

A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/ professores negros baianos

The implementation of Law 10.639/03 in the perception of militants/teachers Bahian black

Jurandir de Almeida Araújo¹

Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, BA, Brasil

Resumo

O presente artigo, originado de um estudo mais amplo sobre a atuação das organizações negras baianas no campo da educação, tem como pretensão uma breve reflexão acerca dos entraves que dificultam a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas baianas. O estudo, de abordagem qualitativa, realizado com militantes/professores negros baianos comprometidos com uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia, revelou que muitos são os desafios para fazer valer a referida lei, dentre eles destacam-se a deficiência na formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, como orientam as políticas educacionais afirmativas vigentes no país, e o fundamentalismo religioso de parte dos envolvidos nos processos educacionais. Apontou ainda a falta de uma ação mais efetiva, conjunta e cooperativa entre as instituições responsáveis pelo processo educacional (por exemplo, MEC, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação e escolas), os profissionais da educação, os movimentos sociais e a sociedade como um todo, assim como a necessidade de as organizações negras brasileiras, principalmente aquelas que têm um trabalho mais direto com a educação, se juntarem para realizar atividades conjuntas, visando à elaboração de um projeto coletivo.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, Militantes/professores negros, Bahia, Efetivação.

Abstract

This article, originated from a larger study on the performance of Bahian black organizations in the field of education, has the pretension of a brief reflection on the barriers that hinder realization of the Law 10.639/03 in Bahian schools. The study, with a qualitative approach, performed with militants/Bahian black teachers committed to education in a multicultural and anti-racist perspective in Bahia, revealed that there are many challenges to enforce this law, among them we highlight the deficiency in teachers' initial and continuing training to work with the education of ethnic and race relations, as the affirmative educational policies in the country guide, and the religious fundamentalism on the part of those involved in the educational process. It also pointed out the lack of a more effective, joint and cooperative effort among responsible institutions for the educational process (for example, MEC, Secretaries of Education, Boards of Education, and schools), education professionals, social movements and society action as a whole, as well as the necessity of

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Formador do Curso de Pedagogia EaD/UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdade e Diversidade e da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) pela Justiça Social (ABRAPPS). Agência financiadora: International Fellowships Program/Brasil (IFP). E-mail: juran-araujo@hotmail.com

Brazilian black organizations, especially those which have a direct working with education, come together to conduct joint activities, in order to develop a collective project.

Keywords: Law 10.639 /03, Activists/teachers, Bahia, Effectuation.

Introdução

O Brasil é conhecido, nacional e internacionalmente, pela sua diversidade étnico-racial e cultural, isto é, como um país pluriétnico e multicultural. No entanto, ao longo da sua história, as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais e culturais que o compõem têm sido tensas e conflituosas. Como a maioria dos brasileiros não se assume como racista e/ou preconceituosa, as pessoas sentem-se ofendidas se suas atitudes ou posturas forem apontadas como racistas ou preconceituosas, tais conflitos e tensões acontecendo, quase sempre, de forma sutil, camuflada ou silenciosa. Na sociedade brasileira, como observa Fernandes (2007), “o ‘preconceito de cor’ é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima” (FERNANDES, 2007, p. 41). Em outras palavras, o preconceito racial na sociedade brasileira, contraditoriamente, é uma ofensa para quem o pratica.

Cotidianamente, no Brasil, crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, assim como outros grupos e sujeitos estigmatizados, são vítimas de preconceito e discriminação nos diversos espaços sociais, entre eles na escola, que desconhece tal realidade ou se cala diante dela. Escola que se pensa democrática, mas que ainda discrimina e exclui do seu ambiente aqueles/as os/as quais deveria acolher e formar. Escola que, no passado, excluía do seu espaço os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos e, hoje, os exclui mantendo-os dentro dela – aquilo que Bourdieu (1998) denominou de “os excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998, p. 217) –, o que cria, assim, uma falsa ideia de que eles teriam as mesmas oportunidades educacionais dos indivíduos pertencentes aos grupos mais favorecidos.

Assim, na busca de minimizar a situação marginal em que os grupos étnico-raciais e culturais considerados inferiores pela cultura hegemônica se encontram no país, o Estado, seus governantes e suas instituições, nos últimos anos, têm formulado políticas de ações afirmativas cujo objetivo é a equidade de direitos e de oportunidades entre todos os cidadãos e cidadãs brasileiros, bem como o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, por exemplo, racial e de gênero, que permeiam a sociedade brasileira. Como bem definiu Gomes (2001), as políticas de ações afirmativas são

(...) um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como a corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego (GOMES, 2001, p. 40).

Em outras palavras, políticas idealizadas como medidas de promoção da igualdade de direitos e de oportunidades, reparação e combate à discriminação racial, de gênero, entre outras, que se faz presente em todas as esferas da sociedade brasileira desde a formação do Brasil. Políticas que têm contribuído significativamente para

diminuir barreiras, impostas pela nossa sociedade, que dificultam a ascensão social, econômica, política e intelectual, bem como o acesso a bens e serviços negados ou negligenciados pelo Estado brasileiro aos sujeitos historicamente discriminados.

No entanto, como ressalta Silva (2009), “é importante sublinhar que não se trata de medidas para aliviar os efeitos degradantes de estado de pobreza nem paliativas, que camuflam os índices de desigualdades, muito menos de descontínuos gestos de caridade” (SILVA, 2009, p. 265). Tais medidas, tampouco configuradas como privilégios, pois elas não têm como prerrogativa beneficiar grupos ou sujeitos que se encontram em igualdade de direitos e de oportunidades, têm, na verdade, o objetivo principal da justiça social, isto é, da distribuição mais equitativa de direitos e de oportunidades.

