

Érica Melanie Ribeiro Nunes

**Cidadania e multiculturalismo: a Lei
10.639/03 no contexto das bibliotecas das
escolas municipais de Belo Horizonte**

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Escola de Ciência da Informação – ECI
2010

Érica Melanie Ribeiro Nunes

**Cidadania e multiculturalismo: a Lei
10.639/03 no contexto das bibliotecas das
escolas municipais de Belo Horizonte**

Dissertação de Mestrado apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Ciência da Informação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Guiomar da Cunha Frota

Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Escola de Ciência da Informação – ECI

2010

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada aos homens e às mulheres, ilustres ou desconhecidos, que dedicam suas vidas à defesa dos princípios da cidadania, sobretudo aos educadores que defendem o respeito à diversidade como um dos elementos primordiais da educação.

AGRADECIMENTOS

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”, disse Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*. Assim, presto aqui um agradecimento sincero a todos que me acompanharam nessa travessia. Agradeço, pois:

A Deus, por me conceder o sopro da vida e me permitir desejar e viver este momento;

À minha amada mãe, Márcia, por ser uma das mais humildes e íntegras defensoras do conhecimento, mas, sobretudo, por me amar incondicionalmente e sofrer comigo grande parte das dores e angústias que sozinha não poderia agüentar;

À minha irmã, Karen, por dividir comigo o quarto, o computador e a vida. Por entender, apesar da pouca idade, que os gritos, as lágrimas e os lamentos não eram por causa dela e nem para ela;

Ao meu irmão, Eros, de poucas palavras e poucos abraços, mas que com pequenos gestos contribuiu para que esta dissertação se realizasse;

Aos meus familiares e parentes, por acreditarem em mim e em meus sonhos;

Aos companheiros e companheiras de curso, por todos os dissensos e por todas as dúvidas que suscitaram, pois esses me ajudaram a construir os meus questionamentos, especialmente à Wanderlaine, que dividiu comigo a orientadora e as angústias;

Àqueles colegas da Rede Municipal de Contagem e da Fundação de Ensino de Contagem, que me incentivaram cotidianamente a trabalhar estudando e estudar trabalhando;

À Escola Municipal Jardim Felicidade, que me possibilitou anos felizes de trabalho e que me deixou como lembrança a semente desta dissertação;

Aos meus amigos e amigas, pelas observações críticas, pelas palavras de incentivo ou simplesmente pelos silêncios de compreensão, mas principalmente por escolherem cotidianamente serem meus companheiros de jornada, meus amigos para tudo ou mesmo para nada;

Aos funcionários da Escola de Ciência da Informação, que com sua imensa cordialidade me ajudaram a lidar com a intricada burocracia que permeia a execução de uma pesquisa acadêmica;

A todos os participantes da pesquisa, pela atenção e pela contribuição que deram a este trabalho;

Às professoras Maria Aparecida Moura e Júnia Sales Pereira, pelas importantes observações feitas durante a minha qualificação;

Aos professores da Escola de Ciência da Informação, que de maneiras distintas me desafiaram, me colocaram à prova, me estimularam e, nesse percurso, me fizeram caminhar, conhecer e viver;

À minha orientadora, Professora Maria Guiomar da Cunha Frota, que me presenteou com aquilo que é o sonho de qualquer orientando: presença constante e sistemática; orientação simples, mas consistente e uma leitura crítica, mas ao mesmo tempo delicada.

Em o *Homem Duplicado*, romance que trata das dúvidas e das reflexões de um professor de História (como eu, aliás), Saramago diz que “há coisas que nunca se poderão explicar por palavras”. Minha emoção por concluir este trabalho e minha gratidão por todos vocês estão entre essas coisas.

“A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real.”

Rui Barbosa, jurista, diplomata e escritor brasileiro

RESUMO

Esta dissertação analisa a repercussão da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. A Lei 10.639/03 alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio do Brasil. Buscou-se neste trabalho recuperar algumas concepções e idéias presentes no debate acerca da Lei e de suas Diretrizes Curriculares correlatas. Procurou-se, ainda, contextualizar o cenário da aprovação dessa Lei, apontando os desafios que esta indica ao Estado e à sociedade civil ao dar visibilidade a temas como a educação anti-racista, a pluralidade cultural e o multiculturalismo, além de colocar em pauta a discussão do novo papel do Estado na conformação da cidadania. Este trabalho partiu do pressuposto de que a biblioteca escolar na Rede Municipal de Belo Horizonte é um espaço educativo importante, portanto apresenta-se como um lócus privilegiado para análise da recepção da Lei 10.639/03, no que se refere à discussão da cidadania, do multiculturalismo e da pluralidade cultural. A escolha de bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte como universo de análise se deu pelas especificidades da proposta de educação do município. A Proposta Escola Plural, em vigor desde 1994, defende princípios ligados à inclusão e ao respeito à pluralidade cultural. Além disso, existe na cidade um programa que busca “revitalizar” as bibliotecas escolares da Rede. Assim, procurou-se analisar como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares foram interpretadas e operacionalizadas nesse contexto. Pela natureza do problema desta pesquisa e pelas especificidades da organização das bibliotecas escolares da Rede, optou-se por uma pesquisa em três etapas: na primeira, foram recolhidos e analisados os documentos referentes à Lei 10.639/03, realizaram-se, ainda, entrevistas com a coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero e com a ex-coordenadora do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas; na segunda etapa, buscou-se mapear se os bibliotecários das bibliotecas-pólo conheciam a Lei 10.639/03 e quais as suas concepções a respeito desta; na terceira, pretendeu-se identificar e analisar as práticas e as opções político-pedagógicas de uma biblioteca escolar no que se refere à Lei 10.639/03. Na pesquisa, confirmou-se a idéia preliminar de que a proposta educacional do município de Belo Horizonte apresenta aspectos em comum com a discussão da Lei 10639/03, oferecendo um ambiente privilegiado para a implementação da Lei. Percebeu-se que os discursos e ações no âmbito político-administrativo do município estão de acordo com as concepções das Diretrizes Nacionais, mas que a discussão sobre a temática da Lei sensibiliza os bibliotecários da Rede de maneiras diferentes. Características pessoais como auto-identificação racial e interesse pela temática interferem na forma como esses bibliotecários processam a temática da Lei. Os bibliotecários que participaram desta pesquisa, embora conhecessem a Lei e reconhecessem a sua importância, tiveram opiniões muito distintas a respeito do papel da biblioteca na implementação dessa Lei. A estrutura administrativa do município de Belo Horizonte contribui para criar espaços para a discussão da Lei 10.639/03, mas os sujeitos se apropriam desses espaços de maneiras múltiplas.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Bibliotecas escolares. Educação em Belo Horizonte. Cidadania. Multiculturalismo.

ABSTRACT

This dissertation examines the impact of the Law 10.639/03 and of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Cultures in the context of municipal school libraries of Belo Horizonte. The Law 10.639/03 altered devices of the Guidelines and Bases Law of National Education (LDB/1996) and made compulsory the teaching of African History and Afro-Brazilian culture in all schools of elementary and secondary education in Brazil. We tried to recover some of these concepts and ideas in the debate about the Law and its related Curricular Guidelines. We also tried to contextualize the setting of passage of this Law, noting the challenges that it indicates to the State and to the civil society by giving visibility to issues such as anti-racist education, cultural pluralism and multiculturalism, and put on agenda the discussion of the role of the State in shaping citizenship. This work assumed that the school library in the municipal schools of Belo Horizonte is an important educational area therefore presents itself as a privileged locus for the analysis of the Law 10.639/03 reception, with regard to the discussion of citizenship, multiculturalism and cultural plurality. The choice to analyse municipal school libraries was due to the particularities of municipal education proposal from Belo Horizonte. The Plural School proposal, in force since 1994, promotes principles related to inclusion and respect for cultural plurality. In addition, there is in the city a program that seeks to "revitalize" municipal school libraries. So, we tried to analyse how the Law 10.639/03 and the Curricular Guidelines were interpreted and operationalized in this context. By the nature of this research problem and the specific nature of the organization of municipal school libraries this survey was developed in three stages: in the first documents related to Law 10.639/03 were collected and analysed, there were also interviews with the coordinator of the Ethnic-Racial and Gender Relations and the former coordinator of the Center for the Coordination of Libraries; in the second stage, we attempted to map if the librarians of the libraries-pole knew the Law 10.639/03 and what were their views about it; in the third, we sought to identify and analyse the practices and the political and educational options for a school library in relation to the Law 10.639/03. In the survey, we confirmed the primary idea that the educational program in the city of Belo Horizonte has aspects in common with the discussion of the Law 10.639/03, offering a privileged environment for the Law implementation. It was felt that the speeches and actions in the municipal political-administrative sphere are in accordance with the National Guidelines conceptions, but that the discussion on the topic of the law raises sensitivity among librarians of the network in different ways. Personal characteristics such as racial self-identification and interest in the topic interfere with how they handle the issue of the Law. Librarians who participated in this research, although they knew the law and acknowledged its importance, had very different opinions about the role of the library in implementation of this Law. The administrative structure of the city of Belo Horizonte helps to create space for discussion of the Law 10.639/03, but the subjects are appropriating these spaces for multiple ways.

Key-words: Law 10.639/03. School libraries. Education in Belo Horizonte. Citizenship. Multiculturalism.

LISTA DE ABREVIATURAS

AI	Atos Institucionais
CEERT	Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades
CMBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CME/CP	Conselho Municipal de Educação- Conselho Pleno
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno
ECI/UFMG	Escola de Ciência da Informação da UFMG
GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
GCPF	Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
IFLA	<i>International Federation of Library Associations</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 CIDADANIA, UNIVERSALISMO E MULTICULTURALISMO	13
1.1 A construção histórica da cidadania.....	13
1.2 Cidadania: da universalização à especificação dos direitos.....	17
1.3 A construção da cidadania no Brasil.....	20
1.3.1 A tradição cívica no período de colonização portuguesa e a herança do escravismo.....	21
1.3.2 As primeiras conquistas no campo dos direitos sociais (1930-1945).....	24
1.3.3 A ampliação dos direitos políticos (1945-1964).....	26
1.3.4 Novamente a ênfase nos direitos sociais (1964-1985).....	27
1.3.5 A cidadania e a redemocratização.....	28
1.4 Política e etnicidade: da mestiçagem como ideologia de Estado ao multiculturalismo.....	31
1.4.1 A construção narrativa da nação brasileira: a mestiçagem como ideologia de Estado.....	31
1.4.2 O questionamento da ideologia da mestiçagem	33
1.4.3 O conceito de raça do debate político.....	34
1.4.4 Multiculturalismo e identidade afro-descendente.....	35
CAPÍTULO 2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	39
CAPÍTULO 3 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA NO BRASIL.....	44
3.1 A Constituição de 1988 e o reconhecimento da pluralidade cultural.....	45
3.1.1 Os atores e os interesses na Assembléia Nacional Constituinte.....	48
3.2 A LDB 9394/96: trajetória e limites.....	52
3.2.1 A pluralidade cultural na LDB.....	54
3.3 Os PCNs e a pluralidade cultural.....	55
3.4 A Lei 10.639/03 como política inclusiva na educação: contexto, contradições e possibilidades.....	58
3.4.1 A Lei 10.639/03 como política inclusiva.....	59
3.4.2 Os imperativos do mercado na implementação das políticas redistributivas....	60

