

Diversidade étnico-racial

Por um projeto educativo emancipatório¹

NILMA LINO GOMES*

RESUMO - A partir da sanção da Lei 10.639/03, algumas iniciativas de formação de professores para a diversidade étnico-racial vêm se configurando no Brasil, porém, ainda não são suficientes para superar a situação de desequilíbrio presente nos processos de formação inicial e continuada. Inspirada nos estudos de Santos (2004), a autora discute a necessidade de uma *pedagogia das ausências e das emergências* na formação de professores, como procedimento capaz de reconhecer as ausências e dar visibilidade às práticas emergentes, sobretudo, aquelas instigadas e/ou realizadas pelos movimentos sociais.

Palavras-chave: Formação de professores. Lei 10.639/03. Diversidade étnico-racial. Movimento negro.

Introdução

Desde o ano de 2003, os cursos de pedagogia e de licenciatura, as secretarias municipais e estaduais de educação, assim como o próprio Ministério da Educação são responsáveis pela realização de políticas e práticas voltadas para a formação de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial².

Essa paulatina mudança na educação brasileira, diante das questões que dizem respeito à população negra no Brasil, insere-se em contexto específico: a lei nº 10.639, uma medida de ação afirmativa, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003³. A Lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Trata-se da alteração na Lei de Diretrizes

* Doutora em Antropologia Social. Professora da FAE/UFMG e Coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG. *E-mail:* nilmagomes@uol.com.br

e Bases da Educação Nacional, que deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em prol da educação⁴.

Após o sancionamento da lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução 01 de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁵. A partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica.

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

Nesse contexto, algumas iniciativas de formação de professores(as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, através da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do País, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, por meio da realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores(as).

Mas em que consiste tal desequilíbrio? Refiro-me ao lugar ocupado pela discussão e práticas que tematizam a diversidade étnico-racial nos currículos, principalmente aquelas desenvolvidas pelos centros de formação de professores(as). De um modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do País nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário. Esse lugar secundário se expressa, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para a licenciatura e a pedagogia.

Lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana.

Seria interessante analisar os cursos de licenciatura e de pedagogia das universidades nas quais trabalhamos, a fim de mapear o lugar ocupado pela discussão sobre a diversidade étnico-racial no seu interior. Ela está presente nos currículos? Como? Ela está condicionada à oferta de disciplina optativa, a critério dos professores considerados militantes ou simpatizantes da questão racial? A diversidade étnico-racial é considerada uma questão pedagógica que todos(as) deveremos discutir? Ou ainda é vista como um “problema dos negros”?

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo.

Mas, como o campo educacional é dinâmico e tenso, nessas mesmas instituições, núcleos e/ou grupos de pesquisa e coletivos de intelectuais seguem lutando por uma outra perspectiva de educação - que tenha como norte a construção de um projeto educativo emancipatório. Muitos desses grupos e coletivos vêm ofertando disciplinas optativas na graduação, realizando cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e intervêm em práticas alternativas de formação docente (educação do campo, quilombola, indígena e de pessoas com deficiência), mesmo que elas não ocupem o eixo central dos currículos. Desta forma, há várias práticas de formação de professores(as) nas quais a diversidade étnico-racial encontra lugar na formação continuada e entra com muita dificuldade nos processos de formação inicial.

Tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores(as) ainda precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica. Indo mais longe, a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimen-

to científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais. Uma visão, enfim, que coloca sob suspeita as análises e reflexões que discutem a aprendizagem como prática cultural, o caráter educativo dos movimentos sociais, a força emancipatória das lutas sociais em prol da educação, no final do século XX e início do século XXI, e os diferentes espaços nos quais o processo educativo acontece.

A discussão e a inclusão da diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores(as) participa desse processo tenso. Dentro de contexto mais amplo, o enfoque específico sobre o segmento negro da população enfrenta uma situação, no mínimo, peculiar: os(a) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira. Processos que não são uniformes e sofrem variações no tempo e no espaço.

