gov.br](http://www.seppir.gov.br)) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ([www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)).

Ainda em relação às fontes de pesquisa, lançaremos mão também da chamada “nova mídia” e de grandes mídias com o objetivo de refletirmos sobre as questões étnico-raciais que perpassam nossa sociedade. Como fonte de primária de pesquisa, utilizaremos dois portais virtuais que tratam exclusivamente de problemas ligados ao racismo e à discriminação racial, a saber, o Portal Áfricas (<http://www.revistaafricas.com.br/portal/index.html> - acessado em 22/12/2011) que, como se apresenta “... é um portal, um instrumento de conscientização, formação e informação para a comunidade negra e a sociedade mais sensível aos problemas advindos do racismo no Brasil e no mundo”, e o Correio Nagô (<http://correionago.ning.com/page/o-correio-nago> - acessado em 22/12/2011: “Idealizado a partir da mobilização de jovens comunicadores negros do Instituto Mídia Étnica, comprometidos em combater a discriminação e exclusão sócio-racial que ainda persiste em nosso país, o Correio Nagô propõe uma intensa participação colaborativa dos seus leitores, além de estabelecer uma rede de informação oriunda de diversas partes da Bahia, do Brasil e do mundo”. Para servir como contraponto a essas duas mídias virtuais, por sua penetração social, foram escolhidos dois grandes veículos da imprensa nacional: os jornais A Folha de São Paulo e O Globo, em formato impresso. Utilizando-se dos artigos publicados nessas mídias, abordaremos, entre outros assuntos ligados às relações étnico-raciais, a questão das cotas nas universidades públicas e o Estatuto da Igualdade Racial, procurando verificar a posição dos intelectuais envolvidos nesse debate, sua visão de mundo e os argumentos utilizados para obterem um consenso ativo, na sociedade civil e na sociedade política, com relação às propostas por eles defendidas. Dessa forma, analisaremos tais fontes não como simples escritos desprovidos de interesses mas como fruto da ação de sujeitos políticos que buscam dar uma determinada direção moral e intelectual sobre os rumos das políticas públicas no nosso país.

Articulando tais objetivos, a pesquisa Estado, Política e Questões Étnico-raciais no Brasil Contemporâneo: o posicionamento dos intelectuais centrará o posicionamento adotado, diante da sociedade, pelos intelectuais mobilizados pelas questões étnico-raciais, seja como formuladores de um discurso legitimador das reivindicações dos movimentos sociais e/ou contidas na legislação, seja como críticos desses movimentos e dessa legislação.

### Fontes de pesquisa iniciais

---

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Instrumentos normativos federais relativos ao preconceito e às desigualdades raciais (1950 a 2003). Disponível em: [www.ipea.gov.br/igualdaderacial](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial).  
Portal Áfricas. [www.revistaafricas.com.br/portal/index.html](http://www.revistaafricas.com.br/portal/index.html)  
Correio Nagô. <http://correionago.ning.com/page/o-correio-nago>



## Referências bibliográficas

- ABREU, Alzira A. et al. Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930. 5 vol., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV, V. N.). Marxismo e filosofia da linguagem. 9ª edição. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In.: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.
- BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de política. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1992, vol. I e II.
- BOMENY, Helena. Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001.
- BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Instrumentos normativos federais relativos ao preconceito e às desigualdades raciais (1950 a 2003). Disponível em: [www.ipea.gov.br/igualdaderacial](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial).
- CAMPOS, Andreilino. Do Quilombo à Favela: A produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CARNEIRO, Marísia Teixeira e SOARES, Tereza Maria Zavarese. Representação social em testes de mídia In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L. et GAVAZZI, Sigrid (org.). Texto e discurso: Mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In.: MARI, Hugo et alii. Fundamentos e dimensões da análise do discurso. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 1999
- . Discurso das mídias. São Paulo: Contexto, 2006a.
- . Discurso político. São Paulo: Contexto, 2006b.
- . Para uma nova análise do discurso In.: CARNEIRO, Agostinho Dias (org.). O discurso da mídia. RJ: Oficina do autor, 1996.
- . Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In.: Da Língua ao Discurso – reflexões para o ensino. RJ: Editora Lucerna, 2005.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de análise do discurso. SP: Contexto, 2004
- COSER, Lewis A. Intelectuais. In: OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 386-387.
- COUTINHO, Carlos N. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 2ª ed., Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- EAGLETON, Terry. Ideologia: uma introdução. São Paulo: Editora da UNESP : Boitempo, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília, DF: Editora UnB, 2001.
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”, vol. 1. 5ª ed., São Paulo: Globo, 2008A.
- . A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era, vol. 2. 5ª ed., São Paulo: Globo, 2008B.
- . Significado do protesto negro. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- FONTANA, Josep. História: análise do passado e projeto social. Bauru, SP: EDUSC, 1998.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 7ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. BH: UFMG, 2003.

HOLANDA, Sérgio B. Raízes do Brasil. 18ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

IANNI, Octavio. Pensamento social no Brasil. Bauru: EDUSC, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R. & SALGADO, L. (orgs). Ethos Discursivo. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Novas tendências em análise do discurso. Tradução de Freda Indursky. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. Termos-chave da análise do discurso. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Mª Amélia A. T. Lima. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MARTINS, Ieda Maria. A cena em sombras. São Paulo: Perspectivas, 1995.

MENDONÇA, Sonia R. Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. 2ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1985.

MOORE Jr., Barrington. As origens sociais da ditadura e da democracia. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MOTA, Lourenço D. (org.) Introdução ao Brasil: um banquete no trópico. 2ª ed., São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PAIXÃO, Marcelo & CARVANO, Luiz M. Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008. RJ: Garamond, 2008.

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. São Paulo: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, Iolanda. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: OLIVERIA, Iolanda & SISS, Ahyas (orgs.). Cadernos Penesb 7 – População negra e educação escolar. Niterói, RJ: Quartet/EdUFF, 2006.

PATARRA, Neide L. Dinâmica populacional e urbanização do Brasil: o período pós-30. In: FAUSTO, Boris (Dir.). História geral da civilização brasileira. Tomo III: o Brasil republicano. 4º Vol. Economia e cultura (1930-1964). 2ª ed., São Paulo: Difel, 1986, p. 381-416.

PÉCAUT, Daniel. Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

RAMOS, Fernão Pessoa. Mas afinal... o que é mesmo documentário? São Paulo: Editora Senac SP, 2008.

RAMOS, Sílvia (org.). Mídia e racismo. RJ: Pallas, 2002.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do "ser negro": um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. SP: Educ/Fapesp; RJ: Pallas, 2005.

TURRA, Cleusa & VENTURI, Gustavo (org.). Racismo cordial – A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.

VIANNA, Luiz W. A revolução passiva. Iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico. A opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

# POLÍTICAS INCLUSIVAS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

## Inclusive Political Dialogue with Technological Education

Willian Silva de Paula<sup>1</sup>  
Maristela Abadia Guimarães<sup>2</sup>  
Glaucia Mara de Barros<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo pensa o ensino profissionalizante como mecanismo para promover as políticas inclusivas, por meio de ações de pesquisa. Para isso, apresenta um breve histórico da Rede Federal de Educação Tecnológica, as mudanças ocorridas na Instituição até 2008, quando o Governo Federal cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, a partir dessa criação, como a pesquisa tem sido pensada e proposta para incluir estudantes desassistidos de políticas públicas educacionais. Apresenta também a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígena e de Fronteira e o Projeto Mapeando a cor no IFMT: I Censo Etnicorracial dos estudantes do IFMT que permitirá a escritura I Relatório Sobre o Perfil Etnicorracial dos Estudantes do IFMT como instrumentos para estudos comparativos que venham avaliar a realidade socioeducacional dos estudantes em todos os seus campi, de acordo com suas singularidades, e abrir múltiplos caminhos para outras pesquisas a partir dos dados obtidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** IFMT. Políticas de Inclusão. NUMDI. Censo Etnicorracial.

**ABSTRACT:** This article thinks professionalizing education as the way to promote the politics inclusive, by research actions. For this, it presents a historical of Rede Federal de Educação Tecnológica, the changes in the Institution up to 2008, when the Federal Government creates the Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia and, how, in this context, the research has been thought and proposal to include students unprovided of educational public politics. It also presents the creation of the Nucleus of Studies Afro-Brazilians, Indians, Border and the Project " Mapeando a Cor no IFMT" - I Etnicorracial Census of the Students in IFMT , which provides to write the I Report About the Etnicorracial characteristics in IFMT as instruments for comparative studies that come to evaluate the socioeducational reality of the students in all its campi, in accordance with its realities, and offer different ways for other research from the gotten data.

**WORDKEYS:** IFMT. Politics of Inclusion. NUMDI. Etnicorracial Census.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação. Docente na área de Língua Portuguesa e Inglês. Diretor Geral Pró-tempore do IFMT – Campus Confresa

E-mail: willian.paula@cfs.ifmt.edu.br

<sup>2</sup>Mestre em Educação. Docente na área de Língua Portuguesa e Literatura. Coordenadora de Pesquisa e Inovação. Coordenadora NUMDI – IFMT - Campus Fronteira Oeste – Pontes e Lacerda

E-mail: maristela.guimaraes@plc.ifmt.edu.br

<sup>3</sup>Especialista em Direito. Advogada. Diretora Geral Pró-tempore do IFMT – Campus Fronteira Oeste – Pontes e Lacerda. E-mail: glaucia.barros@plc.ifmt.edu.br

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja origem remonta ao ano de 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, passa por um momento ímpar em sua história, com a missão de expandir essa educação de forma gratuita e de qualidade, com a incumbência de contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural do país, sem perder de vista o seu caráter inclusivo e sustentável, conforme observa Eliezer Pacheco:

Assim, a responsabilidade que toma para si no universo da educação na sociedade, ao definir como meta central o desenvolvimento humano, intrinsecamente vinculado a uma proposta de trabalho enraizada com a realidade, a rede federal de educação tecnológica traz para dentro de seu lócus o compromisso com uma população diversificada, em diferentes estágios de formação, com desafios de vida cada vez mais complexos, cidadãos que alimentam expectativas bastante promissoras de vida. Cabe ressaltar, no entanto que, por sua trajetória histórica, essas instituições possuem uma identidade com as classes menos favorecidas e com um trabalho no sentido da emancipação.

Esse ensino profissionalizante passa por mais uma mudança de cenário através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e tendo por base as metas e ações apontadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), respeitadas as possibilidades e condições atuais e considerando a evolução das ações do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Nesse cenário, nasce o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres e de suas respectivas unidades de ensino descentralizadas - Campo Novo do Parecis, Bela Vista e Pontes e Lacerda, transformados em campi do instituto. Este último, hoje denominado Campus Fronteira Oeste, pela identidade assumida e que será objeto de discussão neste artigo.

Além da integração dessas instituições, também foram implantados mais cinco campi, nos municípios de Barra do Garças, Confresa, Juína, Rondonópolis e Sorriso. E estão em projetos de implantação os campi de Primavera do Leste, Alta Floresta e Várzea Grande. Todos os campi do IFMT atingem e abrangem os setores econômicos dos segmentos agrário, industrial e tecnológico, de forma a ofertar cursos de acordo com as necessidades culturais, sociais e dos arranjos produtivos de todo o Estado; privilegiar os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável e promover a cultura do empreendedorismo e associativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda.

A missão institucional está focalizada na inclusão social, conforme se observa no texto elaborado para compor o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2009), documento elaborado a partir de uma Comissão de Elaboração do PDI, que organizou por



meio de uma metodologia própria, ao longo de seis meses, discussões internas sobre os problemas a serem sanados e metas a serem alcançadas institucionalmente. O ciclo de planejamento contou com pesquisas em que os gestores, docentes, técnico-administrativos, estudantes e a comunidade externa foram convidados a fazer diagnóstico de suas unidades, apresentando críticas sobre o planejamento institucional e sugerindo aperfeiçoamentos para o processo.

Um total de dez audiências públicas em nove municípios que possuem campus do IFMT - ainda não incluso o campus Sorriso - foram organizadas e efetivamente realizadas buscando a maior participação possível de todos no sistema de planejamento institucional. Além das audiências, foram disponibilizados questionários e e-mails para que as comunidades pudessem emitir suas críticas, sugestões e questionamentos.

Essa comissão, a partir das informações levantadas, discutiu os elementos e sugestões apresentados e definiu os elementos básicos do Planejamento Estratégico do IFMT. Originando, assim, a missão de

proporcionar a formação científica, tecnológica e humanística, nos vários níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, de forma plural, inclusiva e democrática, pautada no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, preparando o educando para o exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental (PDI, 2009).

Nessa perspectiva, a educação se constitui em um mecanismo de transformação humana, em que o processo de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica representa a plenitude do trabalho educativo, tendo como resultado a produção científica como forma de melhorar a qualidade de vida no planeta.

Sabe-se que a educação é um instrumento ideológico que atua na manutenção do sistema, como também pode ser instrumento de transformação, se trabalhada no sentido da libertação e da autonomia. É nesta perspectiva que o IFMT delinea sua política de ensino:

- I. Desenvolver políticas no sentido da verticalização do ensino e elevação do nível de escolaridade, atendendo desde o ensino médio, a educação de jovens e adultos e formação inicial e continuada do trabalhador até à Pós-Graduação;
- II. Garantir a articulação teoria e prática, considerando o saber científico e o saber tácito; na perspectiva de romper com a dualidade propedêutico x profissional;
- III. Buscar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão via realização de fóruns permanentes de reflexão quanto a temáticas inerentes ao contexto educativo;
- IV. Reconhecer a contribuição, as experiências que o aluno pode trazer para o processo de construção do conhecimento;
- V. Considerar o aluno como centro das ações educacionais no sentido da construção do conhecimento;
- VI. Adotar políticas que possibilitem a inclusão social, a democratização do acesso e permanência na escola;
- VII. Possibilitar crescente difusão e utilização das novas tecnologias da informação como ferramenta de democratização;

- VIII. Trabalhar a difusão dos conhecimentos e das tecnologias;
- IX. Desenvolver pesquisa aplicada nos cursos de bacharelado, licenciatura, tecnologia e de cursos técnicos, que possam também concorrer para o desenvolvimento local e regional de forma sustentável;
- X. Desenvolver canais de comunicação com as esferas públicas e com a sociedade organizada, tendo em vista a educação inicial e continuada dos trabalhadores;
- XI. Capacitar e valorizar o profissional da educação;
- XII. Desenvolver trabalho em função da valorização da rede pública de ensino via parcerias;
- XIII. Fortalecer o sistema de avaliação institucional;
- XIV. Promover a cultura, o esporte e o lazer;
- XV. Criar um sistema único de biblioteca;
- XVI. Implantar um programa único de sistema acadêmico;
- XVII. Conceber a avaliação da aprendizagem na concepção diagnóstica e formativa;
- XVIII. Possibilitar a adoção de um currículo dinâmico, flexível e interdisciplinar;
- XIX. Garantir a efetivação da gestão democrática.