3.4.3	A perspectiva dos organismos multilaterais em relação à questão racial brasileira e a Lei 10.639/03.....	63
3.4.4	O contexto imediato da Lei 10.639/03	65
3.4.5	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História.....	68
3.4.6	A Lei 10.639/03: caminhos e incertezas.....	70
CAPÍTULO 4 A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE.....		75
4.1	A biblioteca escolar pública como lócus de cultura e informação.....	75
4.2	O papel educativo das bibliotecas escolares de acordo com a Lei 10.639/03....	79
4.3	A implementação da Lei 10.639/03: as especificidades de Belo Horizonte.....	81
4.3.1	A proposta “Escola Plural”.....	84
4.3.2	As bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte.....	89
CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS DADOS: A LEI 10.639/03 SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE GESTORES PÚBLICOS E BIBLIOTECÁRIOS DE BELO HORIZONTE		93
5.1	Nível 1: Análise de documentos e entrevistas com as coordenadoras dos Núcleos.....	93
5.2	Nível 2: As concepções dos bibliotecários das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte acerca da Lei 10.639/03.....	106
5.3	Nível 3: Impressões iniciais acerca das escolhas político-pedagógicas sobre a temática étnico-racial em uma biblioteca escolar de Belo Horizonte.....	115
CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		122
REFERÊNCIAS		131
APÊNDICE A.....		138
APÊNDICE B.....		139

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa a repercussão da Lei 10.639/03¹ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto das bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Com a aprovação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Estado brasileiro abandonou o discurso que postulava a existência de uma cultura brasileira mestiça e assumiu a proposta de desenvolver, sobretudo no campo da educação, políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações negras.

Buscou-se neste trabalho recuperar algumas concepções e idéias presentes no debate acerca da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes Curriculares correlatas. Procurou-se, ainda, contextualizar o cenário da aprovação da Lei, apontando os desafios que esta indica para o Estado e para a sociedade civil ao dar visibilidade a temas como a educação anti-racista, a pluralidade cultural e o multiculturalismo, além de colocar em pauta a discussão do novo papel do Estado na conformação da cidadania.

A escolha de bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte como universo de análise se deu pelas especificidades da experiência de Belo Horizonte em relação à educação com princípios ligados à inclusão e ao respeito à pluralidade cultural² e devido, também, à existência de um programa municipal que busca valorizar e “revitalizar” as bibliotecas escolares da Rede. Assim, procurou-se analisar como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais foram interpretadas e operacionalizadas nesse contexto, sobretudo no que diz respeito a aspectos como a pluralidade cultural, o multiculturalismo e a cidadania.

A dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro, buscou-se demonstrar que a cidadania é uma construção histórica. Além disso, procurou-se indicar o movimento histórico das últimas décadas em direção à especificação dos direitos, de acordo com as diversas maneiras de estar em sociedade e a partir de diferentes critérios sociais (sexo, idade, condições físicas, etnia). O capítulo apresenta como o debate acerca da Lei 10.639/03 se insere na discussão contemporânea sobre o

¹ Esta alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio do país.

² Refere-se à Proposta Escola Plural, em vigor no município desde meados da década de 1990.

multiculturalismo. No Capítulo 2, indicou-se a orientação metodológica, explicitando elementos da abordagem qualitativa que se elegeu para guiar a pesquisa, bem como as técnicas para a coleta de dados. No Capítulo 3 faz-se a análise dos principais marcos legais para educação anti-racista no Brasil. Procurou-se, além de fazer a análise dos textos legais, contextualizá-los. O Capítulo 4 explicita o contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte, iluminando as especificidades destas e mostrando os possíveis nexos desse contexto particular com as diretrizes da Lei 10.639/03. O Capítulo 5 é dedicado à análise dos dados e, no último capítulo, elaboraram-se as considerações finais, nas quais se buscou indicar algumas possibilidades abertas pela pesquisa, que podem ajudar no direcionamento de novos estudos.

CAPÍTULO 1 CIDADANIA, UNIVERSALISMO E MULTICULTURALISMO

1.1 A construção histórica da cidadania

Em *A Era dos Direitos* (2004), Bobbio reúne alguns dos seus ensaios nos quais explicita os nexos entre a paz, a democracia e os direitos humanos. Nesses ensaios estão presentes três teses fundamentais defendidas pelo autor: os direitos humanos não são naturais e sim direitos históricos; estes direitos surgem no início da era moderna; e podem ser entendidos como indicadores de avanço histórico. Ao destacar o percurso histórico da construção social dos direitos humanos, Bobbio contribui para lançar luzes sobre a emergência das novas demandas acerca dos direitos e dos critérios de cidadania. Como marco da gênese dos direitos humanos, Bobbio irá destacar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada durante a Revolução Francesa.

A radicalidade da Declaração, segundo Bobbio (2004), está na enunciação definitiva da mudança de ângulo para se observar a relação política entre soberano e súdito ou entre Estado e cidadão. Se antes a relação política era vista sob o ângulo do soberano, a partir de uma concepção organicista da sociedade, na qual o grupo como um todo é mais importante que o indivíduo, passou-se a valorizar a perspectiva do cidadão, afirmando o pressuposto individualista da sociedade. No campo do direito, passou-se da enunciação dos deveres dos súditos à positivação dos direitos do cidadão. Essa inversão da perspectiva está posta na formação dos Estados modernos, com as guerras de religião, e torna-se mais forte com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

A promulgação da Declaração no decorrer da Revolução Francesa adquiriu uma importância simbólica e seus enunciados passaram a figurar como ideal. Proclamou-se a capacidade do povo legislar, a liberdade, além de afirmar que os cidadãos (individualmente) possuem direitos e é dever do Estado protegê-los. A Declaração Francesa quando comparada, por exemplo, aos documentos redigidos durante a Independência Americana é mais intransigentemente individualista. A Declaração defendeu princípios contra-intuitivos para época e até mesmo anti-históricos ao dizer que os homens nascem livres e iguais (BOBBIO, 2004, p.128), pois, afinal, todas as estruturas sociais naquele momento, a começar pela família, mostravam relações desiguais e hierarquicamente estabelecidas.

Assim, é possível afirmar que os direitos humanos postulados naquele momento eram construções históricas, adequadas àquele contexto de ruptura social que marcava o fim de uma época. Foram construídas racionalmente à luz das necessidades postas para aquele período. De acordo com Bobbio (2004), “que os homens nasçam livres e iguais é uma exigência da razão, não uma constatação ou um dado histórico” (p.128).

É possível perceber, então, que os direitos do homem, enunciados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, por mais fundamentais que possam parecer, são direitos históricos, ou seja, gestados em determinadas circunstâncias, em que novas liberdades lutavam contra velhos poderes. E essa gênese se deu, ainda, de maneira gradual e não de uma vez por todas. Assim, como foram frutos de um momento histórico, estão sujeitos à mudança, à substituição de determinados direitos e à integração de outros.

Os direitos do homem postulados durante a Revolução Francesa eram, de fato, uma carta contra tirania, mas permeados por interesses de classe— da burguesia. O homem a que eles se referiam, mais do que um ser abstrato ou universal, era o homem burguês. Naquele momento, a luta era pelos direitos civis, pela liberdade e contra os soberanos absolutos. Sendo assim,

Novos carecimentos nascem em função da mudança das condições sociais e quando desenvolvimento técnico permite satisfazê-los. Falar em direitos naturais ou fundamentais, inalienáveis ou invioláveis é usar fórmulas de uma linguagem persuasiva, que podem ter uma função prática num documento político, a de dar maior força à exigência, mas não têm nenhum valor teórico, sendo portanto completamente irrelevantes numa discussão de teoria do direito (BOBBIO, 2004, p.26).

Não existe um fundamento absoluto para os direitos humanos, ou seja, não é possível elaborar razões e argumentos que se tornem inquestionáveis e que tenham adesão irresistível por seres racionais. Durante séculos os jusnaturalistas acreditaram ter colocado certos direitos acima de qualquer possibilidade de refutação, indicando que estes derivariam diretamente da natureza. Mas a natureza do homem não garantia um fundamento absoluto dos direitos, uma vez que direitos bem diversos entre si e, por vezes contraditórios, eram compatíveis com a “natureza do homem”:

Para dar um exemplo: ardeu por muito tempo entre os jusnaturalistas a disputa acerca de qual das três soluções possíveis quanto à sucessão dos bens (o retorno à comunidade, a transmissão de pai para filho ou a livre

disposição pelo proprietário) era a mais natural e, portanto, devia ser preferida num sistema que aceitava como justo tudo o que se fundava na natureza. Podiam disputar por muito tempo: com efeito, todas as três soluções são perfeitamente compatíveis com a natureza do homem, conforme considere este último como membro da comunidade (da qual, em última instância, sua vida depende), como pai (voltado por instinto natural para a continuidade da espécie) ou como pessoa livre e autônoma (única responsável por suas ações e seus bens) (BOBBIO, 2004, p.36-37).

Os direitos contidos na própria Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão possuem estatutos muito diversos entre si e até incompatíveis. Poucos direitos são irrevogáveis e valem para todos os homens indistintamente (o direito de não ser escravizado, por exemplo). Em compensação, o direito de liberdade de expressão pode ser limitado caso prejudique outro direito considerado mais fundamental.

Historicamente, o argumento de que alguns direitos possuem fundamento absoluto serviu como um obstáculo à introdução de novos direitos que fossem incompatíveis com aqueles. Assim, o fundamento absoluto é uma ilusão e também pode servir como pretexto para posições conservadoras.

Os direitos do homem conformam uma categoria variável, que muda historicamente e, portanto, estão suscetíveis a variações de interesses, a alterações nos grupos que estão no poder e até sujeitos a transformações técnicas.

Direitos que foram considerados absolutos no século XVIII, como a inviolabilidade da propriedade, sofreram limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande entusiasmo. Direitos das pessoas com deficiência e das minorias étnicas, por sua vez, são demandas contemporâneas, que não estavam postas nas declarações do século XVIII.

O conceito de cidadania, para Marshall (1967), é formado por três partes, cada qual com um conjunto de direitos. O elemento civil é formado pelos direitos necessários à liberdade individual como a liberdade de ir e vir, a liberdade de imprensa, o direito à propriedade entre outros. O elemento político se caracteriza pelo direito de participar do poder político, seja como um membro de uma instituição investida de autoridade ou como um eleitor daquele. O elemento social da noção de cidadania se refere ao direito de partilhar um mínimo de bem estar econômico e a garantia de participar da herança social e de desfrutar dos padrões que prevaleçam na sociedade.