Todavia, mesmo com os avanços que se vêm tendo no campo das políticas de ações afirmativas e outras políticas afirmativas², numa perspectiva mais ampla (universal) (GOMES, 2011), a exemplo da Lei 10.639/03, que altera a Lei 9.394/96 – a das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo das escolas, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio do país, e da Lei 11.645/08 que complementa a 10.639, incluindo a História e Cultura dos Povos Indígenas, o sistema de ensino brasileiro ainda se mostra deficiente, seletivo e excludente. Ele segue ignorando a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro e da humanidade, ocultando ou se calando diante dos conflitos e tensões decorrentes da convivência entre os diferentes sujeitos e culturas que circulam e interagem entre si no ambiente escolar (ARAÚJO, 2014a).

A escola enquanto lugar de formação para a cidadania e emancipação dos sujeitos ainda não está, segundo Araújo e Giugliani (2014), comprometida com a educação das relações étnico-raciais, como orientam as políticas educacionais vigentes no país, mostrando-se resistente à inclusão da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar – resistência que, na opinião dos referidos autores, talvez possa ser creditada a uma história de reformas educacionais fundamentalmente formuladas a partir de modelos tecnocráticos, eurocêntricos e monoculturais, implicando considerar a diversidade do ponto de vista da hierarquização, exclusão e violação dos direitos sociais, intelectuais, culturais, étnico-raciais e outros (ARAÚJO; GIUGLIANI, 2014).

Fazer valer a Lei 10.639 e as políticas educacionais afirmativas constitui-se em um dos maiores desafios da educação brasileira na atualidade. Conforme os estudos de Gomes e Jesus (2013), sabe-se ainda muito pouco sobre o contexto nacional de implementação da Lei 10.639 e o seu grau de enraizamento. Para avançarmos na compreensão do desenvolvimento das políticas antirracistas no campo educacional e conhecermos seus limites, ações e opiniões dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, “faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo” (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Assim, o presente artigo, originado de um estudo mais amplo sobre a atuação das organizações negras baianas no campo da educação, tem como pretensão uma breve reflexão acerca dos entraves que dificultam a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas baianas, a partir da compreensão de que “não há educação multicultural

2 Ver Heringer (2014), Gomes (2011) e Rodrigues (2011).

separada do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 95). Fundamentamos-nos nos teóricos que discutem a temática, como Araújo (2014a), Araújo e Queiroz (2012), Araújo e Giugliani (2014), Cavalleiro (2001), Gomes (2012), Gomes e Jesus (2013), Lima (2011), Paula (2009) e Santos (2005), bem como em entrevistas feitas com militantes/professores negros baianos comprometidos com uma educação na perspectiva multicultural e antirracista³ nas escolas baianas e nas organizações negras onde atuam ou atuaram.

O estudo que deu origem a este artigo é uma pesquisa de abordagem qualitativa e parte do pressuposto de que “o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Dessa forma, como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com militantes/professores de distintas organizações negras⁴ que atuavam na área educacional no período investigado (1970-1990), a fim de colher seus depoimentos sobre as ações das organizações negras baianas na construção e promoção de abordagens educacionais multiculturais. A escolha dos entrevistados se deu também por serem parte viva da história dessas organizações, pois, como salienta Lima (2011), “trabalhar a memória de militantes negros e negras significa desvendar caminhos, trajetórias e potencialidades de uma parcela influente na história e cultura do país; é contribuir para outra interpretação do que seja a cultura de matriz africana” (LIMA, 2011, p. 143).

Fizeram-se também levantamento bibliográfico (teses, dissertações, livros, artigos de periódicos) e análise documental (projetos desenvolvidos, documentos oficiais, entre outras formas de registro), pois, deles, constam as intencionalidades e métodos utilizados durante as atividades e as ações específicas das organizações negras que desenvolvem uma educação multicultural⁵ na Bahia. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), “as informações úteis, muitas vezes, só podem ser obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 159), o que inclui a análise de documentos e as entrevistas semiestruturadas, que serviram para a compreensão e solução do problema da pesquisa.

À medida que eram feitas, as entrevistas eram transcritas e enviadas por e-mail para os entrevistados, para que eles retirassem, acrescentassem e/ou reelaborassem suas respostas caso achassem necessário, e também lidas várias vezes, anotando as pistas e as ideias que focavam a pergunta de partida: Quais os caminhos e estratégias utilizados pelas organizações negras baianas no período de 1970 a 1990 em face do estado baiano e, em particular, do sistema escolar, no sentido da construção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia? Atentou-se, vale ressaltar, para os pormenores que, relacionados com outros, pudessem revelar aspectos ocultos importantes para a resolução do problema investigado (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 79).

3 Para refletir sobre a educação na perspectiva multicultural e antirracista, tomam-se como base teórica/conceitual os estudos de Gomes (2011, 2012), Silva (1997), Gonçalves e Silva (2006), Cavalleiro (2001), entre outros.

4 Organizações negras como Ilê Aiyê, Ceafro, Terreiro do Cobre, Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, Steve Biko e Olodum.

5 Entende-se por educação multicultural o pensar e o fazer educacional que têm como princípio norteador o desenvolvimento pleno do indivíduo e a afirmação e valorização da diversidade, ou seja, uma educação voltada para o fortalecimento, para a valorização e incorporação de valores e crenças democráticas no cotidiano pedagógico, bem como para a promoção do respeito mútuo e da igualdade de oportunidades entre os diferentes sujeitos presentes nos distintos espaços educativos.

A análise dos dados se deu depois das várias leituras das entrevistas e da escolha do método de análise. Optou-se pela escolha da Análise de Conteúdo, por ser um método de análise que, “enquanto procedimento de pesquisa, [está] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e, epistemologicamente, apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento” (FRANCO, 2008, p. 10). De posse do material de análise e escolhido o método de análise dos dados, iniciou-se a construção das categorias de análise. Fez-se uma pré-análise dos dados coletados, elaborando-se algumas categorias de análise que, posteriormente, foram reagrupadas, o que deu origem a outras categorias.

A inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar

Antes mesmo da promulgação da Lei Federal 10.639/03, alguns estados e municípios da federação já tornavam obrigatória, por meio de leis, a criação de disciplinas que incluíam a história do continente africano e dos africanos e seus descendentes no Brasil⁶. A Bahia foi o primeiro Estado brasileiro a criar uma legislação tratando do assunto. Em 1985, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pressionada pelas entidades negras baianas e pela direção do Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), aprovou o Parecer 089/85, que determinava a criação da disciplina Introdução aos Estudos Africanos⁷, e, em 1989, a Bahia incluiu na sua Constituição um artigo que trata da inclusão e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

Em 1990, Belo Horizonte/MG também acrescentou, à Lei Orgânica do município, um artigo tratando da inclusão no currículo escolar da história do continente africano e dos africanos e seus descendentes no Brasil. Na mesma direção, em 1991, Porto Alegre/RS cria uma legislação, a Lei 6.889, incluindo essa temática nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio das escolas do município. E, assim, alguns outros estados e municípios brasileiros⁸ seguem criando leis que visam à inclusão de conteúdos que reconhecem e valorizam a história do continente africano, dos africanos e afrodescendentes no Brasil e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Tais leis são resultantes da luta histórica das organizações negras brasileiras por educação, reparação e revisão da historiografia oficial brasileira (SANTOS, 2005), que excluía negros e indígenas como povos contribuintes para a construção do Brasil (ARAÚJO; MORAIS, 2013).

No entanto, em que pesem todos os esforços das organizações negras brasileiras na promoção de uma educação que inclua, reconheça e valorize a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, as legislações supracitadas nem sempre surtiram os resultados esperados. Como bem observou Paula (2009), assim como existem “leis que não vingam, são letras mortas, esvaziadas de sentido prático, as legislações que incluíram a questão racial nos municípios brasileiros também não deram conta de praticar uma educação antirracista” (PAULA, 2009, p. 118). Ressalta ainda que esse desafio aponta para a Lei 10.639/03, já que, desde sua promulgação, em janeiro de 2003, têm sido intensos os debates, muitos sendo os recursos jurídicos e as tentativas de viabilizá-la.

6 Ver Santos (2005, p. 27-32).

7 Ver Cruz (2008).

8 Belém/PA: Lei 7.685, em 1994; Aracaju/SE: Leis 2.221, em 1994, e 2.251, em 1995; São Paulo/SP: Lei 11.973, em 1996; Brasília: Lei 1.187, em 1996; e Teresina/PI: Lei 2.639, em 1998.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, passada mais de uma década de criação da Lei 10.639, ela ainda não se efetivou de fato na maioria das escolas brasileiras, devido a uma série de obstáculos, tais como o racismo, as práticas racistas, a situação precária em que se encontra o sistema público de ensino no país e a deficiência na formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro e da humanidade. Segundo Araújo e Giugliani (2014),

Há ainda uma resistência da maioria das escolas e dos profissionais, de modo geral, em assumir seus papéis. A escola enquanto lugar de formação para a cidadania e para a diversidade e o professor como mediador dos conhecimentos e saberes diversos, independente de pertencimento étnico-racial e/ou cultural dos diferentes sujeitos que circulam pelo espaço escolar, ainda não estão comprometidos com a educação das e para as relações étnico-raciais, como orientam as políticas educacionais vigentes (ARAÚJO; GIUGLIANI, 2014, p. 3).

Em outras palavras, mesmo com a Lei 10.639/03 e outras leis complementares, que orientam na promoção da educação das relações étnico-raciais, a maioria das escolas brasileiras continua desenvolvendo uma prática educativa discriminatória, preconceituosa e excludente, que tenta unificar e homogeneizar saberes, e, na maior parte das vezes, negando saberes milenares, por pertencerem a grupos tidos como inferiores. Mesmo com os avanços na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, as escolas brasileiras ainda têm como base o velho modelo eurocêntrico e monocultural de educação, que não corresponde às demandas e aos interesses dos grupos menos favorecidos.

É bem verdade que os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos, a exemplo dos negros, que, até meados do século passado, tinham pouco ou quase nenhum acesso à educação formal, com a democratização e universalização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que também caminha para isso, estão sendo incluídos no sistema público de ensino (ARROYO, 2009; TAVARES JÚNIOR, 2011; ARAÚJO, 2014b). No entanto, ao adentrarem o espaço escolar, tornam-se invisíveis, isto é, suas culturas são silenciadas e/ou marginalizadas nos currículos escolares; quando mencionadas, quase sempre são apresentadas de formas estereotipadas ou folclorizadas. Segundo Menezes (2006), ao adentrarem o espaço escolar, esses sujeitos passam por um processo de “inclusão excludente” (MENEZES, 2006, p. 101). A escola, que, por excelência, deveria ser o espaço privilegiado da formação de valores e alteridade e da construção de direitos e identidades, ainda contribui para a reprodução e manutenção de estereótipos e preconceitos sobre os grupos historicamente estigmatizados, marginalizados e excluídos, a exemplo dos negros e dos indígenas.

Refletindo sobre a invisibilidade da história e cultura africanas e afro-brasileiras no currículo das escolas brasileiras, Araújo e Morais (2013) nos chamam a atenção para o fato de que raramente nos questionamos sobre as contribuições dos povos africanos e seus descendentes para a formação do Brasil, para a forma como se mantêm vivas suas culturas na sociedade brasileira e para como se dão as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais e culturais que compõem o povo brasileiro. Afirmam ainda que também é raro nos questionarmos sobre as consequências de práticas racistas e comportamentos preconceituosos e discriminatórios na

autoestima dos estudantes que são vítima desses tipos de práticas e comportamentos e sobre os motivos que levam os sujeitos a praticar tais atos, uma vez que não são comportamentos adquiridos eventualmente, mas por uma conjuntura histórica que favorece sua reprodução (ARAÚJO; MORAIS, 2013).