O trabalho do IFMT visa à superação das tendências pedagógicas conservadoras como a inatista e a comportamentalista buscando as pedagogias mais críticas, instalando o diálogo e a interação como mecanismos possibilitadores de troca, fazendo do espaço um campo verdadeiro de aprendizagens para todos e um lugar em que a discussão se faça a partir da leitura da realidade.

O Projeto Pedagógico Institucional do IFMT estabelece, como política para o desenvolvimento de seus diferentes setores educacionais, linhas básicas de ação, que, a cada projeto pedagógico de curso são retomadas, aprofundadas ou mais detalhadamente especificadas.

Todas essas linhas se fazem norteadoras do trabalho educativo nos diferentes níveis e modalidades de ensino, também se evidenciando na pesquisa e na extensão, perpassando ações que caracterizam uma gestão participativa.

O IFMT através de sua missão assume um compromisso com a inclusão social, tendo como primeiro passo a construção de uma Política de Inclusão Social através de uma pedagogia centrada no aluno.

Para isso, segundo Booth e Ainscow (2000), a inclusão depende de três dimensões interrelacionadas: a construção de uma cultura inclusiva, de política inclusiva e de práticas inclusivas.

Para os autores, cultura inclusiva é a possibilidade da criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante na qual cada sujeito é valorizado. Esses valores devem ser compartilhados por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, membros do conselho escolar, professores funcionários e gestores). Essa cultura assegura que a inclusão seja o centro do desenvolvimento da escola, fomentando todas as ações e as políticas

para que melhore a aprendizagem e a participação de todos discentes. Essas ações devem ser planejadas em função de contemplar a perspectiva do desenvolvimento dos alunos e não apenas as exigências administrativo-burocráticas dos sistemas de ensino, de forma a se traduzir em mudanças nas condições objetivas, físicas, estruturais e pedagógicas da escola.

As práticas educativas devem assegurar que as atividades de sala de aula e as extraescolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. Ela deve considerar que o ensino e os apoios se integram para orquestrar a aprendizagem e superar barreiras nestas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas.

## **PROGNÓSTICOS: IFMT E POLÍTICAS INCLUSIVAS**

O IFMT, escola pública compromissada com a educação para todos, buscará através de seu Projeto Político Pedagógico Institucional – em construção – ampliar seu alcance de atuação, e, através de vários Projetos Educacionais desenvolvidos, buscará garantir aos cidadãos possibilidades diversas de inserção social através da Educação Tecnológica.

Tendo os princípios da inclusão garantidos no PDI da Instituição, os grupos de discussão foram se formando e colocando em prática as ações em prol do desenvolvimento de políticas para que a inclusão aconteça no IFMT de forma a atender de fato todos aqueles que estão à margem da sociedade, dentre eles a comunidade negra, indígena e de fronteira de Mato Grosso, dadas as peculiaridades de cada campi, considerando a dimensão territorial de Mato Grosso, terceiro maior Estado do país.

Nesse âmbito nasce, em 2011, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte (NUMDI), com sede no IFMT-Campus de Pontes e Lacerda, que atenderá a todos os campi do Instituto, cujo nome foi inspirado na primeira servidora pública negra do estado de Mato Grosso, dando expressão e voz a uma mulher negra, mato-grossense.

Ao criar e regulamentar o NUMDI, o Campus então denominado com o nome do município onde se situa, passa a se chamar Campus Fronteira Oeste. Essa mudança se justifica em atendimento a duas políticas educacionais de inclusão e afirmação de identidades: a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08, com as quais o Governo Federal buscou afirmar os diversos povos brasileiros valorizando suas raças e suas etnias. Conforme está na lei, busca-se a formação da população brasileira, com ênfase na valorização da “luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”<sup>5</sup>. A formalização da lei não garante sua aplicação, para que ocorra é preciso mecanismos que a materializem, o que se dá a partir de mudanças educacionais concretas, como as que passaram acontecer com a criação do Núcleo.

---

<sup>5</sup>Sobre a mudança do nome do Campus Pontes e Lacerda para Campus Fronteira Oeste, foi produzido artigo com justificativa publicado em <http://www.ifmt.edu.br/webui/?campus=PLC&noticia=1004933>, em 08 de dezembro de 2011, e o documento para consolidação tramita institucionalmente.

Políticas inclusivas passam, então, a configurar como medidas pedagógicas urgentes, algumas de curto prazo – como projetos de pesquisas desenvolvidos no Campus – e a longo prazo, alterações nos projetos pedagógicos dos cursos, inserindo as propostas contempladas nas duas leis supracitadas que alteram a LDB 9.394/96.

Atualmente, estão em andamento 4 projetos de pesquisas com ênfase em resultados que permitam valorizar as populações negras e de fronteira, dois com recorte para juventude, gênero, trabalho e negritude; um para a integração das fronteiras Brasil-Bolívia, que deve resultar num termo de Cooperação entre o IFMT e a Universidad Autónoma “Gabriel René Moreno” e, por fim, o “Projeto Mapeando a cor no IFMT: primeiro censo etnicorracial do IFMT”, sobre o qual discorreremos a seguir.

Mapear a cor é tarefa urgente para o Século XXI no Brasil, momento em que as cotas raciais são por unanimidade aprovadas no Supremo Tribunal Federal (26 de abril de 2012). Delinear o perfil etnicorracial de estudantes da educação Profissional e tecnológica é inédito no país. Algumas instituições de ensino superior já recensearam seus estudantes, a exemplo da UFF e UFMT, mas para os IFes esse é um novo compromisso.

Com esse Projeto de Pesquisa, queremos saber quem são nossos alunos, qual a ocupação de seus pais, qual sua origem e pertencimento racial para, a partir desse delineamento de cor e raça, pensar políticas públicas educacionais que possam, não somente inserir novos estudantes, mas também garantir a permanência dos que aqui já estão. Como são 11 campi e cerca de 12.000 alunos matriculados no ensino médio integrado, subseqüente e superior, o desafio proposto é grande.

Em busca de se alcançar os resultados pretendidos, foi necessário traçar estratégias metodológicas inovadoras: são 18 pesquisadores distribuídos nos campi e 16 bolsistas trabalhando no estudo e levantamentos dos dados. A equipe é orientada por duas professoras doutoras, ambas das equipes responsáveis pelos censos aplicados na UFF e UFMT. A metodologia de aplicação é a mesma do IBGE e serão três capacitações para a equipe. A primeira já foi realizada em abril de 2012, quando foram estudados conceitos sobre relações raciais e educação; como a questão racial tem sido investigada no Brasil; como têm sido as propostas de discutir estatisticamente relações raciais (censo); os tipos de levantamentos já realizados; os avanços, Censos UFMT e UFF e resultados, além das orientações para a equipe (pesquisadores e bolsistas de todos os campi), integrantes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte – NUMDI e o Grupo de Pesquisa em Estudos Étnico-raciais e de Fronteira – GEPEF, hoje com 25 membros, entre pesquisadores e bolsistas.

Recensear a população de estudantes do IFMT significa um enorme desafio, ainda mais quando se busca, por meio da questão etnicorracial, conhecer a condição socioeconômica desses estudantes e de suas famílias. Ao tratar dessa questão, é preciso ter em mente que estudar as relações étnico-raciais no Brasil é uma forma – das muitas existentes – para promover, pela educação, o acesso a políticas públicas necessárias para garantir ao cidadão o seu direito à cidadania.

Recensear significa ainda atender aos interesses do Estado e das instituições que necessitam da inclusão estatística para levantamento da diversidade etnicorracial de seus estudantes, de modo a poder cumprir com o compromisso assumido pelo Brasil e disposto no “Relatório da Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, acontecida em Durban” (2001) que, em seu preâmbulo, reconhece que

“ações nacionais e internacionais são necessárias para o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, a fim de assegurar o pleno gozo de todos os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, que são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, e para melhorar as condições de vida de homens, mulheres e crianças de todas as nações (grifos nossos)”.

O Relatório da Conferência de Durban detalha ações para todos os povos – africanos e afrodescendentes, indígenas, migrantes e outros –, os quais estão contemplados em todo o estado de Mato Grosso, onde o IFMT conta com 11 campi distribuídos nos mais diferentes regiões e, pela dimensão territorial mato-grossense, 3º maior Estado do país. Cada Campi tem suas singularidades, o que será percebido e confirmado por meio deste mapeamento.

Ainda no Relatório da Conferência, consta a obrigatoriedade de se realizar “políticas e práticas – coleta e disseminação de dados, pesquisas e estudos”, as quais devem coletar, compilar, analisar, disseminar e publicar dados estatísticos confiáveis para resultar em ações de combate às desigualdades e proporcionar melhoria de condições de vida às populações. Para atingir esse fim, o Documento recomenda que os dados levantados contemplem indicadores socioeconômicos, condições de educação, média de rendimentos entre outros. É o que está proposto neste Projeto que objetiva mapear a cor dos estudantes do IFMT para levantamento de sua origem etnicorracial e condições socioeconômicas.

Assim, como resultado deste levantamento, em 2013, será publicado o I Relatório Sobre o Perfil Etnicorracial dos Estudantes do IFMT, que será o instrumento para compreender o papel do IFMT, conforme estabelecido na Lei 11.892/08, artigo 6, incisos de I a IX e buscar, assim, promover políticas públicas que consolidem as Finalidades. Ainda em diálogo com a Legislação que ampara o IF, o artigo 7, inciso III, contempla que é mister realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade. Em assim sendo, este Relatório também permitirá elaborar estudos comparativos que venham a avaliar a realidade socioeducacional dos estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso, em todos os seus campi, de acordo com suas singularidades e também abrirá múltiplos caminhos para outras pesquisas a partir dos dados obtidos.

Além disso, o Censo concluirá outro aspecto, o de responder para que o IFMT veio. Se está, ou o que precisa para estar, no caminho traçado em seu PDI, no PPPI em construção e na lei que o orienta.

## **CONSIDERAÇÕES QUE SE ANUNCIAM**

De uma forma bastante simplista e ainda sem embasamento científico, de modo empírico, por meio de observações e diálogos com antigos e atuais dirigentes da Instituição, percebe-se que a Escola Técnica Federal, ou o CEFET-MT, hoje Instituto Federal, em seus diversos momentos, atendeu a uma elite que, mesmo podendo pagar uma instituição particular, optava pelo ensino técnico devido à qualidade e formação.

Abandonadas por algum tempo por alguns governos, essas escolas técnicas mantiveram seu respeito e credibilidade nas poucas localidades onde se encontravam. Mantinham a tradição pela qualidade e colhiam frutos do empenho dos servidores e, conseqüente, desempenho de seus alunos.

Hoje, com um novo "nome", não perdeu seu mister, ao contrário, tornou-se abrangente. A política educacional vigente no país trouxe novos desafios; novas descobertas, entretanto, também chegaram e se vislumbra que podemos ainda mais, se considerarmos os avanços das políticas educacionais inclusivas.



A população menos favorecida passou a ser foco de programas abraçados pelos IFes e os, até então, excluídos da educação passaram a ter voz em grupos de pesquisa, onde inserem discussões e são chamados a participar como fundamental e não apenas como número ou mero espectador e repetidor de conceitos.

A formação crítica é consolidada a cada momento, e o IFMT passa a ser palco de expressões e não de repressões. Por estar o Campus Fronteira Oeste no município de Pontes e Lacerda, a oitenta quilômetros de Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital de Mato Grosso e reconhecida como quilombo urbano, tomou para ele a identidade que sempre teve, mas que se consolidou com a chegada da pesquisa.

O que se esperava em termos de resistência pela mudança do nome, até por questões "apaixonadamente bairristas", foi surpreendente, pois a pesquisa obrigou-os a se reconhecerem com a identidade do próprio Campus.

Os IFes têm esse poder de unir, compartilhar, cooperar, inovar e recriar, e unem, por meio dessas ações, seus Campi, assim como compartilham conhecimentos, cooperam em suas conquistas, inovam ideias e recriam pensamentos, ações que só se realizam por meio do estudo, de projetos e da investigação científica.

## Referências bibliográficas

---

- BEJARANO, Juan Pablo Estupiñán. Qual é sua raça ou grupo étnico? Censos, classificações raciais e multiculturalismo na Colômbia e no Brasil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos. Salvador: UFBA. Jul. 2010. Disponível em [http://www.posafro.ufba.br/\\_ARQ/dissertacao\\_bejarano.pdf](http://www.posafro.ufba.br/_ARQ/dissertacao_bejarano.pdf). Acesso em: 02 de maio de 2011.
- BOOTH, T.; et. Allii. Index for Inclusion: developing learning and participation in school. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. 2000.
- BRANDÃO, André Augusto; TEIXEIRA, Moema De Poli (orgs.). Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso: dados preliminares. Niterói: EdUFF, 2003.
- BRASIL. Lei de Criação dos Institutos Federais. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.
- BRASIL. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <TTP://www.leidireto.com.br/lei-11892.html>. Acesso em: 04 jan. 2010.
- IFMT. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. 2009.
- IFMT. Regimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte – NUMDI. Novembro de 2011.
- PACHECO, Eliezer. Os institutos federais e o projeto nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_institutos.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_institutos.pdf). Acesso em: 04 mar 2011.
- PAULA, Willian Silva de. Trajetórias profissionais de jovens negros egressos do Centro Federal de Educação de Cuiabá, no período de 1995 a 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Cuiabá: UFMT, 2006.
- PETRUCELLI, José Luis. Raça, Etnicidade e Origem nos Censos de EUA, França, Canadá e Grã-Bretanha. In. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002. P. 533-561. (Texto em pdf).
- UNESCO. Declaração de Durban. Relatório da Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. UNESCO/Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz 2001-2010. Disponível em: [TTP://www.comitepaz.org.br/Durban\\_1.htm](TTP://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm). Acesso em: 03 de maio de 2011.