Durante muito tempo, segundo Marshall, esses três elementos da cidadania estiveram fundidos num só, não havia instituições com atribuições tão claras, mas também não havia nenhum código uniforme de direitos e deveres com os quais todos os homens estivessem investidos pelo simples fato de estarem em sociedade. A separação das instituições e a delimitação das atribuições das mesmas, na modernidade, contribuíram para que os elementos da cidadania seguissem caminhos separados e emergissem em momentos históricos distintos.

Quando os três elementos da cidadania se distanciaram uns dos outros, logo passaram a parecer elementos estranhos entre si. O divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação de cada um a um século diferente— os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX. Estes períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos (MARSHALL, 1967, p.67).

O próprio Marshall percebe as limitações desta análise da separação tão radical entre os elementos da cidadania e o problema de generalizarem-se essas interpretações (que se referem ao contexto inglês), mas ela é de fundamental importância para explicitar a natureza histórica dos direitos.

A História dos direitos civis, em seu período de formação, caracterizou-se pela adição gradativa de novos direitos a um status (de liberdade) já existente para todos os homens adultos. Os direitos políticos, por sua vez, surgiram não de novos direitos para enriquecer um status já existente e gozado por todos, mas na doação de velhos direitos a novos setores da população. Operou-se a transferência da base dos direitos políticos do substrato econômico para o status pessoal (pela existência dos direitos civis). Até o século XIX o desenvolvimento da cidadania teve pouca influência na desigualdade social. Afinal, os direitos civis deram poderes legais e igualaram nominalmente todos os cidadãos, mas o exercício desses poderes foi prejudicado pelos preconceitos de classe arraigados na sociedade e pela falta de oportunidade econômica. Faltava, ainda, a experiência para o exercício dos direitos políticos. Assim, os direitos sociais ainda nem faziam parte da noção de cidadania.

É preciso destacar que os primórdios da cidadania, em seu elemento civil, floresceram na Inglaterra desde a segunda metade do século XVII, coincidindo, portanto, com o capitalismo. Os primeiros direitos, os civis, não eram contrários às

desigualdades da sociedade capitalista. Na realidade, auxiliavam o capitalismo e a economia de livre mercado, porque esses direitos conferem a capacidade legal de lutar pelas propriedades e pelos bens, mas não garantem a posse de nenhum deles. Os direitos políticos, por sua vez, ameaçavam mais as estruturas capitalistas— mesmo que os capitalistas nem sempre tenham percebido isso com tanta clareza—, mas a conquista destes foi paulatina e o “povo” nem sempre sabia usá-los. Somente a partir das conquistas políticas, os direitos sociais puderam ser colocados em pauta.

As mudanças sociais em relação à diminuição da desigualdade da Inglaterra no final do século XIX— como o aumento das rendas nominais, o mercado interno e a emergência dos interesses de massa— abriram caminho para o surgimento dos direitos sociais. Estes destinados a todos indistintamente e não apenas ao “porão” da sociedade. Embora seja importante destacar que a ampliação dos serviços sociais não visa, necessariamente, igualar as rendas, pois se o serviço é oferecido a todos a diferença entre os grupos se mantém. Os direitos sociais buscam apenas remover desigualdades que não sejam legítimas, não promover a igualdade absoluta. Além disso, a educação, através de sua relação com a estrutura operacional, intermedia a operacionalização da cidadania como instrumento de estratificação social.

Os direitos sociais coletivos, que ganharam espaço a partir da segunda metade do século XX, por sua vez, momentaneamente, podem oferecer perigo ao indivíduo, que pode ver seus direitos sociais individuais restringidos em prol de direitos para grupos sociais determinados, como minorias étnicas.

1.2 Cidadania: da universalização à especificação dos direitos

Pode-se perceber a ampliação dos direitos humanos à medida que o homem deixa de ser analisado como ser abstrato (o homem, o cidadão) e passa a ser percebido como sujeito concreto, através do reconhecimento e da proteção das carências e dos interesses específicos. Para Bobbio (2004), quando da enunciação dos direitos no século XVIII, houve, no campo discursivo, um processo de positivação e universalização destes, ao proclamar a todo e qualquer homem um conjunto de direitos. Em seguida, pôde-se acompanhar o processo de generalização destes direitos, a partir da organização interna e concreta dos Estados Nacionais. A internacionalização desses direitos se deu a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembléia

Geral das Nações Unidas em 1949, que apresentou, além da universalidade enunciada na Declaração de 1779, um grau de consenso nunca antes presenciado:

Não sei se se têm consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na História, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra (BOBBIO, 2004, p.47).

Somente depois da Declaração Universal dos Direitos do Homem se pode afirmar que a humanidade passou a partilhar certos valores, valores estes determinados intersubjetivamente e ratificados pela maioria. O fato de ter sido reconhecida e partilhada universalmente é uma prova – talvez o único fundamento possível– de sua validade.

A partir de meados do século XX, uma nova etapa no desenvolvimento dos direitos humanos começou a se desenvolver– a especificação. Para Bobbio, este é um processo no qual os sujeitos se apresentam como titulares de direitos específicos, para além do enunciado genérico e abstrato de direitos do homem. Esse movimento tem sido gradual, porém é cada vez mais acentuado.

A especificação não deve ser entendida como um processo que fere a universalidade das primeiras Declarações de Direitos, mas como um aperfeiçoamento que, ao especificar, atualiza e articula a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de forma que ela atenda às demandas históricas atuais. No que tange a discriminação racial, a própria Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou uma declaração que especifica valores e práticas que não poderiam estar descritos em uma declaração mais geral.

Quanto à discriminação racial, basta recordar que, em 20 de novembro de 1963, a Assembléia Geral aprovou uma Declaração (seguida, dois anos depois, por uma convenção) sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, que especifica, em onze artigos, algumas espécies típicas de ação discriminatória, e contempla também práticas específicas e bem delimitadas de discriminação, particularmente o apartheid (art. 5º), práticas específicas que não podiam evidentemente estar previstas numa declaração mais geral (BOBBIO, 2004, p. 55).

Na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968, os Estados-membros da ONU, baseados tanto na

Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto na Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovaram o documento no qual reafirmam que todos devem ter igual acesso aos direitos civis, mas que políticas especiais podem ser criadas, em determinadas circunstâncias, para defender o direito de certos grupos raciais:

Os Estados Partes adotarão, se as circunstâncias assim o exigirem, nos campos social, econômico, cultural e outros, medidas especiais e concretas para assegurar adequadamente o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a esses grupos com o propósito de garantir-lhes, em igualdade de condições, o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Essas medidas não poderão, em hipótese alguma, ter o escopo de conservar direitos desiguais ou diferenciados para os diversos grupos raciais depois de alcançados os objetivos perseguidos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, artigo II, inciso 2).

No artigo VII desta Convenção, os Estados signatários se comprometem a tomar medidas políticas imediatas e eficazes, sobretudo no campo do ensino, educação, cultura e informação, para lutar contra os preconceitos que conduzem à discriminação racial.

Cabe ressaltar que o que foi dito até aqui sobre o percurso histórico dos direitos humanos se refere à enunciação destes direitos nas declarações internacionais e não à efetivação destes. Existe uma grande diferença entre a proteção jurídica dos direitos, que deve se dar no âmbito de cada Estado, e as garantias internacionais. Os documentos internacionais acabam indicando o “deve ser” e cabe aos Estados reconhecer e criar mecanismos para proteger esses direitos.

Na prática, no interior do Estado de direito, existem dificuldades jurídicas, políticas e de conteúdo para efetivar esses direitos. Teoria e prática, no que se refere aos direitos humanos, caminham em tempos desiguais, pois os avanços no campo teórico não determinam avanços na prática. Apesar das antecipações de filósofos, das formulações dos juristas e até mesmo dos esforços de determinados políticos, na prática, ainda há um longo caminho a percorrer para transformar as aspirações em realidade. A enunciação dos direitos ainda convive com a sistemática violação dos mesmos.

No campo dos direitos sociais, sobretudo, existe uma grande defasagem. Os direitos sociais são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade, mas numa sociedade complexa como a contemporânea não bastam apenas os chamados direitos fundamentais— direito à vida, à propriedade e à liberdade. À medida que as pretensões e

exigências quanto aos direitos humanos aumentam, a satisfação deles se torna cada vez mais complexa.

Contudo, tanto no desenvolvimento da teoria quanto na evolução da prática relativa aos Direitos do homem, a partir da Segunda Guerra Mundial, é possível observar a multiplicação dos direitos. Essa multiplicação se deve à ampliação de bens e atributos merecedores de tutela (direitos civis, políticos e sociais), à emergência de sujeitos coletivos reivindicando a extensão dos direitos individuais ao grupo e à análise do homem em sua especificidade, de acordo com suas diversas maneiras de estar em sociedade e tomado a partir de diferentes critérios de diferenciação de seu status social (sexo, idade, condições físicas, etnia).

O processo de multiplicação de direitos por especificação deu-se, sobretudo, no âmbito dos direitos sociais. Os direitos de liberdade, os primeiros a serem reconhecidos e protegidos, têm validade para o homem abstrato, mas os direitos políticos e sociais não podem se referir a um homem genérico.

Essa universalidade (ou indistinção ou não-discriminação) na atribuição e no eventual gozo dos direitos de liberdade não vale para os direitos sociais, e nem mesmo para os direitos políticos, diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente. Com relação aos direitos políticos e sociais, existem diferenças de indivíduo para indivíduo, ou melhor, de grupos de indivíduos para grupos de indivíduos, diferenças que são até agora (e o são intrinsecamente) relevantes (Bobbio, 2004, p.85).

Determinadas diferenças, portanto, justificam o tratamento não igual: o estabelecimento da idade para a concessão dos direitos políticos e para o exercício do trabalho, o estabelecimento de critérios de assistência de saúde diferenciados para crianças, adultos, velhos etc. A exigência pelo reconhecimento dos direitos sociais fez surgir, ao lado do homem abstrato ou genérico, novos personagens e a especificação de direitos.

1.3 A construção da cidadania no Brasil

Partindo das três dimensões da cidadania apresentadas por T.H. Marshall (1967) e da ordem cronológica e lógica do aparecimento de cada uma delas na Inglaterra (direitos civis, XVIII; direitos políticos, XIX; direitos sociais, XX), José Murilo de Carvalho (2004) discute a construção da cidadania no Brasil. O autor irá destacar a

particularidade do modelo de cidadania brasileiro, no qual o aparecimento de cada uma das dimensões da cidadania não seguiu a ordem do modelo clássico inglês e as conseqüências que a inversão dessa ordem cronológica gerou para o país.

A ordem do surgimento das dimensões da cidadania apresentadas por Marshall (1967) é, segundo Carvalho (2004), além de cronológica, lógica. O exercício das liberdades civis permitiu a reivindicação à participação política. A participação, por sua vez, permitiu a criação de partidos comprometidos com as causas sociais e a organização da própria sociedade civil.