Na concepção dos autores supracitados, quando a escola analisa a história de um povo com base apenas nos preceitos dos seus algozes ou trabalha de forma acrítica as informações sobre a origem dele, é o mesmo que silenciar diante do estado de ignorância em que se encontra parcela significativa dos estudantes acerca das diferentes culturas consideradas inferiores pela cultura hegemônica. Assim, ao não incluir a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro no currículo escolar “contribui para a manutenção e a reprodução de estereótipos, preconceitos e práticas racistas sobre os grupos menos favorecidos e historicamente estigmatizados” (ARAÚJO; MORAIS, 2013, p. 07).

No que diz respeito à efetivação da Lei 10.639 nas escolas brasileiras, Araújo e Giugliani (2014) ponderam que

Muitos são os entraves que dificultam a efetivação da lei 10.639, dentre esses se destacam a indiferença dos governantes em somar esforços para que a referida lei seja cumprida nas escolas; a omissão dos gestores em fazer valer a no currículo escolar; e, principalmente, a falta de compromisso da maioria dos professores em trabalhar a educação das relações étnico-raciais. Estes se utilizam de diferentes desculpas para justificar a falta de iniciativa e negligência deles diante da obrigatoriedade da lei (ARAÚJO; GIUGLIANI, 2014, p. 10).

Corroborando as ponderações de Araújo e Giugliani (2014), Souza e Pereira (2013), em pesquisa realizada em quatro estados da Região Nordeste, constataram que a Lei 10.639 não é desconhecida dos gestores; entretanto, em algumas das escolas investigadas, tanto gestores quanto professores “não dominam os conteúdos nem os métodos de ensino que contemplem História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais” (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 63). Dizem também que “os gestores não demonstraram familiaridade com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e alguns a desconhecem totalmente” (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 63). Além disso, afirmam que o material produzido e distribuído pelo MEC para auxiliar os professores no desenvolvimento das “temáticas inerentes à lei não chega a todas as escolas; quando chega, ou fica guardado de modo desorganizado em estantes e quase inacessível a professores e a alunos, ou não é sequer desencaixotado” (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 61). Logo, concordo com as ponderações dos referidos autores:

Ainda nos dias atuais, urge ser feito um trabalho intensivo com secretários de educação e gestores, para que não somente entendam a obrigatoriedade, mas principalmente a importância de as escolas seguirem as citadas Diretrizes, para que consigamos contribuir para a formação de um Brasil mais equânime (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 61).

Já que, como pode perceber, os principais envolvidos no processo educacional no Brasil, em sua grande maioria, têm se mostrado negligentes no que se refere à inclusão da história e cultura africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, sobretudo no contexto da sala de aula.

Concordo com Gomes (2011) em que, dada a responsabilidade das instituições competentes e dos profissionais da educação na efetivação da Lei 10.639 e da educação das relações étnico-raciais, estas ainda carecem de enraizamento e mobilização da sociedade civil, a fim de que sejam garantidas “nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais etc.” (GOMES, 2011, p. 116), uma vez que, de modo geral, falta uma ação mais efetiva, conjunta e cooperativa entre as instituições responsáveis pelo processo educacional (por exemplo, MEC, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação e escolas), os profissionais da educação, os movimentos sociais e a sociedade como um todo para fazer valer a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais, isto é, para fazer valer a educação das relações étnico-raciais, como orientam as políticas educacionais vigentes no país.

A Lei 10.639 do ponto de vista dos militantes/professores negros baianos

A literatura que embasa este estudo revela que as leis e políticas educacionais, na perspectiva multicultural e antirracista, instituídas pelo Estado brasileiro ainda não foram efetivadas de fato nas escolas brasileiras. Em sua maioria, ainda não desenvolvem a educação das relações étnico-raciais, como orientam as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Mesmo com os avanços que se vêm tendo no campo da educação, seguem existindo socialmente situações favoráveis à manutenção do preconceito e da discriminação étnico-racial e cultural. A escola, em que se apresenta mudança nesse âmbito, ainda não “utiliza” material didático que apresente pessoas negras e indígenas como referência, minimizando a participação e a importância delas na formação da nação brasileira.

Assim, insisto em que as questões referentes às relações étnico-raciais e culturais ainda não são trabalhadas nas escolas conforme orientam as políticas educacionais vigentes no país. É perceptível que, no interior da maioria das escolas brasileiras, a temática das relações étnico-raciais, ordinariamente, só é trabalhada em ocasiões específicas, como em 19 de abril (Dia do Índio), 13 de maio (Abolição da Escravidão), 22 de agosto (Dia do Folclore) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), quase sempre com atividades pontuais, superficiais, descontextualizadas, sem continuidade e, muitas vezes, de forma isolada por iniciativa do professor (ARAÚJO; GIUGLIANI, 2014,). Nessa direção, Gomes e Jesus (2013) afirmam que “as datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003” (GOMES; JESUS, 2013, p. 31).

Corroborando as afirmações dos autores supracitados, a militante/professora Josenice Guimarães ressalta que

(...) você vai encontrar muitas escolas com ações pontuais. Na semana do 20 [de novembro], fazem um trabalho; passou o 20, esqueça, que não fazem mais nada, tudo isso acabou. E a lei não manda isso, né? A lei diz que você tem que trabalhar a questão racial dentro dos conteúdos da escola, e os conteúdos começam em março (PESQUISA DE CAMPO, 2012).

No entender da referida professora, isso é importante, mas não é o ideal; o ideal seria a escola trabalhar a Lei 10.639 desde março, quando começa o ano letivo, até dezembro, quando termina. Em outras palavras, o correto seria que a história e a cultura africana, afro-brasileira, indígena, entre outras, fossem trabalhadas todos os dias do ano letivo. Não cabe mais à escola continuar destinando apenas alguns dias do ano letivo para trabalhar os conteúdos referentes à diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro e da humanidade.

No entanto, questiona-se: como promover a Educação das Relações Étnico-Raciais se a escola ainda se encontra com um currículo fechado para a diversidade? Na opinião de Cavalleiro (2005),

O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial as consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra (CAVALLEIRO, 2005, p. 68).