# AÇÃO LEGAL: A APLICABILIDADE DA LEI 10639/03 NO IFRJ

## Legal Initiative: Application of Federal Law 10639/03 at IFRJ

Rosalia de Oliveira Lemos<sup>1</sup>  
Isabel Cristina Fonseca da Cruz<sup>2</sup>

**RESUMO:** O Conselho Nacional de Educação instrui as IES – Instituições de Ensino Superior – como fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial. Sepulta o senso comum de que a aplicabilidade da Lei 10639/03 se restringe ao ensino infantil, fundamental e médio. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro tem procurado resguardar e potencializar a diversidade cultural, recorrendo à aplicabilidade da Lei 10639/03, com o desenvolvimento de ações para a consolidação desse marco legal. Nesse trabalho são destacados os resultados do Projeto Diálogos sobre a Diversidade e a Lei 10639/03 no IFRJ, aprovado pelo PROEXT 2010 e iniciativas em curso, na área das ciências exatas, que historicamente priorizaram o debate tecnicista, em detrimento da contribuição dos diferentes povos no desenvolvimento científico e tecnológico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10639/03. Diversidade. Educação Étnico-racial. Educação Profissional e Tecnológica. Racismo.

**ABSTRACT:** The National Council of Education points out to the undergraduate courses that the federal law 10639/03 has determined the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in all schools. This article presents the efforts that the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) has been done in the technological education area related to the application of this law at various disciplines. The article also describe the strategies to produce specific didactic material within the law context to the teaching planning. The IFRJ assumption is that the promotion of African-Brazilian culture, science & technology contents is crucial to prevent and combat oppressive ideologies, inequalities and racism.

**KEYWORDS:** Federal Law 10639/03. African-Brazilian culture. African-Brazilian science. African-Brazilian technology.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Política Social (UFF). Professora e Pesquisadora do IFRJ- Reitoria. Coordenadora do Projeto Diálogos Sobre Diversidade e a Lei 10639/03 - DADI - Diretoria Adjunta de Desenvolvimento Institucional.

E-mail: rosalia.lemos@ifrj.edu.br

<sup>2</sup>Doutora pela USP. Professora Titular da UFF. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Saúde e Etnia Negra – NESEN.

E-mail: isabelcruz@uol.com.br

## O IFRJ – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A LEI 10639/03

No início de 1945, houve a criação do Curso Técnico de Química Industrial - CTQI, nas dependências da Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Após dois anos, o curso passou a funcionar em espaço cedido pela Escola Técnica Nacional - ETN, atual Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) do Rio de Janeiro. Em 16 de fevereiro de 1956, foi criada a Escola Técnica de Química (ETQ), autarquia que tinha como missão oferecer o Curso Técnico de Química Industrial. Posteriormente, a ETQ veio a ser denominada Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ).

O ano de 1986 marcou a conquista da sede própria, no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro, inaugurando em 1994, a Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis – UnED de Nilópolis. Em 1999 se transformou em sede e assumiu novas responsabilidades, ao ser denominada de Centro Federal de Educação Tecnológica de Química - CEFET Química/RJ.

A transformação em Instituição de Ensino Superior, no ano de 2003, permitiu a oferta de cursos não só técnicos e médios, mas também os de graduação e de pós-graduação. Nesse momento, o foco no ensino técnico e tecnológico voltados para as ciências exatas diminuiu e foram criados os primeiros cursos de graduação na área de humanas, como o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, na Unidade Nilópolis.

Em 29 de dezembro de 2008, o CEFET Química foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ conforme a Lei nº. 11.892. Essa transformação permitiu a criação dos Campi, conforme a Portaria nº. 04, de 06 de janeiro de 2009, contou com a fusão do então Colégio Agrícola Nilo Peçanha, doravante nomeado Campus Nilo Peçanha – Pinheiral. Atualmente, o IFRJ compreende onze Campi: Nilópolis, Maracanã, Nilo Peçanha - Pinheiral, Duque de Caxias, Paracambi, São Gonçalo, Volta Redonda, Arraial do Cabo, Realengo, Eng<sup>o</sup> Paulo de Frontin e Mesquita e a Reitoria está instalada no bairro da Praça da Bandeira, município do Rio de Janeiro.

O IFRJ tem como missão promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural. Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), assumiu o compromisso de formar sujeitos contextualizados em seu tempo, críticos, participativos, justos e conscientes dos valores morais e éticos, que possam construir um caminho de dignidade e liberdade, capazes de uma atuação autônoma no mundo do trabalho, na política e nas relações sociais. Orienta os docentes a trabalhar de forma dialógica na formação e preparação de pessoas, que possam refletir sobre sua prática diante de um mundo que exige a capacidade de adquirir conhecimentos e ser agente de inovação. Atua para ampliar o acesso à educação de qualidade para todos, propiciando aos grupos vulneráveis socialmente oportunidades de inclusão, permanência e conclusão com sucesso de seus percursos formativos. Afinal, só a educação rompe as raízes históricas da pobreza e da discriminação.

Partindo desta premissa e da necessidade de prevenir e combater por meio da educação o racismo institucional, o IFRJ em sintonia com a Lei 10.639/2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", tem desenvolvido ações e estratégias nas áreas de ensino, pesquisa e extensão que visam incluir a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira em seu projeto político pedagógico e currículo de seus cursos, projetos de extensão e pesquisas, com os objetivos de valorizar as questões pertinentes à diversidade de forma geral e, em especial, à diversidade étnico-racial, além de capacitar a comunidade acadêmica para o enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 1069/03**

Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Étnico-raciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência (Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana p.: 57)

O IFRJ é uma referência na educação profissional, não apenas nas áreas das ciências exatas e/ou tecnológicas, mas também começa a se destacar na área das ciências humanas. Implementa um projeto de educação inclusiva integrando pesquisa, ensino e extensão.

No ano de 2009, ocorreu a primeira ação institucionalizada para a implementação da Lei 10639/03, através da organização do Curso de Extensão BRASIL E ÁFRICA EM SALA DE AULA, no Campus São Gonçalo. Esta ação teve como meta oferecer aos profissionais de ensino subsídios para auxiliar sua ação pedagógica. Por meio do debate e da reflexão sobre o conhecimento específico e as novas alternativas de materiais didáticos, no que tange à temática Brasil e África e o contexto escolar, tínhamos como objetivo contribuir para a aplicabilidade da Lei 11.645/08 (inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena). Tal estratégia de trabalho propiciou o acesso aos conteúdos didáticos e conhecimentos relativos às relações Brasil – África, assim como estudar a situação do afro-brasileiro na sociedade, numa perspectiva transdisciplinar, dando incentivo à criação de materiais pedagógicos, objetivando o resgate, registro, divulgação e valorização da cultura afro-brasileira e africana, no cotidiano escolar.

Em 2010, através da criação da Coordenação Geral de Diversidades – COGED, vinculada à PROEX, as ações passaram a ocorrer de forma sistêmica. A primeira atividade desenvolvida foi a comemoração dos 100 ANOS DA REVOLTA DA CHIBATA NO IFRJ, envolvendo seis Campi e integrando pesquisa, ensino e extensão.

Em seguida, participamos do edital PROEXT 05/2010, no qual aprovamos o Projeto Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03, ocasião em que foi possível discutir a temática em todos os Campi. Além disso, criamos uma ferramenta online, de caráter permanente, o Portal da Diversidade, site mantido pelo IFRJ que facilita o debate

continuado e disponibiliza o material pedagógico para professores - <http://www.ifrj.edu.br/dialogosediversidade>.

Com o desenvolvimento do Projeto Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03, no ano de 2011, foi possível coordenar alguns desdobramentos importantes, a saber:

- **Projeto Circuito AfroNil** – No Campus Nilópolis, em parceria com a Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos e Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Nilópolis. Foram envolvidas quatro escolas da rede municipal e uma turma do Curso de Produção Cultural do Campus Nilópolis, da disciplina de Literatura Brasileira, ministrada pela Professora Andréa Motta. Através de aulas-passeio cultural, foram realizadas visitas guiadas aos marcos históricos, que revelam a presença africana em nosso estado. Tal Projeto teve seu lançamento na quadra da Escola de Samba Beija-Flor, se configurando uma ação educativa de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

- **1º Encontro de Educadores do Projeto Circuito AfroNil: Curso de Formação dos Professores da Rede de Educação de Nilópolis** - O Encontro aconteceu no terceiro dia do curso para capacitação de professores da rede, que atuaram no projeto Circuito AfroNil. A Profª Andréa Motta ministrou a aula “Literatura Afro-brasileira” e o Prof. Affonso Celso Thomaz Pereira discutiu a História no contexto afro-brasileiro.

- **Curso Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03 no Campus do IFRJ em Paracambi** - Em parceria com o Campus Paracambi. Participaram 32 professores da rede municipal e contamos, ainda, com a professora Andréa Motta, de Língua Portuguesa do Campus Nilópolis.

- **Semana Acadêmica do Campus de Duque de Caxias e Nilo Peçanha -Pinheiral** – Atividade de estímulo à produção de conhecimento com base na História e Cultura de Matriz Africana. A Semana Acadêmica do Campus Duque de Caxias contou com uma série de atividades voltadas para aplicação da Lei 10639/03, sob a coordenação do professor de História, Jayme Lúcio Fernandes Ribeiro. Diálogos entre África e Brasil é o tema que inspirou quatro palestras ministradas por especialistas que discutiram religiosidade e música afro-brasileira, a aplicabilidade da Lei 10639/03, o conceito de raça, entre outros assuntos. A iniciativa foi além das atividades de cunho acadêmico. Inspirado no projeto, o II Festival do Minuto de 2011 teve como tema Diálogos sobre Diversidade e a Lei 10639/03, houve exibições de vídeos produzidos pelos alunos; No Campus Nilo Peçanha - Pinheiral as atividades foram coordenadas pelo Prof. Danilo Caruso.



• **Curso de Extensão: Capoeiras, Corpos e Territórios: Outras Racionalidades** – Realizado no Campus Avançado Arraial do Cabo- IFRJ, teve o objetivo de identificar e relacionar outras formas de Racionalidade possíveis, a partir da análise de textos e trabalhos corporais, tendo como base inicial a Capoeira Angola. Facilitador/Coordenador: Prof. Marcelo Japiassú.

• **Programa Saúde da População Negra no Campus Realengo:** Essa ação surgiu após a realização do Projeto Diálogos no Campus Realengo e ações significativas têm sido desenvolvidas no âmbito sistêmico.



## **AÇÕES DESENVOLVIDAS NAS PRÓ-REITORIAS DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO, DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**

### **Ensino médio e técnico**

Destacamos o processo de discussão, coordenado pela PROET - Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico com o corpo docente das disciplinas de História, Língua Portuguesa/Literatura e Artes, como orienta a lei 11.645/2008, artigo 1º, parágrafo 2º.

Essa ação resultou na criação dos Grupos de Trabalho específicos, tendo como objetivo de adequação das propostas curriculares da instituição, contemplando conteúdos da História e Cultura Africana, Afro-brasileira nas ementas e programas de ensino dos cursos Técnicos, sob a coordenação da pedagoga Aline Dantas.

Tal processo culminou na reformulação da disciplina de História:

Eixo: Mundo do Trabalho e Relações Sociais

Temáticas:

- 1- Formação Histórica do Brasil;
- 2- Construção da Identidade Nacional;
- 3- A África no Brasil: o encontro ou o choque?;
- 4- Economia e Mercado: produção e consumo;
- 5- Movimentos Sociais e Afirmativos: conquistas e desafios;
- 6- Usos do Espaço Urbano.

### **Ensino de graduação**

Os Cursos de Licenciatura (Física, Química e Matemática) do IFRJ visam formar professores com amplo domínio na sua área de atuação e na práxis pedagógica, destacando a disciplina Estrutura do Ensino que contempla as questões legais, estruturais e o funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro, considerando as dimensões históricas, políticas, social e cultural. A disciplina Escola e Sociedade é a que trata da questão étnico-racial, quando aborda

<b>Etnomatemática e Espaços Sociais</b>		<b>CÓDIGO</b>	
<b>CURSO (S) EM QUE É OFERECIDA</b>		<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	
		<b>Obrigatória</b>	<b>Optativa</b>
Licenciatura em Matemática			X
<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b> (horas) – 27	<b>NÚMERO DE CRÉDITOS</b> 2	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL</b> (tempos de aula) - 2	
<b>PRÉ-REQUISITO (S)</b>		<b>CÓDIGO (S)</b>	
Não há			
<b>EMENTA</b> contexto geográfico -histórico da emergência da Etnomatemática. A Etnomatemática: fundamentação teórica e práxis. A transdisciplinaridade possível entre a Matemática, a Etnomatemática e as ciências sociais. A construção do conceito Etnomatemática e seus fundamentos teóricos. As pesquisas e as práticas didáticas relacionadas a Etnomatemática.			
<b>OBJETIVO GERAL</b> Apresentar a relevância da Etnomatemática como campo de saber importante para a formação dos docentes de Matemática. Destacar que as efetivas ações de ensino e aprendizagem da Etnomatemática estão vinculadas ao contexto social/cultural no qual a comunidade escolar está inserida. Proporcionar o enriquecimento da licenciatura em Matemática por meio de abordagens vinculadas aos temas currículo escolar, ações pedagógicas e diversidade cultural			
<b>ABORDAGEM</b> (X) Teórica ( ) Prática	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> - expositivas - debates		
<b>Coordenador do Curso</b> Margareth Mara Corrêa das Silva	<b>Pró-Reitora de Ensino de Graduação</b> Mônica Romitelli de Queiroz		
	Data 10 de fevereiro/2012		

as desigualdades educacionais e a democratização do ensino.

O Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural visa capacitar profissionais que compreendam a cultura como uma construção coletiva. Sobre este aspecto, o currículo está centrado na formação acadêmica por meio da construção de conhecimento teórico e prático nas áreas das Ciências Humanas, Artes e das Ciências. Várias disciplinas contemplam em suas ementas, conteúdos programáticos alusivos ao tema em questão, o que pode ser observado nos planos de disciplina de Antropologia Cultural, Culturas Populares e Arte Brasileira.

Destacamos uma iniciativa pioneira: o oferecimento da disciplina de Etnomatemática, no curso de Matemática, desenvolvido no campus Paracambi, que faz parte da grade curricular. É relevante discutir que a evolução do conhecimento científico e tecnológico não aconteceu de forma linear e nunca foi prerrogativa de apenas uma nação, raça

ou povo. O olhar sobre o mundo, sobre os fenômenos e as explicações para os mesmos estiveram presentes em diversas sociedades.