No Brasil, de acordo com Carvalho, os direitos sociais precederam os demais e, conseqüentemente, vieram não da mobilização da sociedade civil, que ainda não desfrutava de direitos civis e políticos, mas pela própria ação estatal. Carvalho ressalta que a conquista de direitos e a construção da cidadania são fenômenos históricos, portanto são distintos para cada país e que por mais que haja a enunciação desses direitos no plano internacional, a luta pela efetivação dos mesmos sempre se dá no interior do Estado-nação.

No caso brasileiro, é preciso destacar que o esforço para a construção da democracia é bastante recente, data do fim da ditadura militar, embora a cidadania seja um conceito em voga. A Carta Constitucional de 1988 é conhecida como Constituição Cidadã, pois garante no plano legal as três dimensões da cidadania e surgiu após uma grande mobilização social para a redemocratização e em meio a um grande debate da sociedade civil em torno de várias demandas.

Pensava-se naquele período que a garantia das liberdades (de pensamento, de associação sindical etc.) e o reconhecimento da participação popular em eleições livres e diretas resolveriam os problemas relativos à cidadania, mas as desigualdades sociais e econômicas permaneceram latentes e o desgaste dos mecanismos democráticos (instituições e eleições) não tardaram a aparecer. Os tópicos seguintes buscam recuperar brevemente o percurso da cidadania no Brasil.

1.3.1 A tradição cívica no período de colonização portuguesa e a herança do escravismo

Como herança para a tradição cívica brasileira, o modelo de administração colonial portuguesa deixou a unidade territorial e uma relativa unidade cultural, religiosa e lingüística, mas tudo isso às custas de uma economia baseada na

monocultura para exportação e de uma sociedade analfabeta e escravocrata. É possível afirmar sem exageros que, na época da independência, não havia cidadãos brasileiros.

Grande parte dos indígenas foi exterminada e outros tantos foram escravizados ou ficaram à margem da sociedade. A relação entre o governo colonial e particulares (senhores de engenho, por exemplo) possuía mais uma conotação comercial. Mas o grande empecilho para a noção de cidadania era a escravidão. Na época da independência, numa população de cerca de cinco milhões de pessoas, um milhão era de escravos (CARVALHO, 2004, p.19). Todas as pessoas com algum recurso na colônia (viúvas, padres, libertos etc.) possuíam escravos. Os escravos não possuíam direitos civis e, assim como as mulheres, estavam sob a proteção jurídica dos senhores, chefes de família.

A população livre não tinha acesso à educação e, muitas vezes, ficava à mercê da vontade e dos favores dos senhores. Os senhores, por sua vez, eram livres e votavam nas eleições municipais, mas não tinham a noção de cidadania. Eles assumiam parte das funções do Estado fazendo uso pessoal do poder. A justiça do rei tinha alcance limitado devido às distâncias entre o Reino e a colônia e ao exercício da justiça privada realizada pelos senhores. Havia, portanto, uma confusão entre o poder do Estado e o poder dos particulares, impedindo o surgimento de qualquer ideal de cidadania. “A consequência de tudo isso era que não existia de verdade um poder que pudesse ser chamado de público, isto é, que pudesse ser a garantia da igualdade de todos perante a lei, que pudesse ser a garantia dos direitos civis” (CARVALHO, 2002, p.22).

Quanto às manifestações cívicas do período, o que se via eram, em sua maioria, conflitos locais e regionais: revoltas de escravos, conflitos entre os setores das elites e governos locais etc. Formava-se assim, identidades regionais e não uma identidade nacional. Assim, direitos civis beneficiam a poucos; os políticos, a pouquíssimos e não existiam direitos sociais (no máximo as pessoas podiam contar com a caridade da Igreja).

A Independência brasileira se deu sem grandes conflitos militares, sem libertadores, sem líderes populares. Foi um processo de negociação entre a Coroa, a elite nacional e a Inglaterra. A independência não se fez à revelia do povo, mas também não foi consequência da luta popular.

A transição tranqüila da colônia para um país livre facilitou a instauração de uma monarquia constitucional representativa, mas manteve-se a escravidão, o que limitava os direitos civis.

A Constituição de 1824 trazia idéias das constituições européias, como o voto do cidadão e a separação de poderes, mas guardava resquícios do poder absolutista, como o poder moderador. No que dizia a respeito à regulamentação dos direitos políticos, a Constituição de 1824 era liberal para o período. Apesar de estabelecer um critério de renda para os votantes, esse não era alto e analfabetos podiam votar. As eleições durante o período monárquico foram ininterruptas e freqüentes, mas, na prática, não representavam grandes avanços.

Mais de 85% da população era analfabeta e sem tradição política e cívica. A população rural era controlada pelos senhores e coagida pelos comandantes da Guarda Nacional. Na prática, o voto se tornava a expressão da luta entre os chefes políticos locais (depois conhecidos como coronéis) e as eleições estavam sujeitas a todos os tipos de fraudes.

Quanto à participação política não-formal, externa aos mecanismos representativos de formação, podemos destacar as rebeliões da regência, que possuíam caráter popular, mesmo sem ter objetivos políticos claros, e as revoltas do 2º Reinado, que eram ações políticas contra coisas que interferiam em seu modo de vida.

Apesar dessas revoltas não se utilizarem dos mecanismos formais de representação política é possível perceber que a população começa a desenvolver uma noção sobre os deveres do Estado e sobre os direitos do cidadão. Esses movimentos foram marcados, segundo Carvalho, pela formação de cidadãos negativos, que reagem aos desmandos do Estado, mas não propõem as alterações. É uma percepção intuitiva e pouco elaborada sobre os direitos do cidadão.

No que tange os direitos civis, a herança colonial da escravidão negava a condição humana ao escravo e colocava-o como propriedade, fora da ação da lei. Além disso, os valores da escravidão eram aceitos por quase toda a população brasileira e muitos desses valores se perpetuaram após a abolição.

O movimento de abolição da escravatura, no século final do XIX, foi um importante movimento político urbano envolvendo intelectuais, artistas, pequenos proprietários, libertos e os próprios escravos. Era uma luta por um direito civil básico: a liberdade, mas o movimento abolicionista se arrefeceu tão logo a abolição se deu, não

organizando de imediato estratégias para alçar a população negra à condição de cidadania.

O Brasil foi o último país de tradição cristã e ocidental a libertar os escravos e o fez quando o número de escravos era pequeno (menos de 5% da população) (CARVALHO, 2004, p.47). A libertação dos escravos trouxe a igualdade para o campo legal, mas esta foi negada na prática. A população negra enfrentou sozinha os desafios da ascensão social. Sem terras, nem escolas, nem emprego a população negra não poderia, de fato, desfrutar dos direitos civis. Segundo Andrews *apud* Domingues, a população negra permaneceu marginalizada,

Seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (2007, p.103).

No período da Proclamação da República ainda não havia um sentimento nacional, ainda era forte o pertencimento provincial. O único conflito de caráter nacional até então, capaz de mobilizar o sentimento de pertencimento, foi a Guerra do Paraguai. Quanto à própria Proclamação da República, contou com menos participação popular do que o movimento de Independência.

1.3.2 As primeiras conquistas no campo dos direitos sociais (1930-1945)

O advento da Primeira República não significou grandes mudanças no que tange à representação política. A Constituição de 1891 apenas retirou a exigência da renda para qualificar o eleitor (a proibição do voto do analfabeto havia se dado alguns anos antes). As práticas eleitorais fraudulentas foram “aperfeiçoadas” e o poder dos coronéis foi ratificado.

Nesse período o Brasil ainda era predominantemente um país agrário e as terras estavam concentradas nas mãos dos grandes proprietários. O poder dos coronéis era maior no nordeste e nas áreas produtoras para mercado externo. O coronelismo impedia o livre exercício dos direitos políticos e negava os direitos civis, à medida em que tornava os trabalhadores dependentes.

O grande avanço do período, no que diz respeito à luta pelos direitos civis e políticos, ocorreu no movimento operário. A industrialização nascente nos grandes centros, sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo, fez surgir uma classe operária que se organizou em prol de seus direitos. Em São Paulo, sobretudo devido à presença de estrangeiros que traziam para o país diversas orientações ideológicas, o governo teve que adotar medidas repressivas.

Neste período, após mobilizações dos trabalhadores, algumas iniciativas tímidas no campo dos direitos sociais para os trabalhadores urbanos foram alcançadas, como a criação de Caixas de aposentadoria, a responsabilização de trabalhadores por acidentes de trabalho etc.

Nos anos 20 a crise da Primeira República foi deflagrada por fatores externos (Grande Guerra, quebra da bolsa de New York, Revolução Russa) e internos (o movimento reformista dos tenentes, a Semana de Arte Moderna). Na eleição de 30 já estavam em debate mudanças para o sistema eleitoral e a adoção de benefícios sociais. Após mais uma fraude eleitoral, a Aliança Liberal sai derrotada, mas comandada por Getúlio, chega ao poder através de um golpe de Estado.

O acontecimento de 1930 (que não pode ser classificado propriamente como revolucionário) e a chegada de Getúlio ao poder marcam a aceleração das mudanças sociais no país. A primeira era do governo getulista se caracteriza pelos avanços no campo dos direitos sociais. A legislação social é consideravelmente ampliada, apesar dos problemas em colocá-las em prática.

Quanto aos direitos políticos e civis nesse período, as conquistas foram muito mais modestas. Getúlio governou durante a maior parte do tempo através de uma ditadura apoiada por militares (1937-1945). O regime ditatorial suspendeu as liberdades de pensamento e organização, promoveu os sindicatos corporativos. Os ensaios de participação política ficaram restritos ao período de 1930-1937.

Houve uma intensa agitação política após o golpe, sobretudo a partir das primeiras diferenças entre os grupos que apoiaram Getúlio (oligarquias e militares).

A Revolução Constitucionalista de 1932, apesar de ser um movimento conservador e movido por um entusiasmo cívico paulista, conseguiu vitórias no campo político como: pressionar o governo para organizar a nova Constituição que preveria o voto secreto, o voto feminino e a criação da Justiça eleitoral.

Também entre os anos de 30-37 surgiram movimentos de direita (Ação Integralista Brasileira) e de esquerda (Aliança Nacional Libertadora) que propunham a mobilização da massa e reformas econômicas e sociais, mas com o golpe que implantou o Estado Novo em 1937, sob o pretexto de evitar um golpe comunista, os direitos políticos e civis conquistados até então foram limitados.

Assim, o grande legado desse período foi a formação da identidade nacional (nacionalismo incentivado pelo Estado Novo) e a vasta legislação social e trabalhista. Entre os anos de 1930 e 1945 foram criados os benefícios de férias, salário mínimo, a carteira de trabalho, além das restrições ao trabalho infantil e muitas outras especificações, presentes na CLT, quanto às condições de trabalho.