Esses são alguns dos motivos que explicam por que a educação ainda se configura como uma das principais preocupações e campos de ação das organizações negras baianas e brasileiras. Para a militante/professora Vanda Machado, ainda há inúmeros obstáculos à efetivação da Lei 10.639/03, como a formação inicial e continuada, consistente, dos profissionais da educação para trabalhar com a temática da diversidade, a falta de comprometimento do Estado, das instituições e da maioria dos profissionais envolvidos no processo educacional, o fundamentalismo religioso e, principalmente, o racismo e práticas racistas. Lembra ainda que, por todo o Brasil, existem experiências educativas significativas na perspectiva da lei citada, mas que não estão, necessariamente, no espaço educacional formal, como os projetos educacionais desenvolvidos por diferentes organizações negras baianas e brasileiras (PESQUISA DE CAMPO).

Santos (2005) argumenta que as organizações negras brasileiras, juntamente com os intelectuais negros comprometidos com a luta antirracista, levaram mais de meio século para conseguir que o Estado brasileiro tornasse obrigatória a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, contudo “torná-la obrigatória, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato” (SANTOS, 2005, p. 34) – certamente, em parte, devido à resistência da maioria das escolas e dos profissionais da educação (secretários de educação, gestores, coordenadores, professores) a trabalhar a educação das relações étnico-raciais e à visão preconceituosa e estereotipada de alunos e familiares acerca da cultura africana e afro-brasileira.

Do ponto de vista dos militantes/professores negros entrevistados, existe uma série de fatores que dificultam a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Esses fatores vão desde a deficiência na formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial e cultural até o fundamentalismo religioso de parte dos envolvidos no processo educacional – diretores, coordenadores, professores, alunos, pais ou responsáveis, funcionários e outros.

Eu acho que a gente tem um problema sério, que é o problema de não formação de educadores. Como é que você compreende uma universidade federal como a da Bahia, num curso de magistério, num curso pedagógico, não ter essa formação, não ter essa linha de pesquisa. Este é o problema: a não formação de educadores, quer dizer: se dá um cursinho aqui, um seminário ali, outro acolá, mas ter uma disciplina... Nós estamos num processo de quem é que vai educar quem, quem educou esse educador para fazer isso. Este é o problema, o não comprometimento das universidades (VANDA MACHADO, Pesquisa de campo, 2012).

É bem verdade que os cursos de licenciatura ainda não oferecem os subsídios necessários para que os futuros educadores trabalhem com uma abordagem educacional plural. No caso da formação continuada, embora o Estado, por meio das instituições responsáveis pelo sistema de ensino, se mostre preocupado com oferecer cursos de formação continuada para os profissionais da educação, tais cursos, geralmente, não oferecem os elementos necessários para que os professores desenvolvam seu trabalho conforme orientam as políticas educacionais afirmativas vigentes no país (ARAÚJO; QUEIROZ, 2012; ARAÚJO, 2014a). Assim como a maioria dos cursos de graduação, em geral os cursos de formação continuada oferecidos são isolados e pontuais, sem aprofundamento e continuidade, quando a orientação é que eles devem se centrar no próprio local de trabalho do professor, isto é, na escola onde trabalha (ALMEIDA, 2013; LIBÂNEO, 2004).

Quanto ao fundamentalismo religioso, certamente tem dificultado e muito a implementação da Lei 10.639. Santos (2012), no livro intitulado *Tá repreendido em nome de Jesus: religião, identidade e conflito com a implementação da Lei 10.639*, pondera que a questão religiosa tem sido um dos grandes entraves no processo de implementação da lei citada, sobretudo porque a cultura afro-brasileira é totalmente “enviesada no aspecto religioso, e não há diálogo cultural de matriz africana desvincilhado da religião” (SANTOS, 2012, p. 18), fato que, segundo a referida autora, gera certo distanciamento e intolerância por parte de instituições contrárias à sua ideologia. Essas mesmas instituições influenciam o comportamento dos sujeitos que as compõem e, por conseguinte, outros espaços de convívio ou instituições por eles frequentados, a exemplo da escola.

Complementando as observações de Santos (2012), Gomes e Jesus (2013) salientam que “algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas por interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa” (GOMES; JESUS, 2013, p. 31). A esse respeito, os militantes/professores negros entrevistados ressaltam:

Eu vejo extremamente frágil [a implementação da Lei 10.639]. Nós temos alguns obstáculos que têm se imposto, por exemplo essa coisa do fundamentalismo religioso por parte de setores evangélicos e protestantes, que tem sido cada vez mais consolidado dentro das escolas, através das famílias dos alunos, através de muitos professores e funcionários e através dos próprios alunos; isso tem dificultado muito, inclusive feito uma demonização do tema *história da cultura africana e afro-brasileira* (LINDINALVA BARBOSA, Pesquisa de campo, 2012).

A gente vem encarando com muita dificuldade [a implementação da Lei 10.639], por causa da atuação dos evangélicos. Para os evangélicos, tudo o que se diz, se fala do negro, eles dizem que é coisa do demônio. A implantação é a maior dificuldade, por causa dos grupos evangélicos; eles acham que qualquer coisa que fala da África é falar de Satanás, é falar do Demônio, que dar aula de cultura negra é falar de candomblé – e isso é o maior equívoco. Muitos gestores são evangélicos e não aceitam. Tem muitos trabalhos que não estão sendo feitos nas escolas, por causa dos gestores e dos educadores. A gente tem lutado com muita dificuldade para fazer valer a lei, muita dificuldade mesmo (VALDINA PINTO, Pesquisa de campo, 2012).