No Campus Realengo, o Programa Saúde da População Negra, que está em construção, foi motivado pela participação de professores no Projeto Diálogos, contando com a participação da PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação e da Professora Isabel Cruz, da Faculdade de Enfermagem da UFF. A ideia central do programa é trabalhar conteúdos em torno da política de saúde integral da população negra e o enfrentamento do racismo institucional pelo profissional de saúde (e gestor).

No que se refere aos conteúdos específicos para os cursos, no caso de Farmácia, já existe uma importante disciplina sobre Etnofarmacologia. Vale lembrar que, várias instituições de pesquisa se apropriam do conhecimento oriundo das religiões de matriz africana e indígena no que se refere às ervas, chás, banhos, infusões, etc. Incluir este conteúdo no curso é ajudar a fortalecer um ramo científico já em desenvolvimento. Ainda falando sobre o curso de Farmácia, há diferenças de metabolismo entre as etnias e estas diferenças provocam variados resultados e efeitos dos medicamentos. Esse fato, inclusive, é o que levou a própria indústria farmacêutica a realizar estudos multicêntricos no mundo inteiro, para ter diferentes amostras populacionais nas suas investigações sobre novas drogas.

Por fim, no que se refere à fisioterapia e à Terapia Ocupacional, temos na fase de prevenção e cura uma possibilidade de desenvolver conteúdos e pesquisas diretas com a população portadora de anemia falciforme, uma vez que esta população (quando mal cuidada) desenvolve problemas de úlceras, contraturas, etc.

### **Ensino da Pós-Graduação**

A área de ensino da Pós-Graduação prioriza a consistência na produção científica, através do incentivo à pesquisa, criação de grupos e a linhas de pesquisa que resgatem as contribuições científicas e tecnológicas da população negra brasileira, tal como a do engenheiro Antonio Pereira Rebouças Filho (1839-1874).

É importante ressaltar que a concepção de ensino da Pós-Graduação pressupõe a criação de cursos advindos das experiências exitosas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Existindo assim, uma ação na qual se pressupõe a busca da informação, do estímulo à investigação científica, da integração dos estudantes ao percurso formativo da crítica e observação. Nesse sentido, a criação do curso de Especialização em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, em 2010, possui a base da pesquisa e formação humana nos objetivos propedêuticos e compromisso com a formação integral do pesquisador, visando à melhoria do ensino numa perspectiva multiplicadora.

O desenvolvimento da área de relações étnico-raciais está em ampliação no IFRJ. Foi criado recentemente o Laboratório Audiovisual Cinegritudo, que tem como meta a ampliação do Projeto Cinegritudo, para além da iniciação à pesquisa científica, colaborando também para a consolidação dos propósitos do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) recém instituído no Campus São Gonçalo do IFRJ, coordenado pela professora Janaína Oliveira. Em 2011, foi destinado um espaço físico para o mesmo, que recebeu o nome de Laboratório de Ciências Humanas Abdias do Nascimento, em reconhecimento à importante contribuição desse ativista negro.

No campus Nilópolis, existe o curso de Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, com potencial para se tornar um polo importante na difusão, na área da pesquisa, de conhecimentos sobre a temática em questão.

## O CUMPRIMENTO LEGAL COMO UM DESAFIO

Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência” - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana p.: 57

O lugar reservado ao negro merece atenção especial e políticas públicas direcionadas para resolver as desigualdades acumuladas. O papel da educação é primordial tanto para superar tais dificuldades como para não permitir sua continuada reprodução.

Ao ser promulgada, no ano de 2003, a Lei 10639 tornou-se um marco legal da luta de toda a sociedade para que o papel destinado ao afro-brasileiro e aos africanos seja repactuado e modificado, através da ênfase nos aspectos positivos de suas contribuições, em detrimento do antigo senso comum, que conferia tudo de ruim ao negro na sociedade. No entanto, a lei não tem sido cumprida em todas as instituições educacionais, mesmo estando perto de completar 10 anos de existência.

Constantemente, justificam-se o seu cumprimento por meio da inserção de conteúdos sobre a África e cultura negra no cronograma escolar de forma pontual ou decorativa, em festas ou eventos incluídos de forma pouco crítica e, muitas vezes, insignificantes, por meio do “encaixe” dos temas de História da África e do Brasil Africano, nas disciplinas de História e Geografia tratando apenas da escravidão e da abolição, mantendo assim mais uma vez o senso comum, uma singela estratégia de perpetuação do racismo institucional.

Na direção contrária ao que preconiza a legislação, ou seja, conhecimento da contribuição histórica da população negra para a humanidade em geral e o Brasil, em particular, seguem aqueles (as) que repetem a eterna imagem estereotipada de uma África como um continente exótico e paupérrimo, desprovido de história, tradição, tecnologias, ciência e cultura.

O olhar para um continente de forma preconceituosa é uma perversidade, uma vez que a falta de crítica sobre o que representou a escravidão e o racismo para as atuais condições vividas pelos países africanos e, pela população negra no Brasil, procura sustentar esse “lugar” de subordinado. Dessa forma, em vez de corrigir, a instituição educacional corre o risco de reafirmar a desigualdade, não contribuindo para superá-la, além de camuflar a riqueza e a significância de um continente.

Diante das inúmeras indagações e desafios para a construção de um novo currículo, que contemple o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, é fundamental pensar, em primeira mão, no envolvimento dos agentes educacionais para a garantia da aplicabilidade da Lei 10639/03 de forma positiva e, não com as intermináveis rodas de capoeira, painéis sobre o escravo no Brasil dentre outras atividades que justificam a presença negra na escola. A continuidade dessas “práticas pedagógicas” só irá perpetuar a visão do negro como escravo, subalterno e não como aquele que resistiu e tensionou a sociedade ou, aquele que fez e faz cultura, ciência, tecnologia e desenvolvimento.

Portanto, um currículo pautado em uma teoria crítica leva à construção de diferentes e tradicionais formas de educar - no sentido de saberes milenares, patrimônio cultural de grupos e povos, ancestralidade -, que não se restringem apenas à escolarização, sendo também viável, para a desconstrução de estigmas e preconceitos, visando ao fortalecimento da identidade da população negra e à redução das vulnerabilidades sociais.

Todavia, é percebida a timidez na implementação da Lei 10639/03 e o papel do Estado brasileiro é providencial, uma vez que, através do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCN ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ressalta:

No espírito da Lei 10639/2003, que pretendeu explicitar a preocupação com o acesso e o sucesso escolar da população negra, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 dispôs, em seu Art. 5º, que “os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (2009: p. 44).

Para tanto, ainda segundo as DCN ERER, é necessário a construção de uma pedagogia que não reproduza as desigualdades sociais e raciais e que objetive o respeito à diversidade – promovendo a igualdade racial – tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

É importante não perdemos a dimensão de que a Lei 10639/03 reafirma a tendência de mudanças no campo jurídico após as intervenções dos movimentos sociais. Para Motta

Distintamente do que é reproduzido pelo monismo jurídico, quando este afirma que a sociedade somente muda seus valores e comportamentos a partir da criação de uma lei, é no interior da sociedade que essas mudanças ocorrem, por intermédio de seus conflitos e na sua relação dialética com o Estado.” (2001, p. 01)



E, na perspectiva de Moreira:

devemos entender esse ensino de qualidade como um conjunto de atitudes educacionais, que visam garantir o domínio de conhecimentos relevantes, além de promover experiências voltadas para incrementar a auto-estima de grupos identitários discriminados, contrapondo-se, assim, às características que fazem com que o currículo preserve desigualdades de nossa estrutura social. E para tal, o sistema escolar está impelido a ter um novo posicionamento” (2008, p.3).

Ao ser promulgada no ano de 2003, a Lei 10639 veio atender à demanda histórica dos diferentes setores do Movimento Negro. No entanto, sua efetiva inserção nos currículos escolares precisa ser objeto de ações específicas tanto por parte do MEC, como da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, visando superar as resistências que os estabelecimentos públicos e privados oferecem à incorporação dos conteúdos de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros em seus currículos.

Quando nossa atenção volta-se para o sistema de ensino, tradicionalmente hermético a esses temas, como o técnico e tecnológico, percebemos maior resistência e tensão, quanto à implementação da democratização e da lei propriamente dita. Percebemos no IFRJ alguns focos de resistência, porém acreditamos que paulatinamente teremos avanços, que possibilitarão difundir algumas práticas pedagógicas em curso potencializando-as num movimento de rediscutir o papel social do ensino profissional no Brasil.

Algumas pesquisas, Verrangia & Silva, 2010, têm evidenciado; Francisco Jr, 2008, que a prática pedagógica e o saber de sala de aula raramente contemplam a diversidade cultural e muito menos respondem às demandas geradas no interior das instituições escolares ou à incorporação de disciplina/conteúdo programático específico criado de fora do ambiente acadêmico-científico, fruto da ação dos movimentos sociais. No entanto, a Lei 10639/03 desafiou essa prerrogativa, sendo um acontecimento ímpar nas relações entre sociedade, escola e governo em nosso país.

Esse ineditismo, fonte de tensões e conflitos, a partir de janeiro de 2003, consolidou-se nos artigos 26-A e 79-B da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos quais define que:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes a 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 História Brasileiras.

Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

A lei em tela, por ser fruto da pressão dos movimentos sociais, não irá de um dia para o outro extirpar a discriminação e o preconceito étnico-racial visíveis na sociedade brasileira, corroborados pelos indicadores das desigualdades raciais, uma vez que a base do preconceito, discriminação e racismo são alicerçados pelos traços fenotípicos e na hierarquização baseada na origem étnico-racial das pessoas. A materialização e a capilarização da legislação será – e é –, uma tarefa árdua, contínua e duradoura.

Os desafios para sua consolidação são de conhecimento de uma ampla maioria de educadores, legisladores e políticos. O Estado brasileiro, por exemplo, afirma que:

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da Federação brasileira também alcançaram a Lei 10639/03. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na implementação de políticas educacionais (Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. 2009: p.26).

Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, que no IFRJ incorpora os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nele está nosso compromisso tanto no desenvolvimento de políticas inclusivas, quanto na prevenção e combate à discriminação e ao preconceito, além de seu total zelo no cumprimento da legislação educacional brasileira. Somos da opinião de que as políticas de inclusão:

... discutem as orientações para o combate ao racismo, instituem a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar e buscam orientar ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam a complementação e a valorização das ações afirmativas no sentido de incluir a população negra em todos os setores da sociedade. (Projeto Político Institucional – PPI – IFRJ – JULHO de 2009 – página 58).

Entretanto, reconhecemos que as contradições que permeiam a sociedade brasileira, as quais desejamos superar, também se fazem presentes no seio de nossa instituição. E somos da opinião de que é na luta pedagógica, no embate prático político que iremos democratizar a

educação. O IFRJ passa por um momento de extrema importância, diante do desafio para consolidar a implementação da Lei 10639/03 e instituir/potencializar políticas afirmativas de acesso, permanência e conclusão com sucesso de nosso corpo discente. Identificar os nichos de resistência interna e sensibilizar novos agentes educacionais é fundamental, assim como consolidar vínculos com a sociedade, visando à troca de saberes em torno da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e que valorize e respeite sua diversidade étnico-racial.

## Referências bibliográficas

---

AZEREDO, S. A questão racial na pesquisa. São Paulo: FCC/DPE, 1991.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 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.

———. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana.

———. Ministério da Educação/Secad. 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica.

———. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, 2009.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, Ago 2006, vol.36, no. 128, p.377-401.

CANDAU, Vera (org.). Sociedade, Educação e Cultura(s) 2. ed. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008

CRUZ, Isabel Fonseca – A sexualidade, a saúde reprodutiva e a violência contra a mulher negra: aspectos de interesse para assistência de Enfermagem. São Paulo, Revista da Escola de Enfermagem da UFF. 2003

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 14, n.3, 2008. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132008000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000300003&lng=en&nrm=iso). access on 14 Apr. 2012.

FREYRE, G. Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975

- JACOBI, P. e NUNES, E. Movimentos Sociais Urbanos na Década de 80 Mudanças na teoria e na prática. Espaço e Debate. Revista de estudos regionais e urbanos – Vol. III - nº 10: 1985.
- LEMOS, Rosalia de Oliveira. O Negro na Educação e no Livro Didático: Como trabalhar alternativas. In: Cadernos CEAP, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos. 1999.
- MEMMI, A. Retrato do Colonizado Precedido Pelo Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. Educação on line PUC - Rio, nº. 4, 2009,
- MOTTA, Luiz Eduardo Pereira da. O direito criado a Partir do Conflito. 2001. Rio de Janeiro: Comum - v.6 - nº 17 - p. 54 a 65 - 2001
- MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília : MEC/SECAD, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade : uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STRAUSS, C-L. Raça e História: In Debates - Raça e Ciência, I: Perspectiva - São Paulo, 1970.
- TODOROV, Trevisan. A Conquista da América. São Paulo: Martins Torres, 1983.
- VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, Dec. 2010 .

# A INVISIBILIDADE DO TRABALHADOR NEGRO NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO

## The Invisibility of Black Men and Women in the Brazilian Job Market

Renata Penajoia Silva

**RESUMO:** Passados cento e vinte e três anos do processo legal da abolição da escravidão no Brasil, a história dos trabalhadores negros continua sendo reescrita. Trabalho e Raça têm se firmado como importantes áreas de estudos para as Ciências Humanas e Sociais. A história do trabalhador negro na construção da nossa nação não se restringiu a ocupar somente o período da escravidão, mas, sim, tem figurado muitos outros tempos históricos. Ao serem desvendadas as teorias raciais que embasaram a nossa concepção de nacionalismo, tornou-se possível compreender por que a invisibilidade do trabalhador negro no mercado de trabalho brasileiro foi, e continua sendo, uma marca desfavorável e um estigma social. Os estudos das Relações Étnico-raciais têm se mostrado extremamente relevantes, pois possibilitam construir outra cognição decorrente desse novo e necessário olhar. Soma-se a esses novos tempos, a atuação política dos movimentos sociais, e em especial, do Movimento Negro e da Central Única dos Trabalhadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho. relações étnico-raciais. Trabalhador negro. Mercado de trabalho. Racismo.

**ABSTRACT:** One hundred and twenty three years after the abolition of slavery in Brazil, the history of black workers is being rewritten. The topics of Work and Race have become an important subject area in the broader field of Human and Social Sciences. The history of black workers in the constitution of the Brazilian nation is not restricted to the times of slavery, but it is present in many other historical periods. As the racial theories implied in our concept of nationalism have been revealed, it has become possible to understand some of the reasons why the invisibility of black workers in the Brazilian labor market was, and still has been, an unfavorable sign and a social stigma. In this respect, studies on ethnic/racial relations have been extremely relevant, since they make it possible to build a new understanding in consequence of this new and necessary regard. One must add to these new times the political activity of the social movements, particularly that of the Black Movement and of Central Única dos Trabalhadores (CUT, the Central Union of Workers).