Esse período foi, definitivamente, a Era dos direitos sociais, o que veio depois foi o aperfeiçoamento da base estabelecida por Getúlio, mas a origem da distribuição dos benefícios sociais não pode ser definida como uma conquista democrática, pois não contribuiu para a formação de uma cidadania ativa. Os benefícios sociais mais do que vistos como direitos, foram interpretados como benesses do Estado e, sobretudo, de Getúlio Vargas.

Percebe-se, portanto, que no Brasil, a ordem do aparecimento dos direitos foi invertida, em relação à análise de Marshall. A ação sindical e política independentes não foram o “berço” da legislação social.

1.3.3 A ampliação dos direitos políticos (1945-1964)

Nesse período ocorreu a primeira experiência democrática no Brasil. A constituição aprovada em 1946 manteve as conquistas sociais e garantiu direitos civis e políticos básicos: liberdade de imprensa e pluripartidarismo, por exemplo. O voto foi estendido a todos os cidadãos (excluindo-se analfabetos), instituiu-se o voto obrigatório, direto e secreto e as fraudes diminuíram com a instituição dos juízes eleitorais profissionais. Além disso, durante esse período, realizaram-se eleições ininterruptas com alternância de governos, apesar de algumas tentativas de se romper com a legalidade.

Getúlio Vargas retorna eleito pelo povo e governa adotando uma política nacionalista e populista, mas, desta vez, a oposição política e parte da imprensa não

permitem que Getúlio recupere seu prestígio anterior e uma grande crise política leva Vargas ao suicídio.

Juscelino Kubitschek, apesar de tentativas golpistas para impedir a sua posse, adota um governo cujas mais significativas características foram a política econômica desenvolvimentista e a defesa dos princípios democráticos.

A estabilidade dessa recente democracia no Brasil se viu ameaçada novamente quando o instável Jânio Quadros renunciou deixando como vice João Goulart (Jango), político ligado à esquerda e mal quisto pelos militares. Após tentativas de impedir que ele assumisse o governo, militares legalistas, políticos de esquerda e forças populistas apoiaram a posse de Jango, que em princípio acatou o sistema parlamentarista de governo para, posteriormente, retornar ao presidencialismo.

A participação política estendeu durante o governo de Jango. Além da radicalização do conflito entre grupos de direita (políticos anticomunistas, militares anti-varguistas) e grupos de esquerda (cúpulas sindicais, Comando Geral dos Trabalhadores e União Nacional dos Estudantes), aconteceram também as primeiras políticas de mobilização na base social (movimentos da Igreja Católica, Ligas Camponesas e sindicatos rurais), trazendo à cena política setores antes marginalizados.

As propostas reformistas de Jango (nas estruturas agrária, fiscal e educacional) provocaram os opositores que viam no governo intenções revolucionárias e o perigo comunista. Assim, a breve experiência democrática brasileira foi interrompida com o golpe militar de 1964.

1.3.4 Novamente a ênfase nos direitos sociais (1964-1985)

Assim como ocorrera durante o Estado Novo (1937-1945), o regime implantado em 1964 era ditatorial com restrição dos direitos civis e políticos, com ênfase na realização de direitos sociais e pautado em um desenvolvimento econômico estimulado pelo Estado. A ditadura de 1964 foi mais repressiva do que a do Estado Novo. Entre os anos de 1968 e 1974 o Brasil enfrentou os maiores índices de violação dos direitos civis, mas passou pelo maior período de prosperidade econômica visto até então.

Os Atos Institucionais do período caracterizaram a limitação dos direitos políticos e civis. O AI1 cassou direitos políticos, promoveu aposentadorias compulsórias de opositores do regime e fechou órgão de representação do movimento

operário e do movimento estudantil. A abolição da eleição direta para presidentes se deu a partir do AI2, que também dissolveu os partidos políticos (mantendo apenas dois) e restringiu o direito de opinião. O mais radical de todos os Atos Institucionais foi o de número 5. Ele instituiu a suspensão do direito de *Habeas Corpus*, fechou o Congresso e excluiu de apreciação judicial os atos relativos à execução de suas ordens.

Os direitos civis foram, assim, sistematicamente violados no período. A imprensa foi censurada, não havia liberdade de expressão e de reunião, militares julgavam crimes comuns e violavam-se lares e correspondências. Quanto aos direitos políticos, enquanto o voto era mantido (eleições diretas para o legislativo) e o número de eleitores aumentava, negavam-se todos os outros. No campo dos direitos sociais, houve a universalização e unificação da previdência (excetuando-se funcionários públicos), a criação do FGTS e a extensão dos benefícios trabalhistas ao trabalhador do campo, promovendo, assim, uma verdadeira expansão dos direitos sociais.

A partir de meados da década de 70, após a crise do petróleo e o desgaste da corporação, inicia-se o processo de abertura política do regime. Em 1974 diminuíram as restrições à propaganda eleitoral e, em 1978, revogou-se o AI5. Esse movimento de abertura do regime favoreceu o “renascimento” dos movimentos de oposição: criação de novos partidos, greves de metalúrgicos, fortalecimento da oposição da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil– CNBB e da Ordem dos Advogados do Brasil– OAB, manifestações de artistas, entre outros. Em 1984 iniciou-se a maior mobilização popular vista até então na história do Brasil: a campanha “Diretas Já!”, apoiada pela CNBB, pela OAB e pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Apesar da derrota da campanha das “Diretas Já!” (o primeiro presidente civil após 21 anos de ditadura foi eleito em 1985 indiretamente), a queda dos militares teve a maior participação popular da história do Brasil.

1.3.5 A cidadania e a redemocratização

A retomada da supremacia civil foi ordenada e sem retrocessos. A Constituinte, organizada em 1986, realizou-se a partir de amplas consultas a especialistas e setores organizados, uma vez que os direitos dos cidadãos eram preocupações centrais. O resultado foi a promulgação de uma Constituição considerada liberal e democrática, embora o corporativismo tenha se manifestado durante toda Constituinte, com cada

grupo preocupado em defender seus direitos (professores da educação básica, funcionários públicos etc.).

A constituição eliminou o grande obstáculo à universalidade do voto ao incluir a possibilidade do voto para os analfabetos. Também garantiu a liberdade partidária e o direito de organização da sociedade civil. Contudo, a Constituição manteve alguns vícios do federalismo, como o peso igual por Estado na hora de compor a bancada do Senado.

O Brasil também carece ainda de uma consistente reforma política, que ordene temas como a fidelidade partidária. Percebe-se, também, que apesar de todos os avanços a população continua valorizando excessivamente o Poder Executivo, dando margem ao aparecimento de “messias”, como o Collor, e não exerce um controle efetivo nos representantes do legislativo.

Há uma convicção abstrata da importância dos partidos e do congresso como mecanismos de representação, convicção esta que não se reflete na avaliação concreta de sua atuação. O desprestígio generalizado dos políticos perante a população é mais acentuado quando se trata de vereadores, deputados e senadores (CARVALHO, 2004, p.222).

Quanto aos direitos sociais, após a promulgação da Constituição, algumas reformas ameaçaram alguns direitos constituídos, sobretudo relativos à previdência social. O grande mérito da Constituição de 1988, no que tange aos direitos sociais, foi a garantia da obrigatoriedade do Ensino Fundamental (seguido de aumento progressivo nas matrículas da Educação Básica), embora ainda haja um longo caminho a percorrer quanto a garantia da qualidade do ensino. A desigualdade na distribuição das riquezas é outro aspecto ainda não superado no Brasil. Quando avaliamos os indicadores nacionais percebemos que a disparidade econômica é, sobretudo, racial e regional.

Os avanços em relação aos direitos civis foram inegáveis: os direitos civis existentes antes do regime militar foram recuperados, alguns mecanismos como o *habeas data* (direito de qualquer pessoa em exigir de órgãos do governo informações que constem sobre ela em registros públicos) e o mandado de injunção (recorrer à justiça para o cumprimento de dispositivos da Constituição ainda não regulamentados) deram mais transparência a alguns procedimentos públicos. Além disso, racismo e tortura foram classificados como crimes inafiançáveis. No entanto, os direitos civis ainda são os mais desconhecidos por parte da população, além de se constatar

problemas no judiciário (custos, demora, poucos defensores públicos) que dificultam o acesso de grande parte das pessoas.

Não há um único caminho para a construção da cidadania. Dentro da própria Europa presenciaram-se percursos distintos. Mas caminhos diferentes geram resultados distintos quanto à concepção de cidadania e, portanto, de democracia. No Brasil, cuja inversão da ordem do aparecimento dos direitos foi radical, teve-se como consequência a valorização excessiva do executivo (uma vez que a maior parte dos direitos sociais foi conquistada durante regimes fechados com marcante presença do executivo). Além disso, ainda é forte na cultura política do Brasil a visão corporativista dos interesses coletivos, pois a ausência de uma organização ampla da sociedade autônoma faz com que interesses setoriais prevaleçam.

Hoje é possível perceber que tanto a esquerda quanto a direita no Brasil aceitaram as regras do jogo democrático e da via eleitoral para acesso ao poder. Não há rumores que indiquem golpes de Estado (o ambiente internacional também é desfavorável para essas práticas). Mas, ao mesmo tempo, países como o Brasil encontram-se em uma situação atípica. Tendo buscado uma noção de cidadania construída no Ocidente, e tendo conseguido êxito em vários aspectos, se encontram diante de um cenário internacional que desafia essa noção e essa prática.

A globalização e o movimento de minorias, sobretudo nos Estados Unidos, têm provocado mudanças importantes na relação entre Estado, sociedade e nação. Recentemente, têm-se questionado o papel do Estado como a principal fonte de direitos (aumento da importância de órgãos supranacionais e a diminuição de gastos com segurança nacional). Além disso, a emergência dos movimentos de minorias coloca em cheque a perspectiva de nação como única fonte de identificação coletiva. Esses grupos, ao colocarem ênfase em identidades culturais baseadas em gênero, etnia, opções sexuais etc., minam a perspectiva de identidade nacional.

Essas discussões chegam ao Brasil com intensidade e aspecto diferente do plano internacional, mas já lançam desafios para a nossa sociedade. Desafiam o Estado e a sociedade civil a debaterem sobre aspectos da pluralidade cultural, colocando em pauta o multiculturalismo e o novo papel do Estado na conformação da cidadania.

1.4 Política e etnicidade: da mestiçagem como ideologia de Estado ao multiculturalismo

1.4.1 A construção narrativa da nação brasileira: a mestiçagem como ideologia de Estado

As ciências sociais recentemente têm admitido como válida a premissa de que as nações contemporâneas não são coletivos orgânicos de indivíduos que se associam voluntariamente por vínculos essenciais comuns. Elas são, ao contrário, “comunidades imaginadas” (HALL, 2002; 2003) formadas a partir de uma ação política e discursiva. A ação pedagógica de discursos nacionais cria e reafirma origens comuns e laços essenciais. Assim, é importante resgatar o processo de construção narrativa da nação brasileira, a negociação simbólica dos elementos presentes nesta construção e os contornos que essa formulação ganhou em anos recentes.