Atualmente, os dados sobre desigualdades raciais e sociais (HENRIQUES, 2001), as pesquisas sobre os impactos do racismo na vida, na identidade, na trajetória pessoal e coletiva dos negros e negras brasileiros (GOMES, 1995; MUNANGA, 2004), dentre outros, atestam que a melhor forma de superar a situação é reconhecer a existência do racismo e adotar uma postura política e pedagógica que vise a sua superação. No caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente das práticas de formação continuada. É também um importante tema de pesquisa para o campo da formação de professores(as) no Brasil o qual ainda insiste em se manter distante e neutro em relação à diversidade, mesmo quando se discute o professor reflexivo, as experiências pessoais e coletivas dos(as) professores(as), (a) professor(a) como sujeitos da sua própria prática e a condição docente.

Formação, emancipação, educação

Inspirada nas reflexões do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004) acerca da *sociologia das ausências e das emergências*, podemos dizer que o campo da formação de professores(as) também precisa ser indagado por uma concepção crítica de ciência

e de formação⁶. Uma crítica que compreenda e torne credíveis os saberes produzidos pelos movimentos sociais e as ações educativas por eles desencadeadas os quais foram ativamente produzidos como ausências nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais. Trata-se, portanto, da construção de uma *pedagogia das ausências e das emergências*.

A *pedagogia das ausências* consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes - no campo da formação de professores(as) - em presenças. No entanto, não basta apenas dar visibilidade. É preciso reconhecer o que emerge de novo e de emancipatório dessas práticas. Para tal, precisamos realizar um segundo e desafiador procedimento: a *pedagogia das emergências*.

A *pedagogia das emergências* poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão presente entre os estudos e discursos críticos realizados no campo da formação de professores(as) e a persistência de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial. Estes últimos acabam por reduzir a formação do(a) professor(a) ao domínio de competências e habilidades. Além disso, a *pedagogia das emergências* poderá contribuir para a reflexão sobre as estratégias e eixos das práticas de formação continuada que temos realizado.

A *pedagogia das emergências* tem como norte a investigação das alternativas pedagógicas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar. Aqui está o seu caráter emancipatório.

É nesse campo que encontramos as práticas significativas voltadas para a diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03. No caso específico dessa lei - entendida como uma medida de ação afirmativa -, o Movimento Negro, ao pleiteá-la, investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial.

Neste contexto, podemos dizer que as ações do Movimento Negro brasileiro, realizadas pelas suas diversas entidades, têm sido marcadas por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nos seus diversos projetos e propostas.

O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do País como sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷. Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, a mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra.

Das formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura mostra que, desde meados do século XX,

a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o *status* político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura.

Os estudos de Pinto (1994), Gomes (1999), Gonçalves; Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2002), Passos (2004) e Gomes (2006b) revelam que o Movimento Negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático com imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares via lei federal e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como um outro, com o direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. Esses “saberes em movimento” questionam a pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como estas se relacionam com os saberes construídos pelos movimentos sociais. Os espaços políticos dos movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social. O acúmulo da experiência política e de vida da comunidade negra organizada no Brasil se articula, também, com as iniciativas negras na América Latina, pouco discutidas pela teoria educacional e pela História da Educação brasileira.

Um ponto que merece ser destacado é que os negros organizados em movimento sempre enfatizaram o cuidado profundo com a construção da democracia para todos os segmentos étnico-raciais. No entanto, a comunidade negra organizada não busca a democracia abstrata, a cidadania para poucos mas, sim, a igualdade e a cidadania reais, que respeitem a todos na sua diversidade.

Ainda inspirada nas reflexões de Santos (1996), considero os processos e projetos educativos construídos pelo Movimento Negro no Brasil e também na América Latina como emancipatórios. A emancipação, entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição

e a partir do advento da República. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem a sua história e a sua cultura desenvolvidas no contexto da colonização, da dominação, da escravidão, do racismo e da desigualdade social e racial atesta o caráter emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. Esse caráter também é atestado pelas mudanças sociais, educacionais, culturais e políticas que a comunidade negra *em movimento* consegue imprimir nos vários países da diáspora africana.