**KEYWORDS:** Work. Ethnic/racial relations. Black workers. Labor market. Racism.

---

Especialista em Relações Étnico-raciais. Mestranda em Relações Étnico-raciais (CEFET/RJ)  
E-mail: rpenajoia@yahoo.com.br



## AS TEORIAS RACIAIS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO PÓS-ABOLIÇÃO

Passados 123 anos do processo da abolição escravatura, a história dos trabalhadores negros vem sendo reescrita. Trabalho e Raça têm se firmado como importantes áreas de estudos para as Ciências Humanas e Sociais. A história do trabalhador negro na construção da nossa nação deixou de ocupar somente o período da escravatura e passou a figurar em outros tempos históricos. Os estudos das Relações Étnico-raciais têm ocupado espaço de relevância, pois possibilitam construir outra cognição decorrente desse novo olhar. Sendo as relações humanas altamente complexas, acreditamos que nenhum elemento isolado seja capaz de explicar a sociedade, daí a necessidade de se romper paradigmas e fronteiras, para que possamos enxergar, e dialogar, com os diferentes campos do pensar.

Na perspectiva da história do trabalhador negro liberto, as teorias raciais e o ideal de nação que se constituía no momento da abolição, ajudam-nos a compreender o motivo de a invisibilidade continuar sendo uma marca e um estigma para esses trabalhadores negros. Oficialmente, a abolição da escravatura é decretada em 1888 e, no ano seguinte, em 1889, o Império cai, sendo instalado um novo sistema de governo, a República. Também nesse período, iniciava-se o debate sobre os critérios da cidadania e acerca da introdução da imensa mão de obra negra no mercado de trabalho, agora, oficialmente liberta.

Quando as discussões sobre a imigração europeia ganham o cenário político e se tornam uma solução atraente para o que se espera da nova classe trabalhadora brasileira, o negro é imediatamente destituído dos atributos necessários para ocupar esse lugar social. Como nos diz Azevedo (2004, p.222-223):

Já num segundo momento, à medida que a possibilidade de uma imigração europeia tomava corpo, impulsionada por uma corrente de políticos imigrantistas, entre eles também alguns abolicionistas, o negro começa a ser descaracterizado não só enquanto força de trabalho, mas sobretudo como futuro cidadão. A partir daí, os argumentos especificamente racistas (mais em termos biológicos que culturais) ou de racismo científico, complementados por outros encontrados nas teorias das aptidões naturais, começam a descartar os descendentes africanos, acusando-os não só de membros de uma raça inferior tendente fatalmente à ociosidade, à desagregação social e ao crime, como também de maus trabalhadores, de incapazes para o trabalho livre.

As discussões políticas que antecederam o fim da escravidão no Brasil apresentam-se fortemente marcadas pela preocupação de se construir uma hierarquização das relações raciais. É nesse ambiente politicamente conturbado que os debates sobre cidadania sucumbiriam frente ao debate racial. Schwarcz (1993) realizou importante trabalho de pesquisa sobre as teorias raciais existentes no século XIX e sobre as formas como essas teorias foram recebidas, estudadas e adaptadas pelas diferentes instituições brasileiras no período de 1870 e 1930.

Segundo a autora, nossos respeitadíssimos homens da ciência realizaram trabalhos e pesquisas de cunho acadêmico, com base na Biologia e na Etnografia, procurando provar a hierarquização das raças inspirados pela publicação “A origem das espécies”, de Charles

Darwin, em 1858. Tais teorias tiveram bastante repercussão no contexto nacional, mesmo porque elas já vinham sendo estudadas desde o final do século XVIII, na perspectiva das ideias de Rousseau, que via no primitivismo do homem e na sua relação com a natureza uma perfectibilidade, relacionada ao indivíduo.

No entanto, o darwinismo social buscará traçar um plano evolutivo a partir de uma hierarquização racial, visando a alcançar a civilização por intermédio da seleção natural das diferentes espécies humanas. Somava-se, ainda, a essas teorias o conceito de Antropologia Cultural, que enxergava os conceitos de civilização e progresso como modelos universais, mantendo uma perspectiva evolucionista, pela qual os diferentes estágios culturais de um povo determinam sua posição numa escala evolutiva universal da humanidade. Como nos informa Schwarcz (1996, p. 87-88):

Já em maio de 1888, saía em vários jornais brasileiros um artigo polêmico assinado por Nina Rodrigues, onde o famoso médico da escola baiana concluía que “os homens não nascem iguais. Supõe-se uma igualdade jurídica entre as raças, sem a qual não existiria o Direito”. Dessa maneira, e solapando o discurso da lei, esse “homem da sciencia”, logo após a abolição formal da escravidão, passava a desconhecer a igualdade, e o próprio livre arbítrio, em nome de um determinismo científico e racial. A posição não se limitava aos jornais. Nina Rodrigues publicava em 1894, “As raças e a responsabilidade penal no Brasil”, onde defendia não só a proeminência do médico na atuação penal, como advogava a existência de dois códigos no país – um para negros, outro para brancos -, correspondentes aos diferentes graus de evolução apresentados por esses dois grupos.

Foi dessa forma que as teorias raciais penetraram nas diversas instituições de produção científica brasileira, atendendo aos propósitos da elite nacional. Esse grupo de intelectuais, que também fazia parte da nossa pequena elite, definiu que homens e mulheres negras deveriam ser socialmente eliminados, pois só assim seria possível haver o progresso da nação. No entanto, essa mesma mão de obra, excluída de qualquer cidadania, continuaria a permitir que essas elites se mantivessem no topo da pirâmide social. Ao mesmo tempo em que o negro é associado ao atraso, à vadiagem, à barbárie e até mesmo ao crime, ao branco é reservado o lugar das virtudes, da superioridade intelectual, criativa e moral.

## **O LUGAR DO TRABALHADOR NEGRO NO CENÁRIO NACIONAL**

Podemos pensar que, para além do debate da formação da nova classe trabalhadora, articulações e discussões políticas eram realizadas diante do horizonte da formação de um novo país. Em paralelo ao debate do nacionalismo, temos presente o debate racial altamente vinculado a política de imigração. A escolha do grupo de imigrantes que viriam construir o novo Brasil foi deliberada e consciente, refletida por dirigentes políticos e membros da elite em geral, que pautaram suas ações e decisões em supostas características positivas e negativas de cada grupo racial. (LIMA, 2001).

Vinculada a essa discussão, o próprio conceito de trabalho também precisou ser reelaborado com o fim da escravatura. Baseado na monocultura, o trabalho agrário era visto como degradante, humilhante e desumano, por isso mesmo apropriado ao escravizado. Agora, porém, ele passa a ser digno, próspero e virtuoso. Lembremos que tais ideias marcaram a chamada Primeira Revolução Industrial (Inglaterra, final do século XVIII, início do XIX) e que aqui, como lá, acreditou-se que o trabalho deveria ser exercido não só para garantir o progresso individual das pessoas, mas também para garantir a prosperidade de toda a nação. (SMITH, 1981 e 1983);

Essa nova ideologia do trabalho moldou o mercado brasileiro e delineou o novo perfil das pessoas livres que trabalhavam. Não por acaso, durante muito tempo, o negro foi apontado como inapto às novas condições profissionais proporcionadas pelo capitalismo. Tendo sua imagem associada à escravidão, ao campo e ao atraso, podemos compreender como o negro foi julgado inadequado para as atividades nas escassas fábricas existentes no Brasil. Infelizmente, esse mesmo preconceito ainda tem sido a base para justificar e impedir que a população negra ocupe os postos de trabalho mais especializados, e que denotam maior prestígio social. (LIMA, 2001).

Andrews (1998) descobriu que, entre os anos de 1888 e 1928, o Brasil recebeu mais de dois milhões de imigrantes vindos da Europa. Conforme o autor:

O Censo de 1893 da cidade de São Paulo mostrou que 72% dos empregados do comércio, 79% dos trabalhadores das fábricas, 81% dos trabalhadores do setor de transporte e 86% dos artesãos são estrangeiros. Uma fonte de 1902 estimou que a força de trabalho industrial na capital era composta de mais de 90% de imigrantes em 1913, o Correio Paulistano estimou que 80% dos trabalhadores do setor de construção civil eram italianos; e um estudo de 1912 sobre a força de trabalho em 33 indústrias têxteis do Estado descobriu que 80% dos trabalhadores têxteis eram estrangeiros, a grande maioria italianos. (ANDREWS, 1998, p.112).

De posse desses estudos, podemos inferir, por exemplo, como parcela significativa dos imigrantes europeus que chegaram ao Brasil era composta por pessoas extremamente pobres, muitos deles analfabetos e sem qualificação alguma, o que em nada os diferenciava dos negros que aqui estavam, a não ser pela pouca quantidade de melanina de suas peles. Eles vieram para o Brasil com o objetivo de fugir da fome, do desemprego e da miséria que assolavam seus países. Sevchenko (2000) é categórico quando afirma que essas pessoas chegaram por aqui em situações humilhantes:

Arrancados pela força ou aflição dos seus lares e regiões de origem, transportados como gado através dos mares, negociados por 'agentes de imigração' com preço fixo por cabeça, conforme a idade, sexo, origem e condições físicas, despejados em pontos infectos de endemias tropicais, sem instruções, sem conhecimento da língua, sem recursos, sem condições de retorno, reduzidos a mais drástica privação para que a penúria mesma lhes servisse de acicate ao

trabalho e motivo de submissão. Postos a competir com os párias negros, recém-egressos da escravidão, e os 'caipiras', mestiços refugiados na gleba precária do seu 'sítio' apossado, sem direitos de qualquer espécie. (SEVCENKO, 2000, p.38-39).

Dessa forma, parece-nos evidente que a maioria dos imigrantes europeus chegava para exercer funções em que pouca ou nenhuma qualificação era exigida. Mesmo estando em situação de vantagem em relação aos negros, por causa do racismo, aqui no Brasil eles também não encontraram uma vida muito melhor. Parece certo afirmar que esse enorme fluxo de pessoas atendeu perfeitamente às expectativas e aos interesses da nossa elite brasileira. Por um lado, garantiram mão de obra barata para a manutenção da produção, por outro, impediram a ocupação dos postos de trabalho pelo trabalhador negro, que, sem trabalho, não teria condições de subsistir.

Questionando o mito da democracia racial brasileira, Fernandes (1965) observou como o processo da Abolição foi ambíguo. Ao mesmo tempo em que ele não possibilitou a igualdade entre brancos e negros, ele também não excluiu o negro completamente da sociedade. Mantê-lo à margem da sociedade tornou possível uma perversa invisibilidade que se materializou, sobretudo, no campo do Direito. Para esse autor, a abolição foi um processo incompleto, já que ela não deu conta de garantir aos negros os mesmos direitos concedidos aos brancos.

Diante da valorização da mão de obra europeia, nada mais restou ao trabalhador negro livre senão o retorno para as atividades agrárias. Os que permaneceram nas cidades ocuparam o mercado de trabalho informal ou sobreviviam de pequenos biscates. Segundo Paixão (2009), esses lugares permanecem ocupados, até os dias de hoje, majoritariamente pela essa negra.

O Censo de 2000, realizado pelo IBGE, verificou através dos Índices de Desenvolvimento Humanos (IDH) que pretos e pardos (negros) estão, nesses índices, bem abaixo dos brancos. Para Paixão (ibidem, p.73):

Tendo em vista este conjunto, decerto incompleto, de indicadores, não há porque dissociarmos o tema do desenvolvimento econômico da própria questão do modelo brasileiro de relações raciais. Se é verdade que no padrão local de contatos inter-raciais existem zonas de franco convívio entre os diferentes, no que diz respeito aos mecanismos de mobilidade social – acesso à educação de qualidade, mercado de trabalho em posições mais bem posicionadas e prestigiadas -, tais espaços passam a ser quase inexistentes.

No Censo de 2010, mais uma vez os dados revelam o grande fosso social, econômico e racial ainda existente entre trabalhadores negros e brancos na nossa sociedade. Resultados da pesquisa dão conta que nos maiores municípios brasileiros a população branca ganha até 2,4 vezes mais de que a população negra. Diante de dados tão recentes, podemos concluir que as práticas de racismo e as desigualdades sociais continuam favorecendo e mantendo privilégios

somente para uma pequena parte da população. Não por acaso, as pesquisas estatísticas mostram que no Brasil a pobreza tem cor. Portanto, não temos dúvidas de que o debate da questão racial deveria se somar às discussões da reforma agrária, da distribuição de renda, do acesso à educação, saúde e moradia, como também ao da oportunidade ao emprego.

Pesquisas realizadas por órgãos reconhecidamente competentes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre outros, têm servido para orientar a implantação de diferentes políticas públicas no nosso país.

Percebendo a crescente importância da Educação em nossa sociedade, a escolarização formal se tornou legítima, e um dos poucos caminhos possíveis do negro conseguir ascender socialmente. Logo, o Movimento Negro passou a exigir do Estado escolas públicas de qualidade, que atendam a enorme população negra que se encontra ainda fora do sistema escolar. (MUNANGA, 2004)

Intensos embates têm sido travados na arena da Educação Pública. Justamente pela compreensão da presença do racismo na nossa sociedade, o Movimento Negro, parcela dos intelectuais brasileiros e vários outros movimentos sociais têm se unido e garantido importantes vitórias, como o estabelecimento das cotas raciais nas universidades públicas e a instituição da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura dos africanos e afrodescendentes.

## **A CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES E A TEMÁTICA RACIAL**

Desde a década de 1990, as transformações que atingiram o mundo do trabalho impuseram enormes desafios aos sindicatos, questionando suas práticas, bem como suas próprias estruturas burocráticas de organização. As recentes mutações sofridas no mundo do trabalho provocaram profundas cisões, fragmentando o coletivo de classe e tornando extremamente complexas as relações sociais. O neoliberalismo associado à globalização chegou ao Brasil e atingiu fortemente as estruturas laborais. Processos de reestruturação produtiva, adoção de novas tecnologias, processos de terceirização, flexibilização da legislação e dos direitos dos trabalhadores, foram as principais intervenções responsáveis pela fragmentação da classe trabalhadora nessa década, enfraquecendo as organizações sindicais.