A partir da abolição da escravatura e da Proclamação da República aprofundou-se a discussão sobre os critérios de cidadania a serem estabelecidos e sobre a identidade étnica da república. Seria necessário, então, definir como se constituía a nação brasileira. Buscava-se uma representação da nação para traçar as perspectivas da república que emergia tardiamente no cenário mundial e as formas de inseri-la no rol das nações modernas.

No campo teórico, na década de 1910, a discussão sobre a conformação racial do Brasil e suas implicações para o futuro da nação passou por debates que viam no branqueamento a maneira como o país, majoritariamente negro e mestiço, poderia tornar-se moderno e civilizado aos moldes europeus (BENTO, 2002).

Se na década de 1910 o mestiço era visto como mácula, na década de 1930 ele foi alçado à representação oficial da nação, marca da singularidade nacional. Em *Casa-Grande & Senzala*, 1933, Gilberto Freyre apresentava, ao ressaltar a convivência entre as elites nordestinas e os escravos, uma sociedade multirracial em que as relações afetivas teriam contribuído para a conformação de uma sociedade escravista ímpar, na qual era possível perceber, através da miscigenação, uma tolerância racial desde a colonização. Freyre e outros autores vão “reinventar” o país no plano intelectual, de forma a possibilitar a convivência dos diferentes grupos no Brasil. A figura do mestiço passa a funcionar como um amálgama da sociedade brasileira, garantindo unidade na diversidade.

Os três grupos humanos que se encontraram no Brasil (portugueses, índios e negros), de acordo com Freyre, a despeito da dizimação e escravização de índios e de negros, encontraram-se numa relação de complementaridade entre si. Cada qual teria legado um grupo de contribuições importantes que teriam se fundido para a constituição do caráter nacional.

Essa análise freyriana sobre a formação da sociedade brasileira tem algumas implicações políticas: desigualdades historicamente construídas são essencializadas e naturalizadas, portanto, entendidas como não passíveis de alteração; as particularidades da sociedade pernambucana, cuja obra de Freyre retrata, são tomadas como representativa de todo o país; a perspectiva de Freyre, que supõe uma cultura unificada como fundamento da nação, não permite o surgimento de novas formas culturais, como a dos imigrantes, por exemplo.

Se no plano intelectual Freyre é o principal representante da defesa da idéia da mestiçagem como identidade nacional, Vargas, no plano político, irá conferir à mestiçagem status de ideologia estatal, status este que se manteve até o fim do regime militar no Brasil.

Para os fins deste trabalho, mais importante do que a idéia de mestiçagem como fenômeno biológico de cruzamentos entre diferentes fenótipos humanos (o que de fato sempre ocorreu), é o fato político-social da construção simbólica da nação brasileira em torno desta categoria e as implicações deste discurso oficial.

A campanha de nacionalização levada a cabo por Vargas a partir de 1937 tinha como base a mesma concepção de brasilidade sintetizada por Freyre, apesar das diferenças políticas que existiam entre eles. Era perceptível a tentativa de assimilar imigrantes e descendentes através do esforço para que eles aderissem à brasilidade monolítica. O Estado Novo promoveu uma sistemática campanha de repressão àqueles imigrantes e descendentes que desejavam os direitos inerentes à cidadania sem, contudo, se desfazerem da cultura anterior. Medidas repressivas atingiam os aparelhos de infra-estrutura comunicativa desses grupos: escola, imprensa e vida associativa.

Assim, ao longo da década de 40, no plano estatal, irá se constituir um discurso de superação das diferenças, de forma a garantir a manutenção da essência brasileira. A partir desse momento, a ideologia da mestiçagem, do amálgama de raças e culturas, torna-se a descrição da nação e não apenas um objetivo a ser alcançado.

Esse discurso do Estado manteve-se inalterado até meados dos anos 70 e teve como conseqüências, de acordo com Costa (2002, p.120):

Estimular algumas manifestações culturais (condizentes com o modelo) e desconsiderar outras; assimilação de grupos étnicos. A brasilidade apresentada como identidade mestiça não é étnica; desqualificar a idéia de raça como orientadora de discursos e ações públicas, embora ela continue orientando práticas sociais cotidianamente.

1.4.2 O questionamento da ideologia da mestiçagem

A idéia de democracia racial brasileira, presente na obra de Freyre (embora o autor não formule este conceito), será refutada na academia já a partir da década de 1940, quando surge, na Universidade de São Paulo-USP, um grupo de estudiosos, dentre eles Florestan Fernandes, que vai desenvolver trabalhos importantes sobre as relações raciais no Brasil. Mas será no Brasil contemporâneo que elementos essenciais desse argumento político serão colocados em xeque. Trata-se da busca pela expressão de múltiplas identidades culturais e a volta para raízes étnicas e o reconhecimento, por parte do Estado, dessas demandas.

As mudanças no espaço público brasileiro, ocorridas nas últimas décadas, evidenciam um processo da validação da pluralização cultural e política. Isso pode ser percebido a partir do crescente associativismo étnico e da exigência, por parte desses grupos, da etnização de discussões na política.

Um exemplo desta etnização de discussões na política diz respeito à construção de uma etnia quilombola. Desde a introdução do controvertido artigo 68 na Constituição de 1988— que garante aos descendentes de escravos que habitam as terras dos antigos quilombos a propriedade das terras que ocupam— tem ocorrido disputas acadêmicas, parlamentares e no âmbito dos movimentos sociais. Parcelas significativas dos movimentos sociais tentam estender a definição de quilombolas para todas as comunidades rurais nas quais grande parte da população seja negra, funcionando assim, como uma correção histórica para as populações afro-descendentes. Enquanto isso, para o governo, a questão é técnica, cabendo a estudos antropológicos a definição de quais são ou não comunidades quilombolas.

O que se destaca nesta discussão, conforme Costa (2002), é a transformação dos quilombos em etnia, com o reconhecimento de que estes têm mitos de ancestralidade e

memórias comuns e um senso de solidariedade bastante diversos da cultura nacional hegemônica, além de um vínculo histórico com a terra e mecanismos de transmissão da cultura do grupo. Assim,

Se se admite que uma etnia quilombola através do concurso do Estado encontra-se em construção no Brasil, cai por terra um dos pressupostos fundamentais da ideologia da mestiçagem, já que em lugar de uma estratégia de assimilação vê-se operar uma política oficial de reconhecimento e mesmo de promoção das diferenças culturais (COSTA, 2002, p.124).

1.4.3 O conceito de raça do debate político

Até os anos 30 o conceito raça tinha, no Brasil, um fundamento biológico e servia para categorizar hierarquicamente os grupos humanos. Entre os anos 30 e 70, percebe-se a perda da importância do conceito no debate político (em virtude da ideologia da mestiçagem) e o abandono acadêmico da idéia da existência biológica de raças humanas. A partir dos anos 70 o conceito raça ganha renovada importância política no Brasil, servindo como instrumento para ruptura da homogeneidade da ideologia da mestiçagem. É utilizado numa construção discursiva para mobilizar os diferentes grupos populacionais afro-descendentes, de forma a constituir-se um coletivo político.

O conceito raça, segundo Guimarães (2005), não tem, nos estudos raciais brasileiros, um estatuto biológico, mas é um instrumento de análise e classificação que ainda existe no plano social. Raça é, portanto, um produto de formas de classificação sociais com implicações decisivas para as oportunidades individuais nos diferentes grupos sociais.

Assim, os conceitos raça e racismo continuam sendo usados por vários sociólogos e pelo Movimento Negro não porque estes corroborem uma teoria biológica que prega a existência de raças superiores e inferiores ou com a existência de distinções essenciais, mas “O que se tem é uma estratégia política de delimitação e mobilização dos grupos populacionais que, em virtude de um conjunto de características corporais, continuam sistematicamente discriminados” (COSTA, 2002, p.125).

Nessa disputa política e discursiva, tornam-se essenciais a construção dos indicadores que apontem o desfavorecimento sistemático dos grupos de pele escura, deferindo um duro golpe contra a ideologia da mestiçagem (e conseqüentemente contra

a idéia de inexistência de discriminação) e contra a perspectiva de ascensão meritocrática. A discriminação racial e o componente racial das desigualdades sociais tornam-se elementos essenciais, embora não exclusivos, para entender as desigualdades sociais no Brasil.

Durante a primazia da ideologia da mestiçagem, as diferenças culturais no interior do país foram apagadas através de estratégias discursivas bem sucedidas. Os tipos regionais foram mantidos de maneira folclorizada e caricata para mostrar a pluralidade nacional, mas as pertenças étnicas, salvo pequenas exceções, foram eliminadas.

A partir da década de 1970 inicia-se uma nova fase, marcada pela busca da reconstrução e da invenção das raízes culturais e étnicas por parte de vários grupos. Esse processo de reetnização marca também a mobilização de grupos afro-descendentes, que se utilizam do laço simbólico da diáspora africana como elemento de identidade.

Embora esse processo de reetnização não tenha atingido diretamente a todos os afro-brasileiros, muitos se definem primeiramente como brasileiros e nem remotamente reconhecem sua origem na África, as manifestações culturais trazidas no bojo da reafricanização tem contribuído para fortalecer a auto-imagem positiva dos afro-descendentes e fornecido elementos simbólicos para o combate ao racismo.

De qualquer maneira, é possível perceber no Brasil contemporâneo um esforço de diferenciação e afirmação das particularidades culturais. Além da dimensão cultural que esse processo representa, a etnização possui uma dimensão política clara, uma vez que se manifesta na forma de reivindicações por políticas públicas sensíveis à diferença.

1.4.4 Multiculturalismo e identidade afro-descendente

Os fenômenos observados no Brasil, sobretudo a partir da década de 70, e que contribuíram para a conformação da Constituição de 1988, como a rearticulação do Movimento Negro, o surgimento de um movimento feminista, a tematização pública do homossexualismo, o fortalecimento do movimento indígena, dentre outros, compõem um contexto de pluralismo cultural que contrasta com a nacionalidade unitária vigente até então, capaz de subsumir o reconhecimento da diferença sob o pretexto da identidade nacional.

A Constituição de 1988, ao mesmo tempo em que reconhece um universalismo fundamental que define o cidadão como tal, enuncia o país como sendo formado por um pluralismo étnico e cultural que o Estado tem por obrigação proteger. Assim, o reconhecimento da existência do pluralismo étnico, acompanhado do reconhecimento adequado da imagem dos grupos étnicos por parte do Estado, não se mostram contrários ao universalismo do cidadão. Aceitar o princípio da igualdade de direitos civis e políticos, portanto, não implica em negar a diversidade cultural e as diversas identidades que um sujeito pode se atribuir e buscar reconhecimento na sociedade: como identidade de gênero, identidade racial, identidade étnica etc.