Ainda a respeito da dificuldade de efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas baianas, a militante/professora Lindinava Barbosa é taxativa ao afirmar que “não adianta você querer que um professor/professora fale de algo que ele não conhece, que ele não consegue identificar e que está invisível para ele”. Na concepção da referida professora,

(...) existe uma dificuldade de compreensão, de entendimento das pessoas que são os agentes, os atores, principais sujeitos desse processo de educação. Então, professores e professoras, alunos e alunas, gestores ainda têm dificuldade em entender a importância de abordar essas questões e de se perceber dentro desse processo, que são as relações raciais numa sociedade como a nossa (LINDINAVA BARBOSA, pesquisa de campo, 2012).

Complementando a fala da militante/professora Lindinava Barbosa, a militante/professora Gildália Santos afirma que a Lei 10.639 não se efetiva de fato nas escolas baianas, porque o racismo ainda é muito forte e perverso na sociedade baiana e brasileira e porque as pessoas se negam a enfrentá-lo, pois, negando-se, segundo ela, fica mais fácil conviver com ele. Em virtude disso, a lei precisa estar cada vez mais sendo cobrada, para as pessoas poderem assumir as relações étnico-raciais como uma coisa comum do seu dia a dia (PESQUISA DE CAMPO, 2012).

No dizer dos militantes/professores negros entrevistados, as representações raciais são tão poderosas que autorizam os próprios responsáveis pela educação, como diretores, coordenadores e professores, a burlar a lei. Isso permite afirmar que, mesmo com os trabalhos desenvolvidos pelas organizações negras, falta a compreensão dos sujeitos envolvidos no processo educacional sobre a importância da inclusão da diversidade étnico-racial e cultural no currículo escolar – talvez reflexo de uma formação inicial e continuada inconsistente ou ineficaz.

Conforme os estudos de Santos (2005), a legislação federal brasileira, no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais, “é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (SANTOS, 2005, p. 33). Ela não estabelece metas, não indica o órgão responsável pela implementação da Lei 10.639/03, não se refere à necessidade de qualificação dos professores do Ensino Fundamental e Médio para trabalhar com a temática da diversidade e, o mais grave, não faz menção “à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formar professores aptos a ministrar ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (SANTOS, 2005, p. 33). Em outras palavras, a legislação federal brasileira tem uma série de falhas que precisam ser sanadas para a efetivação da Lei 10.639 nas escolas brasileiras. Ainda conforme o autor citado, tais falhas

podem inviabilizar o real objetivo da referida lei – “a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro” (SANTOS, 2005, p. 34).

No entanto, não basta apenas melhorá-la; faz-se necessária uma pressão constante das organizações negras e dos intelectuais engajados na luta antirracista, para que a lei não se torne letra morta do nosso sistema jurídico (SANTOS, 2005). Compartilhando o pensamento de Santos (2005), a militante/professora Gildália Santos ressalva que

(...) essa lei é muito importante, mas ainda precisa estar cobrando ela todos os dias, para que, realmente, se efetive, porque, para ser colocada de lado, é daqui para ali. As pessoas não querem, as pessoas fazem, porque são forçadas a fazer. Então, é preciso que haja cobrança da militância negra, dos nossos políticos negros aos poderes públicos, para que, realmente, essa lei se efetive dentro da Secretaria de Educação e dentro da sala de aula, porque, fora disso, ela não se efetiva (PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Em concordância, Silva (1997) compreende que, para que as decisões tomadas no plano formal se traduzam em

(...) mudanças práticas dentro das escolas, isso depende da correção dos procedimentos adotados para a implementação e da participação das entidades que representam a sociedade civil, sejam elas dos movimentos negros ou de outros segmentos (SILVA, 1997, p. 139).

Isso permite inferir que, mesmo continuando a desenvolver ações de formação e mobilização que desenvolviam anteriormente à Lei 10.639, as organizações negras baianas não estão pressionando o Estado de forma expressiva, para que a referida lei se efetive nas escolas baianas.

Ainda a respeito da pressão dos movimentos sociais para que a Lei 10.639 se efetive nas escolas, esta é a opinião da militante/professora Ana Célia da Silva:

Eu estou achando que não está. Não está fazendo muita coisa; pelo menos aqui, na Bahia, eu não tenho visto muitas ações, mas, a nível nacional, tem havido muita pressão em Brasília, para que a lei se efetive. Tem havido muita pressão no MEC, principalmente pelos pesquisadores, para que a lei, realmente, se efetive, que ela só exista de direito, mas se amplie. Existe muita gente trabalhando nisso, mais nas áreas dos pesquisadores, das pessoas que atuam mais diretamente em Brasília, dos seus representantes (PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Uma das hipóteses possíveis para a falta de ações expressivas das organizações negras baianas e brasileiras para pressionar o Estado e o sistema escolar a porem em prática a educação das relações étnico-raciais é que não há uma atuação conjunta das referidas organizações na proposição de ações de interesse de toda a população negra. Para os militantes/professores negros baianos entrevistados, as organizações negras precisam se juntar, se articular e, coletivamente, construir um projeto que sirva de base para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais. Para Gomes (2012), é preciso colocar o silêncio acerca das questões étnico-raciais nas escolas “no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar” (GOMES, 2012, p. 105). Em outros termos, para que a Lei 10.639 se efetive, faz-se necessária uma problematização

nacional do mito da democracia racial e do “lugar” social ocupado pelo negro no Brasil de hoje.