As ações tradicionais dos sindicatos não deram o resultado esperado que se refletisse na garantia de salários, direitos e empregos. Parece ter sido esse um dos períodos de maior dificuldade para os movimentos dos trabalhadores, mas não foi somente para eles. Os movimentos sociais e, dentre eles, o Movimento Negro, também se ressentiu do ataque neoliberal ocorrido nesse período. Logo, esses movimentos perceberam que deveriam encaminhar suas lutas de maneira unificada. Segundo consta,

As transformações no mundo do trabalho indicam claramente as grandes dificuldades colocadas para um sindicalismo baseado exclusivamente nos setores tradicionais. A organização dos desempregados, dos trabalhadores informais, das mulheres e de contingentes mais amplos de excluídos, representa um desafio crucial para o futuro do sindicalismo. Estruturados numa fase de



economias nacionais reguladas, mercados parcialmente protegidos e padrões de organização tradicionais, os sindicatos têm encontrado enormes dificuldades para combater os efeitos da globalização. (CUT, 1997 p.10-11)

O trecho acima faz parte de um documento que contém as resoluções do VI Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (CUT). A CUT, principal central sindical brasileira desde os anos 80, constituiu-se como referência na aglutinação das lutas sociais e operárias. Na década seguinte, alguns sindicatos da base cutista, e até mesmo a própria central, passaram a incorporar em suas pautas políticas o desenvolvimento de ações antirracistas. Segundo Nogueira (NOGUEIRA, 1996, p. 220),

A década de 90 revelou o movimento negro e o movimento sindical como dois atores indispensáveis na busca das transformações estruturais no País. A combinação de estratégias de luta pode vir a ser a mais importante força no movimento social urbano neste início de século no Brasil.

É nesse período que a luta de combate ao racismo e as questões referentes ao trabalhador negro ganham espaço no interior da central. Em 1992, a CUT denunciou à Organização Internacional do Trabalho (OIT) o descumprimento, pelo governo brasileiro, da Convenção 111, que trata da igualdade de oportunidades em matérias de emprego e ocupação de postos de trabalho. Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), do Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirmam que os trabalhadores negros ocupam os postos de trabalho de menor prestígio e recebem as mais baixas remunerações.

A CUT deu um passo significativo no seu 5º Congresso Nacional em 1994. O plenário aprovou a criação da Comissão Nacional Contra a Discriminação Racial, que tinha como tarefa norteadora lutar por políticas que garantissem a igualdade de direitos, respeitando-se sempre a diversidade. Em 1995, a CUT consegue uma grande vitória, a sanção da Lei 9.029, que proíbe a adoção de práticas discriminatórias por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade, para atos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho. Essa lei é de suma importância, por tratar da proibição de qualquer ato discriminatório ou preconceituoso durante os processos de seleção ao emprego (SILVA, 2008).

A 7ª Plenária Nacional da CUT - denominada Plenária Zumbi dos Palmares - aprovou no seu plano de lutas a realização de um Dia Nacional de Combate ao Racismo, o Preconceito e a Discriminação. Nessa plenária, deliberou-se pela participação na organização da Marcha Zumbi dos Palmares – Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília. A CUT participou ativamente da organização dessa mobilização nacional e teve como bandeiras a igualdade entre negros e brancos no mercado de trabalho, defendendo ainda políticas públicas de inclusão. Ainda nesse mesmo ano, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Sindicalistas da CUT contra a Discriminação Racial (ibidem).

Em 1996, criou-se oficialmente o Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial em conjunto com duas outras centrais sindicais. O Instituto era dedicado à promoção da

igualdade e diversidade racial no Brasil, com ênfase no mundo do trabalho. Também nesse ano, o governo criou, no âmbito do Ministério do Trabalho, o Grupo de Trabalho Executivo para Eliminação da Discriminação. A CUT ocupou assento nesse grupo de trabalho (ibidem).

É em 1998, no entanto, com a obtenção do resultado da pesquisa Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho, realizada pelo DIEESE/INSPIR, que o debate sobre as desigualdades raciais existentes no mercado de trabalho torna evidentes as desvantagens que os trabalhadores negros têm em relação aos trabalhadores brancos. (NOGUEIRA, 2001) Essa pesquisa foi tão relevante que seus dados foram utilizados pelo movimento sindical cutista e os demais movimentos sociais, servindo como subsídios para as intervenções realizadas durante os encontros preparatórios para a I Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e Todas as Formas Correlatas de Discriminação, realizada em Durban, 2001 (op.cit).

Na 10ª Plenária Nacional da CUT, em 2002, a Comissão Nacional Contra a Discriminação Racial, passa a ter status de secretaria. Em 2008, no 12º Congresso Nacional foi finalmente aprovada a criação da Secretaria Nacional de Combate ao Racismo da CUT. A central reafirmou ainda seu apoio às cotas raciais, aprovou e participou nas negociações sobre o Estatuto da Igualdade Racial e definiu como política interna o estímulo às CUTs estaduais para que essas possam, a nível estadual, criar secretarias que tratem da questão racial e do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei mostrar como as desigualdades raciais foram historicamente construídas, amparadas por uma abolição inconclusa, que lançou no completo desamparo social milhares de ex-escravos, e também como as ideias raciais operaram para estimular a imigração europeia, impedindo que a população negra tivesse acesso à educação formal e ao mercado de trabalho. Sem dúvida, esse mecanismo de exclusão, deliberadamente forjado, criou um fosso entre negros e brancos e cristalizou no tempo a naturalização da desigualdade racial no acesso aos bens coletivos e na divisão do trabalho.

Pesquisas de toda ordem denunciam a subalternação do negro em relação ao branco, sejam elas na área da educação, da saúde, da moradia, do acesso à terra, do saneamento básico, do trabalho, do emprego, da violência, da pobreza e da mortalidade infantil. Tal constatação nos remete imediatamente a algumas questões que merecem ser respondidas. Será que todos esses indicadores sociais pesquisados e exaustivamente analisados nos revelam que o cerne das desigualdades seja marcado por um fundo racial? Como, ainda hoje, o racismo opera no inconsciente nacional e permite que milhares e milhares de brasileiros acreditem, verdadeiramente, que vivemos num paraíso de democracia racial? Num sistema democrático, como é possível observar a existência de lugares sociais marcados para grupos distintos de pessoas?

No mercado de trabalho, as desigualdades raciais parecem influenciar tanto nas oportunidades de acesso ao trabalho, como impor trajetórias profissionais diferentes para os negros e para os brancos. Observamos, então, a ocorrência de três tipos básicos de discriminação no mercado de trabalho. A primeira diz respeito à discriminação ocupacional e consiste nas dificuldades encontradas pelo trabalhador negro em ocupar vagas e funções de maior prestígio. A segunda trata da discriminação salarial, trabalhadores na mesma função, com a mesma qualificação, pela discriminação racial, recebem salários diferentes. A última

delas, porém não menos perversa, é a discriminação pela imagem, aquela que reforça o nosso ideal de branqueamento. (SANTOS, 2001)

O Movimento Negro, legítimo representante das causas negras, tem contado com a colaboração de outros atores sociais que, nos últimos anos, despertaram para as questões raciais. Dentre eles, a Central Única dos Trabalhadores vem atuando, principalmente, contra a discriminação racial presente no mercado de trabalho.

Para finalizar, podemos concluir que, no Brasil, a violência contra a população negra, pelo menos para os não negros, nunca se mostrou explicitamente racial. As desigualdades econômicas configuraram o cenário em que a violência fez do negro sua vítima preferencial. Políticas que diminuem a desigualdade racial vêm sendo defendidas em nome do desenvolvimento e da modernização econômica, em um ambiente de competição global, estimuladas por convenções internacionais e por meio de normas e regulamentos que promovam a formulação política da promoção da diversidade e do combate ao racismo.

### Documentos consultados

---

CUT. Resoluções da 7ª Plenária Nacional Zumbi dos Palmares. São Paulo, 1995.

CUT. VI Congresso Nacional da CUT (VI CONCUR). São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 1997.

CUT. Resoluções da 10ª Plenária. São Paulo, 2002.

CUT. X Congresso Nacional da CUT (X CONCUR). São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2009.

### Referências bibliográficas

---

ANDREWS, George R. Negros e brancos em São Paulo. São Paulo. EUSC, 1978.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites, século XIX* (acrescido de Posfácio). São Paulo, 3ª vol. Ed. Annablume, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *O mito fundador da sociedade brasileira*. São Paulo, Ed. Perseu Abramo, 2000.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, Ed. Ática, 1978. vol. 1.

SILVA, Jair Batista da. *Racismo e sindicalismo – reconhecimento, redistribuição e ação política das centrais sindicais acerca do racismo no Brasil (1983-2002)*. 2008. Tese Doutorado (Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas (SP).

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e trabalho no Brasil. In: NOGUEIRA, João Carlos (org). *História do trabalho e dos trabalhadores negros no Brasil*. São Paulo: Ed. Papyrus. 2001. Vol. I.

NOGUEIRA, João Carlos (org). *História do trabalho e dos trabalhadores negros no Brasil*. São Paulo: Ed. Papyrus. 2001. Vol. I.

MUNANGA, Kabengele *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Rio de Janeiro, Ed. Autêntica, 2004.

PAIXÃO, Marcelo. Relações Raciais, desigualdade social e desenvolvimento econômico no Brasil. IN: LAHNI, Claudia Regina (org). *Culturas e Diásporas Africanas*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

SANTOS, Hélio. A baixa diversidade étnico-racial no mundo do trabalho. In: SANTOS, Helio. *A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. 1. Ed. São Paulo: Senac, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. *Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX*. *Afro-Ásia*, 18, 1996.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu Extático na Metrópole – São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 2000.

SMITH, Adam. *Riqueza das Nações*. Lisboa. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1981 e 1983. 2 vols.

# PRÁXIS PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA E AFIRMATIVA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

## Antirracist and Affirmative Pedagogical Práxis as Guiding Principles in the Curricula of the Vocational and Technological Education

Gustavo Henrique Araújo Forde<sup>1</sup>  
Silvani dos Santos Valentim<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo visa contribuir com o campo das relações étnico-raciais refletindo sobre a relevância da construção de políticas e programas de superação do racismo na sociedade brasileira, especialmente na área da Educação Profissional e Tecnológica. O posicionamento teórico assumido neste trabalho reivindica processos educativos livres de práticas que promovam opressões de gênero, de raça e de classe. Aponta para a necessidade de uma ampliação epistemológica e pedagógica dos/nos currículos articulados a uma práxis pedagógica multiculturalista e afirmativa, a partir de um referencial teórico-metodológico que favorece aos professores e alunos produzirem outros sentidos acerca do legado negro-africano. Finaliza sugerindo uma interdependência crítica entre ciência e cultura e a importância do resgate dos atores sociais enquanto protagonistas no debate em torno das questões étnico-raciais e afirmativas no Brasil. Sobretudo, no que tange às dificuldades encontradas para a implementação da Lei 10.639/2003 pelas instituições de ensino e pelos professores nos cotidianos escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações étnico-raciais. Educação Profissional e Tecnológica. Antirracismo. Currículo.

**ABSTRACT:** This article aims at contributing with the field of ethnic and racial relations by reflecting upon the importance of building policies and programs able to overcome racism in Brazilian society, especially in the area of Vocational and Technological Education. The theoretical position assumed in this work demands processes able to bring forth educational practices free of oppression of gender, race and class. This article highlights the need for an epistemological and pedagogical expansion of the curriculum, articulated with a multicultural and affirmative pedagogical praxis, based on a theoretical and methodological framework, that encourage teachers and students to produce other meanings about black-African heritage. This article suggests, in the end, a critical interdependence between science and culture and the importance of highlighting social actors as protagonists in the debate on ethnic and racial issues in Brazil, especially concerning the difficulties encountered for the implementation of the Law 10.639/2003 by educational institutions and teachers on a daily basis.

**KEYWORDS:** Ethnical and racial relations. Vocational and Technological Education. Antiracism. Curriculum.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Coordenador Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-Ifes). Docente da educação básica e na pós-graduação do IFES.

E-mail: gforde@ifes.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da licenciatura e do programa de pós-graduação stricto sensu em Educação do CEFET-MG. Coordenadora geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades na Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/CEFET-MG). Membro da ABPN e da Anped.

E-mail: silvanisvalentim@des.cefetmg.br

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, nos propomos a contribuir com o campo das relações étnico-raciais por meio de reflexões sobre a relevância da construção de políticas e programas de superação do racismo na sociedade brasileira, especialmente na área da Educação Profissional e Tecnológica. O posicionamento assumido neste artigo, em grande medida, converge com algumas iniciativas e trabalhos desenvolvidos, desde meados do século XX, por estudiosos, pesquisadores e ativistas comprometidos com a luta antirracista e aponta para a necessidade de uma educação livre de práticas que abrem as portas para a propagação do racismo institucional e da opressão de gênero, raça e classe.

No início deste milênio, a atribuição da dimensão étnico-racial aos conteúdos e às práticas curriculares está materializada pela Lei nº 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais demandam que os sistemas de ensino assegurem a valorização da história e realidade social da população afro-brasileira (pretos e pardos) e o estabelecimento de relações étnico-raciais positivas. Essa Lei ratifica as transformações ocasionadas pela promulgação da LDBEN nº 9.394/96 no que tange à flexibilização do currículo, à conscientização e à valorização da inclusão da diversidade na educação, além do cumprimento ao disposto na Constituição Federal de 1988, quanto à garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.

A educação profissional e tecnológica, no contexto brasileiro, assume cada vez mais relevante papel social, uma importante modalidade de ensino historicamente alicerçada na inclusão e na mobilidade social daqueles “desfavorecidos da sorte”. Em ambos os casos, a tensão existente entre os mecanismos que produzem racismos e aqueles que o combatem permeiam os currículos e as práticas pedagógicas, como, também, promovem oportunidades ou obstáculos epistemológicos que condicionam desigualmente o desempenho escolar de brancos e não-brancos.

Com um percentual de aproximadamente 50% de negros (pretos e pardos), o Brasil é o segundo país com a maior população negra do mundo, sendo o primeiro a Nigéria. No Brasil, contrariando-se aqueles que se referem ao país como “a maior democracia racial do mundo”, o racismo e o preconceito coexistem, veladamente, nas estruturas e nos cotidianos sociais. Na educação profissional e tecnológica não é diferente; aqui a trajetória escolar e acadêmica é constituída de percursos marcados por práticas que produzem/promovem racismos, que gestam, em muitos momentos, cotidianos escolares prejudiciais ao bom desenvolvimento emocional e cognitivo da população negra.