O reconhecimento da pluralidade étnica e cultural brasileira no texto da Constituição representou, segundo d'Adesky (2005), a vitória das lutas e das reivindicações, sobretudo de índios e do Movimento Negro, para que fosse reconhecida a dignidade desses grupos e respeitado o valor intrínseco dessas culturas. Esses grupos incorporaram, ainda com alguns limites, temas que dizem respeito ao multiculturalismo: o direito à diferença, o resgate das identidades étnicas e culturais e o reconhecimento público das diferenças. Segundo Costa e Werle (2000),

O fenômeno do multiculturalismo nas sociedades contemporâneas expressa a existência, no interior de uma mesma comunidade política, de diferentes grupos sociais que desenvolveram práticas, relações, tradições, valores e identidades (individuais e coletivas) distintas e próprias. O multiculturalismo é a expressão da afirmação e da luta pelo reconhecimento desta pluralidade de valores e diversidade cultural no arcabouço institucional do Estado democrático de direito, mediante o reconhecimento das “necessidades particulares” dos indivíduos enquanto membros de grupos culturais específicos (p.207).

Para os multiculturalistas, é direito básico e universal do cidadão desfrutar de um contexto cultural seguro para dar significado aos seus modos de conduzir a sua vida e poder participar da ou das comunidades culturais com as quais ele se identifica. Para que isso aconteça, é necessário que cada grupo possa desfrutar de oportunidades e recursos iguais para o exercício da cidadania (o que exigiria um tratamento diferenciado a determinados grupos minoritários para que estes superassem determinadas desigualdades sociais e econômicas), além de cada grupo ser tratado com igual consideração e respeito.

A transposição dos termos do debate sobre o multiculturalismo para o caso brasileiro nem sempre é fácil. A discussão do multiculturalismo trata do reconhecimento de identidades culturais pré-existentes e bem diferenciadas, o que nem sempre acontece no Brasil.

O Movimento Negro, apropriando-se de elementos da discussão do multiculturalismo, tem investido numa construção identitária como forma de combater as estruturas que reproduzem a segregação e as desigualdades sociais (ensino da cultura afro-brasileira). Esse movimento, carregado de pragmatismo político, é deveras importante, mas não pode, como destaca Costa (2002), ignorar alguns aspectos da realidade nacional.

A categoria raça é um importante recurso para identificar as desigualdades raciais, mas não pode ser a chave de análise para todos os problemas da sociedade brasileira. Outro problema é o risco de se hierarquizar os modelos identitários (certo ou errado, engajado e não engajado) e ignorar os processos de construção das identidades, desrespeitando outras formas de identificação dos afro-brasileiros. Outro complicador é o fato de que embora exista uma “herança africana” na cultura brasileira, as culturas como um todo se perderam, não havendo uma superposição entre raça negra, cultura negra e identidade negra no Brasil.

No que se refere à construção da identidade negra, no referencial do multiculturalismo, Costa (2002) ressalta a importância de não se homogeneizar ou essencializar a “cultura negra”, reconhecendo as pluralidades das formas culturais dos diversos segmentos da população negra.

A afirmação e o reconhecimento da pluralidade de valores e da diversidade cultural não se dão naturalmente. Elas exigem uma esfera pública discursiva para que não só se reconheça as diferenças, mas se avalie as demandas e a maneira ética e moral para se proteger e estimular estas múltiplas identidades. Diante de tantos valores e normas particulares de diferentes grupos socioculturais (por vezes conflitantes), apenas esse debate da esfera pública pode contribuir para estabelecer critérios com o mínimo de universalidade. O problema que o multiculturalismo coloca para os Estados de Direito não é simplesmente o fato de estes terem que reconhecer e respeitar as identidades individuais e coletivas, mas, sobretudo, de que forma eles deveriam agir para proteger e estimular estas múltiplas identidades.

As políticas públicas e os marcos legais para educação anti-racista que foram constituídas nas últimas décadas emergiram em meio a esse debate teórico e político. O Capítulo 3, *Políticas públicas e marcos legais para educação anti-racista no Brasil*, busca traçar um panorama histórico desses marcos legais no Brasil, explicitando as negociações e os embates teóricos e políticos presentes no momento da constituição destas determinações legais e também delinear algumas das implicações imediatas destas.

CAPÍTULO 2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente trabalho buscou identificar e analisar as diretrizes da implementação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte.

Adotou-se como estratégia de pesquisa o estudo de caso que, de acordo Lakatos e Marconi (1999), pode ser descrito também como estudo exploratório-descritivo combinado. Essa estratégia de pesquisa, segundo Yin (2005), é a mais adequada quando há a necessidade de entender fenômenos sociais complexos, permitindo ainda preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. O estudo de caso, de acordo com Yin (2005), é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo em seu próprio contexto, sobretudo quando o fenômeno e o contexto não podem ser claramente delimitados.

Acredita-se que essa estratégia de pesquisa é pertinente ao problema que orientou este trabalho, pois permite analisar as opções político-pedagógicas que se referem à biblioteca escolar e à implementação da Lei 10.639/03 em Belo Horizonte sem afastá-las de seu contexto.

Esse tipo de pesquisa exploratória também se mostrou o mais adequado para este trabalho por ele associar elementos que configuram uma realidade nova e ainda pouco estudada: a biblioteca escolar e a implementação da Lei 10.639/03.

Além disso, o estudo de caso constituiu-se numa estratégia adequada para esta pesquisa por permitir o uso de técnicas quantitativas e qualitativas de coleta de dados. Nesta pesquisa, foram utilizados como fontes de evidências documentos primários, secundários e artefatos físicos e culturais tais como leis, pareceres e resoluções de âmbito nacional e municipal, relatórios produzidos pelos núcleos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e materiais de divulgação dos Kits de Literatura Afro-Brasileira. Foram aplicados, ainda, questionários, além de fazer-se uso da observação direta e da entrevista como técnicas para a coleta de dados.

A escolha de bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte como universo de análise se deu pelas especificidades da experiência de Belo Horizonte em relação às bibliotecas escolares. Existe no município, desde 1997, um Programa de Bibliotecas na Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) cuja proposta inicial era

reassignificar o papel educativo das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. Esse Programa, inicialmente chamado de Programa de Revitalização das Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, foi elaborado de acordo com os princípios da Escola Plural³. Em 2004, a SMED/BH criou a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF) com onze núcleos. Destes, dois se ligam diretamente ao problema desta pesquisa: o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero e o Núcleo de Coordenação de Bibliotecas⁴.

Pela natureza do problema desta pesquisa e pelas especificidades da organização das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte, optou-se por uma pesquisa em três níveis: no primeiro nível, foram recolhidos e analisados os documentos referentes à questão da Lei 10.639/03, realizaram-se, ainda, entrevistas com a coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero e com a ex-coordenadora do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas; no segundo nível, buscou-se mapear se os bibliotecários das bibliotecas-pólo⁵ conheciam a Lei 10.639/03 e quais as suas impressões a respeito desta; no terceiro, pretendeu-se identificar e analisar as práticas e as opções político-pedagógicas de uma biblioteca escolar no que se refere à Lei 10.639/03.

O primeiro nível de pesquisa teve por finalidade validar as questões iniciais e conseguir elementos para identificação de quais são as diretrizes dos órgãos administrativos municipais acerca da Lei 10.639/03 e qual é a avaliação que estes órgãos fazem sobre o papel das bibliotecas escolares na implementação da Lei. Nesse nível da pesquisa, realizou-se uma análise documental e foram entrevistados os coordenadores dos Núcleos de Coordenação de Bibliotecas e de Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

O escopo documental analisado constituiu-se basicamente de dois grandes grupos: o primeiro foi composto por projetos de lei, leis, pareceres e resoluções, nacionais e municipais, que diziam respeito à educação anti-racista, pluralista e

³ Uma proposta pedagógica organizada em ciclos de idade de formação e que tem como objetivo a constituição de escolas nas quais o aluno aprende convivendo e se constituindo como sujeito sociocultural. Essa proposta está em vigor em Belo Horizonte desde 1995.

⁴ Em 2009, no decorrer desta pesquisa, estava em curso uma reestruturação na organização administrativa da Secretaria Municipal de Educação. Assim, a nomenclatura e a vinculação institucional desses núcleos podem ter sido alteradas. De qualquer forma, como foi essa a estrutura institucional durante a maior parte do período de vigência da Lei, ela servirá como ponto de referência para esta pesquisa.

⁵ Cada uma das bibliotecas-pólo possui um bibliotecário, profissional de nível superior, que coordena o trabalho de, em média, mais quatro bibliotecas. Além disso, a biblioteca-pólo funciona como uma biblioteca pública regional, atendendo à comunidade.

multicultural; o segundo grupo foi constituído por documentos produzidos pelo Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero e pelo Núcleo de Coordenação de Bibliotecas: relatórios produzidos semestralmente pelos bibliotecários das bibliotecas-pólo e enviados ao Núcleo de Coordenação de Bibliotecas (relatórios estes que trazem dados sobre empréstimos e consultas nas bibliotecas escolares) e materiais para divulgação dos Kits de Literatura Afro-Brasileira.

Nas entrevistas com os coordenadores de cada núcleo, buscou-se identificar como é feita a seleção dos materiais que compõem os Kits de Literatura Afro-Brasileira, como estes são divulgados nas escolas e quais são as diretrizes que esses núcleos, integrantes da Secretaria Municipal de Educação, estabelecem para o trabalho com os kits nas escolas e nas bibliotecas escolares. No caso do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, optou-se por entrevistar a ex-coordenadora, pois a coordenadora atual, no momento da realização das entrevistas, havia acabado de assumir o cargo e não havia acompanhado todo o processo de implementação da Lei no município.

No segundo nível da pesquisa, aplicaram-se questionários para os bibliotecários das bibliotecas-pólo. Os questionários foram entregues pessoalmente àqueles bibliotecários presentes em uma reunião mensal do núcleo e enviados aos demais por e-mail.

A aplicação dos questionários para esses profissionais visou mapear se eles conheciam a Lei 10.639/03 e se as demandas trazidas por esta alteraram de alguma forma o seu trabalho e, conseqüentemente, as ações das bibliotecas escolares. Como um bibliotecário responde por uma biblioteca-pólo e cada biblioteca-pólo coordena um grupo de bibliotecas escolares, pretendeu-se estabelecer um quadro geral a respeito da implementação da Lei nº 10.639/03 nas bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte.

O questionário, com perguntas abertas e fechadas, contemplou questões que ajudassem a explicitar se os bibliotecários conheciam a principal demanda da Lei, os princípios básicos das Diretrizes Curriculares Nacionais, além de perguntas a respeito de qual seria o papel da biblioteca escolar no contexto desta Lei, como esta tem influenciado o trabalho na biblioteca escolar e sobre as estratégias de divulgação e exposição dos Kits de Literatura Afro.

A partir da análise dos questionários e de indícios das entrevistas com as coordenações dos núcleos, definiu-se qual seria a escola na qual se faria uma análise em profundidade. 1950

O terceiro nível da pesquisa se refere à análise da implementação da Lei 10.639/03 pela biblioteca escolar selecionada para o estudo.