Segundo Santos (1996), todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Segundo ele, o conflito serve, antes de mais nada, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores(as) a capacidade de espanto, de indignação e uma postura de inconformismo, necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir, daí, um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

Essa dimensão do conflito é explicitada na ação do Movimento Negro, quando ele pauta a diversidade étnico-racial como realidade e uma questão para a sociedade e para a educação brasileiras. É realidade, uma vez que, apesar da existência do mito da democracia racial, a sociedade brasileira não consegue fugir da negritude, conquanto diferença inscrita no seu corpo, na sua cultura, na sua história e na sua ancestralidade. É uma questão, já que qualquer discussão mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial tem de vir acompanhada da compreensão sobre as desigualdades raciais. No contexto histórico e político brasileiro, as diferenças étnico-raciais foram naturalizadas, desnudadas da sua riqueza e transformadas em desigualdade. Dessa forma, quando a escola, a universidade e a política educacional colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade se põe na ordem do dia e, em consequência disso, medidas para a sua superação precisam ser implementadas.

Ações afirmativas, confluência de saberes

O acúmulo de saberes produzidos pelo movimento negro faz parte de uma história ancestral de luta e resistência, que ganha corpo na sua demanda pela educação a partir do início do século XX. Essa luta se intensifica ainda mais a partir do início do século XXI, quando este movimento social se organiza em torno das políticas de ações afirmativas.

As ações afirmativas são compreendidas, aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais étnico-raciais. Elas são vistas como *locus* em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Saberes que ainda se fazem ausentes dos estudos e das práticas de formação de professores(as).

O momento atual de luta pelas ações afirmativas e os impactos que tais políticas vêm causando na sociedade e, principalmente, na educação superior, pode ser considerado como o espaço-tempo de alargamento desses saberes. Dentre eles, destacarei, nos limites deste artigo, apenas três: os políticos, os identitários e os estéticos (corpóreos):

a) *Os saberes políticos* – nunca a universidade, os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação produziram, debateram e aprenderam tanto sobre as desigualdades raciais como no atual momento da luta pelas ações afirmativas. Tais ações tocam, de maneira nuclear, na cultura política e nas relações de poder. Seja para confirmá-las, seja para refutá-las, a universidade passou a dedicar parte do seu tempo a perceber que os jovens negros existem, que grande parcela deles não está presente nos bancos das universidades públicas e que eles lutam pelo direito de entrar nesse lugar e partilhar desse espaço de produção do conhecimento.

As poucas universidades brasileiras que já implementaram ações afirmativas no ensino superior brasileiro, mediante políticas de acesso e permanência, têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de ser considerados “legítimos”.

A tensão atinge a própria população negra, que se vê, muitas vezes, reproduzindo o discurso da ideologia do dom e se mostra contrária a essa política. Nem sempre, porém, o próprio Movimento Negro, conquanto protagonista desse processo, possui tempo e espaço para reflexão de que a sua luta política está contribuindo para a mudança epistemológica na universidade e nos rumos do conhecimento científico. De tal maneira a universidade se configura, historicamente, como o único *locus* de produção de saber, que, muitas vezes, os próprios movimentos sociais têm dificuldade

de compreender que as suas práticas e os saberes por eles produzidos, ao se tornarem públicos, confrontam a teoria pedagógica e social.

b) *Os saberes identitários* – as ações afirmativas recolocam o debate sobre a “raça”⁸ no Brasil, institucionalizam o uso das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, nos censos educacionais, trazendo a auto-declaração racial para o universo dos brasileiros, sobretudo o das camadas médias, quando os seus filhos precisam se auto-declarar na política de cotas.

No contexto das ações afirmativas, a discussão sobre quem é negro e quem é branco, no Brasil, ressurgiu não somente no interior da militância negra mas nos órgãos do governo, no debate público, na mídia, nas escolas de educação básica e nas universidades. Em muitas situações, são os ativistas negros (alguns já inseridos na universidade e outros não) os chamados a falar, a explicar e a expressar todo o saber que acumularam, na militância, sobre a construção da identidade negra e sobre as tensas relações entre negros e brancos no Brasil. São, também, os intelectuais e os ativistas negros convidados a escrever livros didáticos, a publicar suas pesquisas, a escrever artigos sobre a questão racial, nas mais diversas áreas, e a questão da identidade é colocada em pauta, com todas as contradições e os conflitos que ela acarreta.

c) *Os saberes estéticos* são pensados, aqui, no que se refere à corporeidade (podemos dizer que as ações afirmativas reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo). Ao se posicionar favoravelmente a essa política; ou ao participar de um processo de seleção baseado no critério de cotas raciais; ou ao se identificar como negro no Brasil - o sujeito participa de um processo de mudança de lógica corporal.