No entendimento da militante/professora Valdina Pinto, referindo-se ao péssimo desempenho das escolas públicas brasileiras nas avaliações do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), as organizações negras brasileiras deveriam se sentar para analisar os índices educacionais e, juntas (coletivamente), encontrar respostas que lhes permitissem articular e criar formas de trabalho para reverter o baixo desempenho dos estudantes das escolas públicas no país, os quais, em sua maioria, são negros. Na mesma direção, a militante/professora Gildália Santos pondera que as organizações negras precisam ser mais fortes e ter uma força maior dentro da estrutura que está posta, de modo que possam desenvolver um trabalho político e de base que proponha uma reforma na educação. Na opinião da referida professora,

(...) esses grupos que tem aí: Ceafro, que tem educadores formados e outros, o CEAO que é um núcleo... Os grupos que tem aí, como o *Ilê Aiyê*, o *Olodum* e outros mais, eu acho que têm, que poderiam estar se sentando e criando uma proposta – não uma proposta pura e exclusivamente para a questão do negro, mas para a escola como um todo; uma proposta que modifique essa estrutura que está aí hoje. Esse modelo que está aí, todos sabem que não está dando o resultado esperado (PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Das falas dos interlocutores da pesquisa, infere-se que, mesmo contribuindo de forma expressiva para a construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, as organizações negras brasileiras e, em particular, as organizações negras baianas estão cada vez mais fechadas em si mesmas, nos seus projetos e no seu fazer movimento. Para a militante/professora Gildália Santos,

(...) não dá para todo o mundo estar trabalhando por um ideal e cada um, querendo fazer o seu. Um trabalha com educação, mas trabalha a partir do que a instituição financiadora desse projeto propôs. Eu acho que deveria ter uma proposta que não fosse de tal organização ou tal outra organização, mas uma proposta, um pensamento desses grupos que querem trabalhar, que trabalham a valorização do negro, porque o *Ilê Aiyê* quer isso, o *Olodum* quer isso, o *Malê de Balê* quer isso, os terreiros de candomblé querem isso... Uma valorização da cultura e da identidade negra. Então, teríamos que ter princípios básicos, por que todos tivessem pautados (PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Compartilhando esse pensamento, a militante/professora Ana Célia da Silva salienta que, infelizmente, existe ainda uma parte do movimento negro que não vê a importância desses trabalhos educacionais desenvolvidos pelas organizações negras e que, mesmo existindo certo alheamento de algumas organizações negras com relação à necessidade e importância da educação das relações étnico-raciais, essa percepção está aumentando. Pondera também que já existem muitas entidades trabalhando nesse sentido, mas que é preciso que as organizações negras vejam como prioridade essas discussões.

Contudo, ainda que não exista uma ação conjunta, é notório que as organizações negras baianas e brasileiras, por meio dos seus militantes e intelectuais, como explicitado nas falas dos militantes/professores negros entrevistados, estão se fazendo presentes em todas as esferas políticas e sociais do país, o que permite afirmar

que essa penetração, mesmo que de forma tímida, tem sido fundamental para que as questões referentes às relações étnico-raciais permaneçam nas mesas de discussões nos diferentes setores da sociedade brasileira, sendo a educação um dos temas mais debatidos.

Quanto ao posicionamento do Estado e da escola com relação à questão da efetivação da Lei 10.639, na opinião dos militantes/professores negros entrevistados, não está acontecendo muita coisa significativa por parte do Estado e das escolas. Eles afirmam também que faltam compromisso destes e, principalmente, investimento financeiro e de formação docente.

Até agora, não está feito, de fato, o que é que se precisa fazer. Não está! Não está acontecendo nada. O Estado está vendo que não está acontecendo nada, que é zero. E, mesmo aqui [Salvador/BA], em que existem projetos de fato, projetos muito interessantes, não há uma linha de trabalho que justifique dizer que já estamos fazendo a educação das relações étnico-raciais. Não há. Os livros continuam com muitos problemas, até com erros. Ainda não aconteceu nada que significasse assim (VANDA MACHADO, Pesquisa de campo, 2012).

O desafio é grande, a gente tem muito trabalho por fazer. E o investimento tem que ser grande: investimento pessoal, investimento de tempo, investimento de dinheiro, investimento de formação. Eu não sei se o Estado ou os governantes estão, de fato, interessados em fazer esse investimento (LINDINALVA BARBOSA, Pesquisa de campo, 2012).

Ainda a respeito do comprometimento do Estado e suas instituições no que se refere à efetivação da Lei 10.639 e de demais políticas educacionais afirmativas, a militante/professora Valdina Pinto é taxativa:

Falta é compromisso mesmo. Compromisso político, compromisso de ter uma sociedade não racista, compromisso com a gestão pública, compromisso com a educação. Muitas vezes, se cria uma coisa, está aí por pressão, porque a gente pressiona, mas não tem a vontade, porque não partiu de cima, foi porque está sendo pressionado, e fazem tudo para dificultar. O racismo está aí em todas as instituições, fala-se de racismo institucional, e é isso mesmo; está lá dentro, tem até a vontade ali de mudar, mas a base é racista, a base não quer que mude, e aí fica difícil. Apesar de tudo o que temos aí, ainda precisa de muita conscientização, porque tem muito negro alienado, precisando despertar para a vida. O trabalho de conscientização tem que ser constante (PESQUISA DE CAMPO, 2012).

No entanto, mesmo com todos os obstáculos encontrados na efetivação da Lei 10.639 nas escolas, é consenso entre os militantes/professores negros entrevistados que as experiências educacionais desenvolvidas pelas organizações negras baianas⁹, dentro e fora dos seus espaços e com as escolas, têm contribuído de forma expressiva para que a Educação das Relações Étnico-Raciais, ainda que de maneira incipiente, gradualmente, se torne parte das discussões estabelecidas nos diferentes ambientes educativos – formais e não formais.

Enfim, percebe-se que, embora as ações mais recorrentes na efetivação da Lei 10.639 sejam por parte de professores interessados no tema, vem-se constituindo, em diferentes estados e municípios brasileiros, um movimento de práticas mais

9 Ver Araújo (2014a).

coletivas (GOMES, 2011, p. 119). “Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas, o processo está mais avançado; em outros, ele caminha lentamente; e, em outros, está marcado pela descontinuidade” (GOMES, 2013, p. 32). Todavia, como ressalta Gomes, (2011), diante da urgência para implementá-la de fato nos currículos escolares, ainda são tímidas “as ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal” (GOMES, 2011, p. 118).