Estudos e pesquisas demonstram que, dentre as principais barreiras à ascensão social do negro brasileiro, está a estigmatização deste nas/pelas estruturas sociais, com destaque à estrutura educacional. A ascendência negro-africana é estigmatizada pela estereotipia de seus valores culturais e pela negação das contribuições das civilizações africanas nas mais diversas áreas do conhecimento, fato que, para Silva (2001), deve ser considerado importante nas pesquisas sobre desempenho escolar:

[...] os estereótipos sobre o negro podem se constituir em uma variável importante para explicar o fracasso escolar das crianças negras na escola. No entanto, a maioria dos estudos realizados no Brasil acerca das variáveis determinantes desse fracasso não identifica essa variável como uma das



responsáveis pela repetência e evasão dos alunos negros, mestiços e pobres, uma vez que a dimensão racial como uma variável no acesso a oportunidades educacionais entre os diversos grupos da população não é fator relevante para a pesquisa sociológica sobre educação (SILVA, 2001, p. 15-16).

Urge à Educação Profissional e Tecnológica ampliar o currículo, atribuindo uma dimensão étnico-racial às práticas curriculares em todas as áreas do conhecimento. Ampliação que deve vir acompanhada de uma nova concepção pedagógica, que valorize as africanidades brasileiras em diálogo com as culturas dos demais grupos étnico-raciais brasileiros, visando promover relações étnico-raciais positivas e livres de opressão. Para isso, propomos uma ampliação epistemológica das bases curriculares, como proposto no bojo do novo conhecimento defendido por Santos (2005), ao sugerir:

[...] escavar no lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas, [...] o interesse é identificar nesses resíduos e nessas ruínas fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos que nos ajudem a reinventar a emancipação social [...] (SANTOS, 2005, p. 18).

## EM BUSCA DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

O debate epistemológico na Educação Profissional e Tecnológica requer uma primeira constatação, ou seja: os estudos raciais no Brasil datam do período escravagista e encontram seu auge na estruturação de Estado Republicano. É este mesmo Estado que irá, em 1909, por Decreto presidencial, criar a Escola de Aprendizes Artífices, destinadas aos pobres e afro-brasileiros, nas 19 capitais dos Estados da República, onde deveriam ser ensinados trabalhos manuais, desenho e ensino primário.

Esses estudos raciais atualizam-se de acordo com a especificidade de cada momento histórico. Ao se atualizarem, porém, muitas vezes, preservam uma das características mais marcantes, que é o fato de, normalmente, serem reduzidos a estudos sobre o negro. Nessa perspectiva, observamos que se sabe muito sobre o que é “ser negro” no Brasil e muito pouco se conhece sobre o que é “ser branco” num mundo “de brancos”. Esse modo de compreender as relações étnico-raciais revela uma forma de vê-las que, para Ramos (1954, p. 22), demonstra que “o branco tem desfrutado do privilégio de ver o negro, sem por este último ser visto”.

O legado dessa referência é que, ainda nos dias de hoje, diversas práticas curriculares são desenvolvidas dentro do paradigma do “olhar branco sobre o negro”, isto é, dentro de um paradigma eurocêntrico. Esse “olhar branco sobre o negro”, ao sugerir uma especificidade comportamental aos afrodescendentes, biologiza e naturaliza o debate em torno das desigualdades sociorraciais, de forma a aprisioná-los no lugar de raça, produzindo uma zona de conforto, que privilegia e protege o indivíduo branco por meio de uma suposta neutralidade e invisibilidade, e torna o segmento negro alvo de todo tipo de preconceitos e discriminações raciais, conforme assevera Piza (2001):

Um 'lugar' de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o da sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. As consequências dessa visibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como 'natural', já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana (PIZA, 2002, p. 72).

Nesta perspectiva, os estudos africanos e afro-brasileiros precisarão assumir que a relação negro e branco é marcada pelo ser "herdeiro beneficiário ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, partícipes de um mesmo cotidiano onde os direitos de uns são violados permanentemente pelo outro" (BENTO, 2002, p. 54-55), fato que, para Piza (2002), possibilitará que brancos e negros, reconheçam-se numa mesma farsa ideológica, que atribui poder a uns e nega a outros.

Com inspiração na sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2004), problematizamos que o lugar de raça constitui um dos mecanismos de produção de invisibilização da população negra e de estereotipia da cultura negro-africana na educação profissional e tecnológica ao: 1) transformar os saberes e fazeres branco-ocidentais como critério único de verdade e qualidade estética; 2) declarar atrasados ou não contemporâneos os saberes e fazeres de matrizes negro-africanas; 3) naturalizar às desigualdades raciais brasileiras por meio de uma justificativa de inferioridade biológica; 4) sugerir que os conhecimentos negro-africanos são particulares e, do contrário, os conhecimentos branco-europeus seriam universais e 5) atribuir sentimento de improdutividade e desqualificação científica e tecnológica ao africanos, limitando-os à esfera do lúdico.

Para Santos (2004), esses mecanismos produzem o ignorante, o primitivo, o inferior, o local e o improdutivo, que constituem as formas sociais de não-existência que nos exigem uma mudança epistemológica na orientação das práticas curriculares na educação profissional e tecnológica, desmascarando o racismo científico e denunciando o fato de o negro ser visto como um elemento estático e exótico.

## **PENSANDO OS CURRÍCULOS PROFISSIONAIS E TECNOLÓGICOS**

As evidências e denúncias descritas acima demandam a consolidação de grupos de estudos e linhas de pesquisas que estabeleçam conexões com as especificidades dos currículos dos cursos profissionais e tecnológicos hoje, representados por mais de uma dezena de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Reivindicam, também, a escolha de um referencial teórico-metodológico que favoreça aos professores e alunos produzir outros sentidos sobre África, africanos e afro-brasileiros. O processo de escolha não é neutro, conforme Bento (2002, p. 53-54) nos diz:

[...] se o referencial do pesquisador está instalado naquilo que simbolicamente tem representado o poder masculino e europeu branco, este olhar é o do opressor [...]. Estudos que se apoiam neste modo de ver o mundo caracterizam-se pela reconstrução de uma ação condenável destituída de sua carga de horror por meio da racionalização dos motivos e dos fatos. Isto podemos verificar largamente nos estudos sobre o negro no Brasil.

É importante destacar o fato de a práxis antirracista não coadunar com quaisquer possibilidades de um etnocentrismo de matriz africana em substituição ao etnocentrismo de matriz europeia, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana.

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes dos asiáticos, além das de raiz africana e europeia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2004, p. 16).

No bojo dessa ampliação, concordamos com Santos (2004) na noção de que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante, e que essa riqueza social está sendo desperdiçada. O fato é que a ausência negro-africana na educação profissional e tecnológica é uma produção social e histórica, necessitando-se, assim, do combate ao desperdício da experiência, tornando-a visível. No entanto:

[...] é necessário propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (SANTOS, 2004, p. 778).

A crítica desse modelo de racionalidade ocidental hegemônica requer mudar a perspectiva sócio-histórica e destacar imagens “esquecidas” ou perdidas nos currículos da educação profissional e tecnológica. É importante destacar que os brasileiros (e não apenas os afro-brasileiros) são herdeiros de um amplo e positivo legado de matrizes africanas. Para Cunha Júnior (2005), os africanos e afrodescendentes, no período da colonização brasileira,

em associação com povos de outras origens, forneceram a base cultural do País e, nesse sentido, o Brasil é, em grande escala, consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos. Para ele,

[...] partes do processo civilizatório da humanidade são necessárias para ilustrar a complexidade e a importância da bagagem africana trazida para o Brasil, e também levada antes de 1500, para Portugal e Espanha. Antes do Brasil, estes países receberam fortíssima colonização africana, decorrente da ocupação da península Ibérica pelos mouros durante 700 anos. A Europa, com sua constituição greco-romana, deve grande tributo à base africana. Exemplos importantes são as contribuições das civilizações egípcia e etíope para a Antiguidade (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 249-250)

Santomé (2001) nos alerta que, nas propostas curriculares, as culturas ou vozes de grupos sociais que não dispõem de estruturas importantes de poder muitas vezes são silenciadas, estereotipadas e deformadas. Daí a necessidade de problematizarmos, na perspectiva afrodescendente, os currículos e as práticas pedagógicas. Halmenschlager (2001) sugere que os professores e os seus alunos devem examinar que, por meio de uma aparente neutralidade e universalidade, a cultura branca se torna norma e assume, dentro da subjetividade racista e eurocêntrica, a centralidade da criação dos conhecimentos humanos, ou seja, “a cultura transmitida na educação é uma parte seletiva da experiência humana [...], seletiva significa cortada pelos critérios de apreciação de quem está definindo a cultura e a educação” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 258).

Nesse cenário, as práticas curriculares da/na educação profissional e tecnológica imprimem nos sujeitos dos cotidianos escolares uma visão parcial do mundo, uma visão da hegemonia branco-ocidental. Num país, cuja maioria da população declara-se afrodescendente, como o Brasil, tais práticas devem ser rigorosamente problematizadas.

Um reexame destas práticas curriculares por meio de uma perspectiva não-eurocêntrica, nos revelará um Continente Africano composto por diversas civilizações que, de acordo com Nascimento (1996): a) estão entre as primeiras a desenvolver a escrita; b) constituíram-se grandes impérios, como os de Mali, no século XII a XIV; c) praticavam no Egito, há 4.600 anos, a remoção de cataratas oculares e tumores cerebrais por meio de cirurgias; d) produziam, há mais de dois mil anos, aço em fornos que atingiam temperaturas que superavam 200 a 400 graus centígrados a capacidade dos fornos europeus até o século XIX, como os Haya; e) conheciam cinco a sete séculos atrás, o sistema solar, a Via Láctea com sua estrutura espiral, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno, como a nação Dogon (na região do antigo Mali), perto da Capital universitária de Tumbukutu e; f) que além das pirâmides egípcias, cuja construção exigiu o desenvolvimento de um conhecimento avançadíssimo de Matemática e Engenharia (capaz de projetar, 2.700 anos antes de Cristo, ângulos com 0,07<sup>a</sup> de precisão), elaboraram o sistema Yorubá de Matemática, baseado, como outros da África, em múltiplos de 20.

## ANTIRRACISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS COMO PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS CURRÍCULOS

A temática das relações étnico-raciais na educação brasileira tem sido amplamente discutida tanto ao nível das políticas públicas educacionais quanto na área acadêmica. A publicação da Lei nº 10.639/2003 surgiu como uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais dos negros por uma sociedade justa e igualitária, sendo um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.

[...] a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano (SECAD/MEC, 2009, p. 9).

É possível afirmar que a Lei 10.639/2003 é uma importante ação afirmativa por parte do Governo brasileiro no início do século XXI, posto que visa, por meio de uma ação propositiva e afirmativa, legislar para que sejam superadas ao nível das instituições escolares, sejam estas públicas ou privadas; nos níveis da educação básica ou superior, em todas as modalidades de ensino, conferindo o direito inalienável ao exercício de um direito humano fundamental: o respeito às diferenças étnico-raciais e a valorização da história, memória e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos escolares e nas prática docente, nas relações discente-docente, no acolhimento de famílias que historicamente foram classificadas como possuidores de aportes culturais e vivências religiosas e sociais estranhas e desprezíveis e, portanto, silenciadas e não valorizados pela escola. Ao definir ações afirmativas, Medeiros apud Forde (2011) nos traz a seguinte contribuição:

Uma definição abrangente diz que ação afirmativa é um instrumento, ou conjunto de instrumentos, utilizado para promover a igualdade de oportunidades no emprego, nos negócios, na educação e no acesso à moradia. É o conjunto de medidas pelas quais os governos federal, estaduais e municipais, as universidades e também as empresas procuram não apenas remediar a discriminação passada e presente, mas também prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade incluyente. A ação afirmativa recompensa o mérito e garante que todos sejam incluídos e considerados com justiça ao se candidatarem a empregos, matrículas ou contratos, independentemente de raça ou de gênero. Ação afirmativa não é sinônimo de quotas, que constituem apenas um instrumento de aplicação dessa política) (MEDEIROS apud FORDE, 2011 p.169).

Santos (2010) não nos permite olvidar que é a partir da consciência do indivíduo a respeito da opressão que, nas últimas décadas, se consolidam os novos movimentos sociais.

Nessa mesma direção, afirma Horkheimer (2010.p.136): “os destinos dos indivíduos sempre se uniram com o desenvolvimento da sociedade urbana”. Silva (1999) ressalta a concepção e explanação pautada pela compreensão de teoria e discurso, sendo que na primeira está implícita o conceito de que há uma relação entre a teoria e a realidade. Ou seja, um reflexo da realidade, inclusive da própria formação e práxis do profissional da educação: “as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas através das relações de poder”(SILVA, 1999, p.88).

Os estudos realizados por Hall (2011) sobre a "Identidade Cultural na Pós-Modernidade" são bastante pertinentes no sentido de trazer para o debate a discussão sobre identidade dentro do panorama da globalização. Segundo Hall (2011), esta concepção de identidade visa a esconder os conflitos em torno das diferenças de classe, de gênero, de raça e etnia, para abrigá-las no "guarda chuva da identidade cultural". Essas diferenças, segundo o autor, foram subordinadas às questões políticas do “estado nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas." (Hall, 2011, p. 49).

Heller (1992) indica caminhos metodológicos para a compreensão do preconceito enquanto uma categoria social e histórica. Segundo ela, "o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos" (Heller, 1992, p:43). A autora ao longo da sua obra tece explicações sobre esse fenômeno, extremamente importante para evidenciar como os indivíduos constroem suas representações acerca da realidade social mais ampla com base em suas experiências. Como ela mesma afirma, às vezes os indivíduos são impingidos ao preconceito pelo próprio ambiente em que estão; outras vezes, assumem esquemas já elaborados sem muito refletir sobre eles. Sendo assim, é importante dar vez e voz àqueles e aquelas que, estando na escola, possuem um lugar de poder frente ao conhecimento e a informação. É importante saber o que os professores fazem com este lugar, no que tange à temática do racismo e dos indígenas e afro-brasileiros. É inegável que a sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, e que esta pluralidade é produto de um processo histórico com base em três grupos distintos: brancos, índios e negros. O sistema escravista, combinado com outras práticas de racismo institucionalizado que a sucedeu, constituiu um instrumento central de exclusão de todos os povos de origem africana no Brasil.