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, visto que a nossa localização na sociedade se dá por sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética, isto é, ao mesmo tempo em que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a “referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas” (MARTINS, 1999, p. 54).

Segundo Gomes (2006a), na construção da sua identidade na sociedade brasileira, o negro, sobretudo a mulher negra, constrói sua corporeidade, através de um aprendizado que incorpora um movimento tenso e dialético de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo.

É possível observar que jovens negros participantes de processos de ações afirmativas tendem a estabelecer uma relação diferente com a sua corporeidade. Há, então, a produção de outro saber sobre o corpo, que passa a ser compartilhado com pessoas de outros segmentos étnico-raciais e a ser notado pelas famílias. De certa forma, há uma invasão do corpo negro nos espaços que, antes, não estavam acostumados a lidar com tal corporeidade.

No caso da universidade, só o fato de esses jovens passarem a frequentar os espaços acadêmicos traz uma corporeidade outra, acompanhada da produção de outras experiências e significados. São corpos negros que se contrapõem à ideologia da cor e do corpo do brasileiro. O saber corpóreo é acompanhado de uma tensão e de um conflito entre padrões estéticos de beleza e fealdade, que, no Brasil, passam pela discussão étnico-racial. Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço.

Portanto, a luta por ações afirmativas enquanto políticas de correção das desigualdades vem se configurando como uma demanda importante do Movimento Negro brasileiro e como espaço de confluência de saberes. Trata-se de uma reivindicação que vai além das cotas.

Dessa forma, as ações afirmativas possuem o potencial contestatório capaz de desencadear um processo de re-educação da sociedade, do Estado, da escola e da formação de professores(as) em relação à diversidade étnico-racial. Nesse sentido, elas trazem em si a esperança e a possibilidade de construção de um projeto educativo emancipatório, nos dizeres de Santos (1996).

A sanção da Lei 10.639/03 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são medidas de ação afirmativa voltadas para a educação básica que pressionam, também, o ensino superior. Por isso, mais do que uma legislação ou um elemento a mais na estrutura burocrático-normativa, essa lei e as suas diretrizes podem ser interpretadas como expressão da luta do Movimento Negro e como possibilidade de socialização, investigação, divulgação e registro de saberes políticos, históricos, identitários e estéticos/corpóreos por ele sistematizados.

Além disso, o fato de a lei 10.639/03 ter sido incorporada na LDB (lei 9394/96) revela que ela pode ser considerada a experiência de ação afirmativa que, do ponto de vista legal, mais se aproxima da concepção da igualdade que contempla a diversidade, pois trata-se de princípio orientador para *toda* a educação básica e é *dever das escolas públicas e privadas*. O desafio é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as).

Conclusão

A lei 10.639/03 não pode ser interpretada apenas como resposta do Estado à reivindicação de um movimento social. Para realizar uma reflexão que vai além desse olhar burocrático e estatal, será preciso localizar o surgimento da legislação no con-

texto das lutas e dos saberes da comunidade negra, organizados e sistematizados pelo Movimento Negro. Para tal, faz-se necessário mais do que o reconhecimento da ação dos africanos(as) escravizados e dos negros e negras brasileiros como sujeitos históricos e sociais e a inclusão desse debate nos processos e práticas de formação docente.

Para tal, somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores(as) no Brasil, que vá além das velhas dicotomias entre o escolar e o não-escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores.

Quem sabe, a educação para a diversidade étnico-racial - e as indagações que ela traz aos processos de formação inicial e continuada de professores(as) - poderá ser um dos caminhos para a construção de subjetividades mais democráticas, nos dizeres de Santos (1996). Poderá ser a indicação de uma mudança nos currículos dos cursos de licenciatura e de pedagogia, numa perspectiva emancipatória.