Considerações finais

No seu movimentar constante, em movimento organizado ou não, negros e negras vêm (re)elaborando diversas estratégias de ação para manter a sua dignidade, assim como para conseguir igualdade de direitos e de oportunidades. Desse modo, criaram e continuam criando mecanismos de defesa dos seus valores culturais e de superação das dificuldades a que eram e ainda são submetidos na sociedade brasileira e nas suas ações, por uma vida mais justa e igualitária, principalmente na área educacional – em que a elite branca racista do país tem dado exemplos claros de que não abrirá mão dos privilégios que a acompanham desde o início da formação da nação brasileira.

Mesmo com os avanços que se vêm tendo com as políticas públicas afirmativas, ainda são muitos os desafios e as dificuldades que os negros e suas organizações continuam enfrentando para fazer valer os seus direitos, inclusive no campo educacional, em que se percebem as principais mudanças. Como pudemos ver pelos depoimentos dos militantes/professores negros baianos, comprometidos com uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia, fazer valer a educação das relações étnico-raciais, como orientam as políticas educacionais afirmativas vigentes no país, é ainda um desafio a ser vencido por todos os envolvidos nos processos educativos – formais ou não – no Brasil.

Passada mais de uma década da criação da Lei 10.639/03, muitos têm sido os desafios para que ela se efetive de fato nas escolas brasileiras. Entre eles, na percepção dos militantes/professores negros baianos entrevistados, estão a deficiência na formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro e da humanidade; o fundamentalismo religioso de parte dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais (diretores, coordenadores, professores, alunos, pais ou responsáveis, funcionários e outros); e a falta de uma ação mais efetiva, conjunta e cooperativa entre as instituições responsáveis pelo processo educacional (por exemplo, MEC, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação e escolas), os profissionais da educação, os movimentos sociais e a sociedade como um todo.

Os interlocutores da pesquisa sinalizam a necessidade de as organizações negras baianas e brasileiras, principalmente aquelas que têm um trabalho mais direto com a educação, se juntarem para realizar atividades conjuntas, visando à elaboração de um projeto coletivo. Em outras palavras, um projeto que apresente princípios essenciais no desenvolvimento de uma abordagem pedagógica afirmativa incluindo e valorizando a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro e da humanidade. Se juntando, também, para pressionar o Estado, as instituições responsáveis pelos sistemas de ensino, em particular, as escolas a se comprometerem mais com a efetivação da Lei 10.639 e demais políticas afirmativas.

Enfim, para que mudanças significativas aconteçam, faz-se necessária a criação de outras políticas que fortaleçam as já existentes e permitam a inclusão de fato, nos currículos escolares, das culturas negadas, silenciadas e consideradas inferiores pela cultura hegemônica, sem reduzi-las a uma unidade didática isolada (ARAÚJO; GIUGLIANI, 2014). É necessário também que as escolas coloquem em prática a educação das relações étnico-raciais, como orientam as políticas educacionais vigentes no país.

Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 8-24.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; QUEIROZ, Delecele Mascarenhas. A dinâmica do movimento negro brasileiro no campo da educação. **Saberes em Perspectiva**, v. 2, n. 3, p. 41-55, maio/ago. 2012.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. Resignificando a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola. **Artifícios**, v. 3, n. 6, p. 1-14, dez. 2013.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; GIUGLIANI, Beatriz. Por uma educação das relações étnico-raciais. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2014.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. O pensar e o fazer educacional das organizações negras baianas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 247-265, jan./abr. 2014a.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação e desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. **Direitos Humanos e Democracia**, n. 3, ano 2, p. 125-157, jan./jun. 2014b.
- ARROYO, Miguel. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel González; ABRAMOVICZ, Anete (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009. p. 129-159.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Introdução aos Estudos Africanos**. Parecer SEC 089/1985.
- BARBOSA, Lindinalva. Lindinalva Barbosa: depoimento [set. 2012]. Entrevistador: J. A. Araújo. Salvador: UNEB, 2012. 1 cassete sono. Entrevista concedida ao Projeto A atuação das Organizações negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro 2003. D.O.U. de 10/01/2003.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11/03/2008.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 65-104.
- CRUZ, Cristiane Copque. **Introdução aos estudos africanos na escola: trajetórias de uma luta histórica**. 2008. 248 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007. 313 p.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008. 79 p.
- GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomo**, n. 24, p. 17-35, jan./jun. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Ivan Costa. Nossas persistências históricas: caminhos das pedagogias do movimento negro no Brasil. **Saeculum**, João Pessoa, n. 25, p. 141-159, jul./dez. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 187 p.

MACHADO, Vanda. Vanda Machado: depoimento [jun. 2012]. Entrevistador: J. A. Araújo. Salvador: UNEB, 2012. 1 cassete sono. Entrevista concedida ao Projeto A atuação das Organizações negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia. **Cadernos Penesb**, n. 8, p. 98-127, dez. 2006.

PAULA, Cláudia Regina. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul./dez. 2009.

PINTO, Valdina. Valdina Pinto: depoimento [set. 2012]. Entrevistador: J. A. Araújo. Salvador: UNEB, 2012. 1 cassete sono. Entrevista concedida ao Projeto A atuação das Organizações negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008. 284 p.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. 234 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 21-38.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. “**Tá repreendido em nome de Jesus**”: religião, identidade e conflito com a implementação da Lei 10.639. Curitiba: Appris, 2012. 137 p.

SILVA, Ana Célia da. Ana Célia da Silva [nov. 2011]. Entrevistador: J. A. Araújo. Salvador: UNEB, 2012. 1 cassete sono. Entrevista concedida ao Projeto A atuação das Organizações negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990.

SILVA, Paula Cristina. Educação pluricultural e antirracista em Salvador: algumas experiências nos anos 80 e 90. In: SANTOS, Jocélio Teles. **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador: Novos Toques, 1997. p. 133-152.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Ações Afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: o contexto Pós-Durban**. São Carlos: EduFSCar, 2009. p. 263-274.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. Limites sociais das políticas de educação: equidade, mobilidade e estratificação social. **Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 539-557, jul./dez. 2011.

Enviado em: 08/11/2014. Aprovado em: 19/06/2015.