## **POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA MULTICULTURALISTA E AFIRMATIVA**

Uma nação necessita, além de vontade política, de dois motivos para adotar políticas orientadas por ações afirmativas. O primeiro é a constatação empírica da existência de discriminação por intermédio de indicadores das desigualdades socioeconômicas e políticas entre grupos. O segundo motivo é o compromisso nacional com os valores associados aos Direitos Humanos. Superar as desigualdades produto das discriminações raciais, principalmente aquelas embasadas no racismo institucional, deve ser um objetivos da sociedade brasileira. Há no Brasil inúmeros diagnósticos das desigualdades produzidas por discriminações, assim como, princípios constitucionais explícitos que orientam o Estado na promoção da igualdade e no combate às discriminações e ao racismo.

Uma práxis pedagógica multiculturalista e afirmativa pressupõe uma concepção de projeto político pedagógico e currículo capaz de desafiar, no âmbito escolar, assim como nos ambientes não escolares onde a prática pedagógica ocorre, práticas etnocêntricas, hegemônicas e monolíticas. A implementação da Lei 10.639/2003 surge no contexto da responsabilidade de garantir uma educação cidadã e de qualidade que abra os horizontes do



alunado para as mudanças societárias em um sistema capitalista de economia globalizada, onde ainda persistem as desigualdades raciais, o preconceito racial e o racismo institucional.

Sabemos que a educação atua de forma decisiva na formação humana e na construção ideológica e identitária do alunado, pois tem a seu favor uma atuação sistêmica, obrigatória e constante, o que propicia um ambiente adequado para a consolidação democrática dos direitos, deveres e da igualdade. No entanto, o que as pesquisas evidenciam são práticas escolares que geram e reproduzem desigualdades multiplicadas. Conforme explica Dubet (2001, p. 18), “o encontro entre a afirmação da igualdade dos indivíduos com as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais nunca foi tão violenta e tão ameaçadora para o sujeito”.

A discriminação racial na escola se consolida, ainda mais, na ausência de um posicionamento crítico do professor. De fato, os espaços escolares, em consonância com as práticas pedagógicas, têm sustentado a discriminação racial devido à ausência de um posicionamento crítico e propositivo frente ao preconceito, o racismo, a discriminação negativa e a negação dos direitos humanos (Valentim, 2006).

A escola é responsável pelo processo de socialização no qual se estabelecem relações com crianças e adolescentes de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das diferenças raciais, que, infelizmente, pode resultar em um processo de desvalorização de atributos individuais de crianças e adolescentes que apresentam características físicas e traços étnicos, experiências religiosas e culturais, situação de moradia e condição familiar, considerados fora do padrão estabelecido pela mídia, pela sociedade e pela escola.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

No mundo de hoje, tecnologia e ciência são construções predominantemente masculinas que necessitam ser contestadas. Tal contestação, no entanto, não pode nos remeter somente à hierarquização dos lugares ocupados por homens e mulheres, mas também a outras hierarquizações como as de raça e classe social. Conforme afirma Silva (1998, p. 12):

Ressalto a importância de analisar e teorizar diferenças não apenas a partir de uma oposição básica entre os gêneros. É preciso reconhecer que as opressões e lutas de gênero não são universais. Outras diferenças tem que ser ressaltadas: raça, etnicidade e classe não precisam ser invisibilizadas para gênero se tornar visível. A localização de diferenças para além de gênero, passa pelo entendimento do significado que as diferenças entre os gêneros têm para os arranjos sociais. Esta preocupação central de estudos feministas remete a conceber que as construções sociais das explicações sobre a realidade são parte desta política de localização, a partir das diferenças. Tais posturas recentes realçam a quebra da universalidade dos clamores científicos, em favor de particularidades (SILVA, 1988. p.12).

A interdependência entre ciência e cultura e o resgate dos atores sociais constitui o lócus de onde pontuamos questões étnico-raciais. As tecnologias têm uma influência e até mesmo impacto na globalização posto que estas geram a infraestrutura material que possibilita o engendramento da cultura globalizada ou da globalização da cultura. De acordo com Silva (1998, p. 9):

As maneiras mais recentes de se conceber a natureza e as relações entre as pessoas e das pessoas com as coisas sugerem abordagens de conhecimento que crescentemente colocam em cheque explicações totalizadoras e universais. Dentro desta tendência, as abordagens de construção social da ciência e da tecnologia argumentam que estas são instituições sociais e não agentes autônomos. A questão principal passa então a ser como a sociedade interfere na construção da ciência e da tecnologia, ao invés da indagação comumente aceita sobre os efeitos do conhecimento científico e da aplicação de tecnologias sobre a sociedade. Todavia, é claro que esta última questão continua tendo importância, mas ela é agora vista sob uma nova perspectiva: as mudanças científicas e tecnológicas envolvem interesses sociais, políticos e econômicos. Tais interesses incorporam uma cultura de gênero. A crítica feminista à predominância de explicações científicas e escolhas tecnológicas que excluem as mulheres – e outros grupos dominados - tem gerado um campo frutífero de questionamento e novas abordagens (SILVA, 1998, p. 9).

Uma visão dialética da educação concebe as práticas educativas como capazes de negociar e até mesmo superar a imposição de ideologias hegemônicas. Dentro dessa perspectiva, o processo educacional é visto como um espaço em que indivíduos aprendem a contextualizar a sua própria realidade vista como resultado de processos socioeconômicos, culturais, históricos e raciais que são socialmente construídos.

Uma ação afirmativa no âmbito do currículo e da formação de professores terá o papel precípuo de promover a justiça curricular. As dificuldades encontradas para que a Lei 10.639/2003 seja implementada pelas instituições escolares e cumprida pelos professores no chão da sala de aula são inúmeras, começando pela vontade política das instituições, passando pela argumentação de professores que dizem não se sentirem preparados para trabalhar com a temática, até a falta de recursos materiais e humanos, especialmente porque quando crianças e adolescentes negros estão em sala de aula, na sua maioria, estão em escolas de periferia, onde recursos tecnológicos são apenas palavras que, infelizmente, parecem servir somente para enfeitar enciclopédias.

É de fundamental importância que no âmbito da implementação da Lei 10.639/2003 se reivindique que os sistemas públicos de educação tenham instalações adequadas e que a ciência e tecnologia estejam a serviço de todos e seja instrumento para produção de conhecimentos e formação de mentalidades que, desde as séries iniciais, até a entrada no ensino superior, contribuam para a formação de valores que eduquem cidadãos e cidadãs para

que tenham orgulho de seu pertencimento étnico-racial, como descendentes de europeus, asiáticos, africanos, povos indígenas, ciganos, dentre outros.

A Lei 10.639 de 2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e implica o reconhecimento de que se deve por em prática políticas educacionais e estratégias didático-pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes nos sistemas educacionais e nos diferentes níveis e modalidades de ensino. É preciso considerar, também, que ao longo do processo educacional amplia-se a distância entre brancos e negros gradativamente, acentuando-se conforme o aumento da escolaridade. O quadro de exclusão de crianças e jovens negros do processo educativo formal coloca ao conjunto da sociedade o grande desafio de buscar estabelecer parâmetros mínimos de superação dessa situação.

O cumprimento do Plano Nacional de Implementação da Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é um passo importante no processo de consolidação das políticas de inclusão, sem perder de vista as cotas raciais, um instrumento fundamental de ação afirmativa, recentemente aprovadas pelo Governo brasileiro. Nesse sentido, é importante mencionar que a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) do Senado, no dia 06 de junho de 2012, aprovou o projeto de lei que destina, no mínimo, 50% das vagas em universidades públicas federais, assim como nos CEFETs e IFETs, para aqueles que têm renda de até 1,5 salários mínimo per capita, ou que sejam negros e índios. O projeto combina cotas raciais e sociais.

## Notas

---

- i. A ideia de campo é um dos conceitos centrais na obra do sociólogo francês, Pierre Bourdieu. Pode ser definido com um espaço estruturado onde sujeitos com interesses antagônicos lutam pela manutenção e pela obtenção de determinadas posições em uma esfera de poder.
- ii. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que 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.
- iii. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- iv. CAPÍTULO III - Da Educação, da Cultura e do Desporto- SEÇÃO I - Da Educação, artigos 205 a 214.
- v. A origem do ensino técnico e profissional no Brasil está associada a uma perspectiva assistencialista que visava a oferecer qualificação aos “órfãos e desvalidos da sorte”, ou seja, aos filhos dos operários, aos que não tinham condições econômicas satisfatórias e aos que precisavam ingressar no mercado de trabalho precocemente

- vi. De acordo com Iray Carone (2002, p. 186), “[...] obstáculo epistemológico é um impedimento ao conhecimento verdadeiro – um bloqueio criado pela própria ciência para se conhecer o objeto”.
- vii. O conhecimento de ascendência negro-africana no Brasil não se refere essencialmente ao conhecimento trazido da África, apresenta-se como resultado do diálogo entre os saberes dos africanos escravizados com os sujeitos e espaços sociais encontrados no Brasil, o que resultou naquilo que chamamos de africanidades brasileiras.
- viii. Trata-se de um conhecimento prudente para uma vida decente. Para Santos (2002), vivemos um momento de transição entre o paradigma da ciência moderna e o novo paradigma da ciência pós-moderna, que deve ser um paradigma que busque um conhecimento prudente para uma vida decente.
- ix. Neutralidade e “transparência” racial correspondem às marcas mais evidentes da construção de uma identidade branca (PIZA, 2002, 85).

## Referências bibliográficas

---

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

CARONE, Iray. A flama surda de um olhar. In: CARONE I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 181-188.

CUNHA Júnior, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendentes na cultura brasileira. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 249-273.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, nº 17, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001, p. 05-19.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2008.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. Diversidade e inclusão social: interrogando o colonial na educação profissional. In: FREITAS, Rony Claudio [et AL] (Org.) *Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores*. Vitória: Ifes, 2011.

HALL, S. A. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 7. ed. – Rio de Janeiro: DP& A. 2011

- HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da Silva. Etnomatemática: uma experiência educacional. São Paulo: Summus, 2001.
- HORKHEIMER, Max. Ascensão e declínio do indivíduo. In: HORKHEIMER, Max. Eclipse da Razão. São Paulo: Centauro, 2000. p. 131-162.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 59-90.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/negritude.htm>.> Acesso em: 10 jan. 2007.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 159-177.
- SANTOS, B. de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, B. de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p.777-823.
- SANTOS, B. de Sousa. Pela Mão de Alice: O social e o político na pós modernidade. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Tomás T. Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA. 2001.
- SILVA, Tomás. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VALENTIM, Silvani S. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes á organização do trabalho escolar. In: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê: Secretaria de Educação Básica/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. P. 103-121

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE JOVENS NEGROS EM MATO GROSSO

Maria Lúcia Rodrigues Muller<sup>1</sup>

O livro tem origem em pesquisa de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O autor é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), e atualmente é diretor do Campus de Confresa, no nordeste do Estado.

São poucas as pesquisas sobre alunos negros do Ensino Profissional e Tecnológico. Ainda em menor número estão as já publicadas. Ao começar a escrever esta resenha, fiz uma rápida pesquisa na internet procurando outras publicações do mesmo tipo. Não encontrei. Infelizmente, as trajetórias de alunos e ex-alunos negros ainda parecem não ser tema de interesse para os pesquisadores.

O estudo de que trata o livro foi realizado com jovens negros egressos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, atualmente Campus São Vicente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. São Vicente foi escola agrícola desde sua fundação, em 1943.

Por se tratar de uma escola dedicada ao ensino agrícola, no primeiro capítulo, o autor faz uma resenha histórica dessa modalidade de ensino, que se inicia ainda no Império. Nesse mesmo capítulo, recupera a história do ensino agrícola em Mato Grosso até a criação da Escola Agrícola de São Vicente, posteriormente transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá. Nesse mesmo capítulo, o autor aborda as desigualdades raciais existentes na educação brasileira. Afirma que numa situação de desigualdades tão expressivas para a população negra, a conclusão do Ensino Médio já se traduz em mobilidade social, especialmente no Ensino Profissional.

---

DE PAULA, Willian da Silva. Educação profissional e a trajetória profissional de jovens negros em Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFMT  
E-mail: mlrmuller@gmail.com)



No segundo capítulo, de Paula expõe a “carpintaria” da pesquisa. O “como” encontrou seus depoentes, pesquisando as fichas de matrículas e outros documentos escolares, e como fez a classificação inicial da cor/raça dos prováveis entrevistados, momento em que aproveita para dialogar com autores da área das relações raciais no Brasil e que se debruçaram sobre nossa complexa classificação racial. Ao final do capítulo, apresenta uma tabela com três entradas (p.38) para a classificação dos depoentes. A sua (de pesquisador), a dos depoentes na pergunta aberta e dos mesmos depoentes na pergunta fechada, quando foram apresentadas as categorias utilizadas pelo IBGE. Em seguida, como seria de se esperar, analisa as respostas, dialogando com os estudiosos do tema.

O eixo central do terceiro capítulo é a discussão sobre identidade, tanto na perspectiva dos autores que escolheu para discutir, quanto na perspectiva de como esta é vista pelos entrevistados. Dentro dessa última, indaga aos depoentes como enfrentam/negociam os episódios de discriminação racial, sem deixar de lado o diálogo com a teoria. É interessante notar que esses depoentes têm muita clareza de quando são discriminados e percebem quando as “brincadeiras” têm a perspectiva do insulto racial. Entretanto, não esmorecem nem recuam em seus projetos profissionais.

As redes de apoio, compostas pelos familiares mais próximos, outras vezes se ampliando à família estendida e também com a participação dos amigos, são o tema do quarto capítulo. Tais redes são fundamentais para o prosseguimento nos estudos; para a sustentação nos momentos difíceis. A própria escola agrícola, que fornecia alojamento, e grande parte de seus professores, também funcionaram como redes – os docentes, em especial, ensinando o “caminho das pedras”, usos e maneiras de se obter um bom emprego ou transformar o estágio em emprego permanente. O final do livro faz um apanhado dos aspectos mais significativos dos depoimentos discutidos nos capítulos anteriores.

Como disse inicialmente, não encontrei outra publicação sobre o tema. Sabendo das desigualdades raciais na educação brasileira, é importante conhecer como jovens negros trilharam os caminhos do sucesso acadêmico e profissional. Mais ainda, convém perceber como professores podem ser de grande valia para a pavimentação desse caminho.



**CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA**

**Av. Maracanã, 229 - Maracanã  
Rio de Janeiro / RJ - CEP 20271-110  
[www.cefet-rj.br](http://www.cefet-rj.br)**