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

- 1 Esse texto é parte das reflexões do pós-doutoramento da autora, realizado no Centro de Estudos Sociais, da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, sob a supervisão do prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos, com apoio do CNPq. A continuidade desse trabalho tem sido realizada por meio da pesquisa *Educação para a diversidade, movimento negro e saberes*, com apoio do CNPq.
- 2 Esclareço, desde já, que a expressão *diversidade étnico-racial*, no presente texto, refere-se às dimensões, aos significados e às questões que envolvem a história, a cultura, a política, a educação e a vida social dos negros (pretos e pardos) no Brasil.
- 3 Em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada para 11.645 e passou a incluir a história e cultura dos povos indígenas brasileiros. No entanto, como esse artigo enfatizará o primeiro recorte específico da Lei, a saber, o segmento negro e africano, optou-se por manter a numeração inicial, ou seja, 10.639/03.
- 4 Portanto, a partir do ano de 2003, a lei 9.394/96 passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9/1/2003):

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 à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A. (VETADO)

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

- 5 Tal resolução, fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004 dos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e

Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury (membro), Francisca Novantino Pinto de Ângelo (membro) e Marília Ancona-Lopez (membro), aprovado por unanimidade pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação em 10.03.2004 e homologado pelo Ministro da Educação em 19.05.2004.

6 A esse respeito, conferir Gomes (1999; 2006a; 2006b) e Santos (2004 e 2006).

7 Ver: Henriques, 2001.

8 “‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite” (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jun. 2007.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

_____. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Movimento negro, saberes e a construção de um projeto educativo emancipatório**. Coimbra, 2006b. Mimeo.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo. 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

MARTINS, José de Souza. A dialética do corpo no imaginário popular. **Sexta-feira: antropologia, artes, humanidades**, São Paulo, Pletora, 1999, n. 4, p. 46-54.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

PASSOS, Joana Célia dos. As práticas educativas do Movimento Negro e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 18, set. 2004, p. 19-28. Alfabetização e cidadania.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. 1994. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

Racial and Ethnical Diversity *For an emancipatory educational project*

ABSTRACT: Since the approval of the Law 10.639/03, some initiatives of teachers' training for the ethnical and racial diversity have been set up in Brazil; however, they are still not sufficient to overcome the situation of imbalance in the processes of initial and ongoing training. Based on the studies of Santos (2004), the author discusses the need for a pedagogy of absences and emergencies in the training of teachers, as a procedure capable of recognizing the absences and rendering visible the emerging practices, especially those instigated and / or carried out by social movements.

Keywords: Training of teachers. Law 10.639/03. Ethnical and racial diversity. Black movement.

Diversité ethnique et raciale *Pour un projet éducatif émancipateur*

RÉSUMÉ: À partir de la sanction de la Loi 10.639/03, certaines initiatives pour la formation d'enseignants pour la diversité ethnique et raciale ont été mis en place au Brésil, elles ne sont pas encore suffisantes, cependant, pour surmonter la situation de déséquilibre dans ce processus de formation initiale et continue. Inspirée dans d'études de Santos (2004), l'auteur discute la nécessité d'une pédagogie des absences et des situations d'urgence dans la formation d'enseignants, en tant que procédure capable de reconnaître les absences et de donner la visibilité aux pratiques émergentes, surtout celles qui sont encouragées et / ou effectuées par les mouvements sociaux.

Mots-clés: Formation d'enseignants. Loi 10.639/03. Diversité ethnique et raciale. Mouvement noir.

Diversidad étnico-racial *Para un proyecto educativo emancipatorio*

RESUMEN: A partir de la sanción de la Ley 10.639/03, algunas iniciativas de formación de profesores para la diversidad étnico-racial se han presentado en Brasil, sin embargo, no son aún suficientes para superar la situación de desequilibrio en este proceso de formación inicial y continuada. Basándose en estudios de Santos (2004), la autora discute la necesidad de una pedagogía de las ausencias y de las situaciones de emergencia en la formación de los profesores, como procedimiento capaz de reconocer las ausencias y dar visibilidad a las prácticas emergentes, especialmente a aquellas instigadas y/o llevadas a cabo por los movimientos sociales.

Palabras clave: Formación de los docentes. Ley 10.639/03. Diversidad étnico-racial. Movimiento negro.