Nesse nível, adotou-se como uma das técnicas de coleta de informações para a pesquisa a observação não estruturada do ambiente da biblioteca. Esse tipo de coleta de dados permite que o pesquisador apreenda fatos que os sujeitos ali envolvidos não tenham consciência e, portanto, não deixariam explícitos em outra forma de coleta de dados. Uma vez que era um dos objetivos da pesquisa compreender a exposição e divulgação do acervo referente à questão étnico-racial, essa também se torna uma estratégia de coleta importante.

Além disso, a observação permite chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos, acompanhando suas ações *in loco*. Permite, ainda, definir a razoabilidade e adequação das questões iniciais e dos procedimentos definidos a priori.

Realizou-se, também, como técnica para a coleta de dados, uma entrevista com o bibliotecário responsável pela biblioteca selecionada. A entrevista foi semi-estruturada, com roteiro pré-estabelecido, associando perguntas fechadas e abertas.

A entrevista, como fonte de informação para a pesquisa, revela condições estruturais, sistemas de valores e normas e, ao mesmo tempo, transmite, pelo intermédio de um porta-voz, as representações de grupos específicos, em determinadas condições históricas e sociais. Possibilita, ainda, registrar nuances, dúvidas e hesitações.

Ao entrevistar o bibliotecário, buscou-se formular questões que pudessem explicitar como é composto o acervo teórico, didático e literário sobre a questão étnico-racial e que contribuíssem para identificar como são feitas a divulgação e a exposição das obras. Além disso, procurou-se verificar se o bibliotecário conhecia a(s) proposta (s) político-pedagógica(s) de sua(s) escola(s) no que se refere à História da África e da cultura afro-brasileira e se procurava realizar atividades a ela(s) vinculadas. Pretendia-se, sobretudo, identificar quais são as influências deste profissional ao realizar esse trabalho, buscando definir se este bibliotecário seguia as diretrizes da Secretaria, se acompanhava o trabalho realizado pela escola ou se realizava esse trabalho (relativo à implementação da Lei) segundo outras influências.

Por se tratar de um estudo de natureza qualitativa, embora também sejam utilizadas técnicas de coleta de dados quantitativos, não existe a preocupação com a representatividade numérica da amostra de entrevistados. A preocupação está no maior aprofundamento e compreensão das questões colocadas. A abordagem qualitativa se preocupa em abordar os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; a amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade em suas múltiplas dimensões; portanto, seu critério não é numérico (MINAYO, 1996, p. 102). Um estudo de natureza qualitativa deve se orientar pela natureza e pela qualidade dos dados que o compõe.

Após a coleta de dados nos três níveis propostos, procurou-se realizar uma análise comparativa entre o que é estabelecido como diretriz pelos núcleos submetidos à Secretaria Municipal de Educação e o quadro geral apresentado pelos bibliotecários das bibliotecas-pólo. A análise da realidade de uma biblioteca escolar também contribuiu para encontrar variáveis que pudessem indicar o papel das bibliotecas escolares na implementação da Lei 10.639/03.

Assim, procurou-se estabelecer o que está posto no âmbito político-administrativo (que se refere às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação no que concerne à implementação da Lei) e o que é dito por aqueles que trabalham nas bibliotecas escolares, verificando em que medida que os seus relatos se aproximam ou se afastam daquilo que é apresentado no plano político-administrativo.

CAPÍTULO 3 POLÍTIICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA NO BRASIL

Antes de analisar as políticas públicas e os marcos legais para a educação anti-racista no Brasil é preciso fazer uma breve incursão sobre o termo público que, segundo Keinert (2007), pode ser entendido como, “(...) relativo àquilo que é ‘de todos e para todos’, à ‘coisa pública’ (res publica) e ao ‘interesse público’. Ainda, concerne às relações econômicas, políticas e sociais que interferem na produção do espaço público” (p.61) .

Esse mesmo autor destaca que o termo público remonta ainda às diversas concepções de Estado e de sociedade civil, sobretudo às relações entre as esferas estatal e não-estatal, criando na interseção entre estas o espaço público. A esfera pública, nessa concepção, se refere, portanto, ao Estado e à sociedade civil e, principalmente, às relações entre eles. Costa (2002), utilizando-se da perspectiva de Habermas, também percebe a esfera pública como o lugar de diálogo/encontro entre o Estado e a sociedade civil– esfera pública discursiva.

No âmbito deste trabalho, as políticas públicas são entendidas como ações do Estado que buscam garantir direitos sociais, representando um compromisso com os interesses públicos. São ações e procedimentos para alocação de bens e recursos públicos. Ao mesmo tempo em que se percebe o Estado como aquele que leva a cabo a política pública, esta dissertação inclui como referência o papel da sociedade civil ao colocar as demandas para o Estado, dando a elas caráter de direito público.

No Brasil, a difusão do conceito de sociedade civil, segundo Costa (2002), coincide com o período de resistência ao regime militar, tendo nesse contexto uma função político-estratégica. O termo civil, nesse momento histórico, é utilizado em oposição ao militar (do governo), estabelecendo uma distinção entre a sociedade (civil) e o Estado (militar). Assim, até meados dos anos 80, o conceito de sociedade civil era usado de forma genérica para representar grupos de bases sociais bastante distintas: diversas organizações associativas urbanas, a base progressista da Igreja Católica, o “novo sindicalismo”, empresários progressistas e até mesmo políticos e partidos de oposição “democráticos”. Então, assim que o processo de transição democrática começa a se tornar inevitável, as diferenças internas da sociedade civil, com suas múltiplas demandas e atores, tornam-se manifestas. As demandas de grupos de

mulheres, do movimento negro, do movimento indígena, dos ecologistas, entre outros nem sempre são compatíveis entre si.

A reorganização dos movimentos de caráter anti-racista também aconteceu no final da década de 1970, no bojo da ascensão dos movimentos popular, sindical e estudantil. Isto não significa dizer que durante o período do regime militar as organizações sociais negras tenham deixado de existir⁶, mas também para as organizações negras anti-racistas, assim como para outros movimentos sociais, o período militar, sobretudo entre 1968-1977, representou o refluxo de suas atividades.

3.1 A Constituição de 1988 e o reconhecimento da pluralidade cultural

Promulgada em outubro de 1988, a nova Constituição brasileira nasceu no momento em que agonizava um modelo de Estado e após a emergência de novos atores coletivos. Muitos destes atores coletivos, membros da sociedade civil, entraram em debate e disputa teórica e política durante a Constituinte. A Carta Magna que surgiu desse embate, como se destacou no primeiro capítulo, ficou conhecida como Constituição Cidadã. Ela pode ser considerada, para fins deste estudo, como marco legal inicial do reconhecimento, por parte do Estado, da pluralidade cultural brasileira, aspecto importante para a emergência de um debate mais aprofundado, em âmbito nacional, sobre um modelo de educação anti-racista.

A Constituição de 1988 reconheceu a dignidade universal do ser humano, enunciou a garantia da proteção da liberdade e da igualdade dos cidadãos, sem distinção de sexo, raça e religião, mas, ao mesmo tempo, levou em conta a diversidade étnica e o pluralismo cultural quando, por exemplo, reconheceu os direitos das comunidades quilombolas e indígenas, embora não tenha enunciado explicitamente quais seriam as especificidades desses grupos, conforme indica d'Adesky (2005).

A Constituição brasileira de 1988 traz em seus dispositivos aspectos referentes a todas as etapas históricas que Bobbio (2004) apontou como constitutivas da construção, no que se refere aos direitos humanos, de um Estado democrático de direito: a positivação, que é a atribuição do valor à pessoa; a generalização, que consiste na

⁶ Sobre a atuação dos movimentos negros durante a ditadura ver: DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, 2007, vol.12, n.23, p.100-122.

universalização dos direitos humanos, baseada na idéia de igualdade e que, conseqüentemente, refuta a discriminação; a internacionalização, que indica a importância do apoio da comunidade internacional à defesa dos direitos humanos e, por fim, a especificação, que deixa de enunciar seres genéricos como portadores de direitos (o cidadão, o ser humano) e passa a reconhecer e a cuidar dos direitos de grupos socialmente constituídos, que historicamente foram tratados desigualmente— as crianças, as mulheres, as minorias étnicas, as pessoas com deficiência.

A Constituição traz aspectos que remetem a todas as etapas históricas da elaboração dos direitos humanos, mas apresenta uma tendência à especificação dos direitos. A Carta Magna brasileira inicia-se com artigos que enunciam a igualdade dos cidadãos (universalização de direitos) como o artigo 3º, que no inciso IV indica como objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” ou como o artigo 5º que afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”. Por outro lado, a Constituição apresenta capítulos e artigos específicos para abordar os direitos das crianças, dos adolescentes, dos idosos e dos índios, além de reconhecer o direito à terra dos remanescentes de comunidades quilombolas, em função da identidade étnica e cultural desses grupos (Artigo 68 do ADCT).

Ao texto final da Constituição, de acordo com Gomes (2006), devido à grande expectativa acerca daquele documento como marco da transição do autoritarismo para ordem democrática, foram deferidas críticas contundentes por parte de alguns grupos. A primeira delas evidencia que o processo todo teria sido muito demorado, pois a Constituição foi promulgada quase um ano após o previsto. Outra crítica diz respeito à extensão do texto constitucional, tanto em relação ao tamanho quanto em abrangência.

A pesquisa de opinião realizada pela revista *Veja* antes do início dos trabalhos da Constituinte, citada por Gomes (2006), mostrou que os próprios parlamentares indicavam que preferiam um texto mais curto e que mesmo alguns aspectos mais substantivos do texto constitucional (como o sistema de governo) tiveram desfecho bastante diferente daquele que era apontado pela maioria dos constituintes como sendo o de sua preferência. Uma das explicações para essa paradoxal alteração de rumos é a

atuação de diversos grupos com interesses distintos, cada qual pressionando os constituintes para o atendimento de suas demandas. Além disso, pode-se destacar a forma descentralizada como se organizou a Assembléia Nacional Constituinte no início de seus trabalhos⁷.

Apesar de toda a extensão e abrangência do texto constitucional, as demandas dos movimentos negros foram apenas parcialmente atendidas com a promulgação da Constituição, sobretudo no que diz respeito às reivindicações na esfera educacional.

Em agosto de 1986 foi realizada em Brasília a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, com membros de mais de 60 entidades do Movimento Negro, representando 16 estados da federação. Nessa convenção produziu-se um documento, destinado principalmente aos constituintes, com uma série de reivindicações. Dentre elas estavam a criminalização do racismo e a obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do negro no Brasil, conforme aponta Hasenbalg (1987). Destas, apenas a primeira demanda foi plenamente atendida na Constituição de 1988.

Não deixa de ser significativo o fato de que a Constituição tenha colocado como obrigação do Estado proteger “as manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras”, tornando imperativo que se fixem “as datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos nacionais” (art. 215).⁸

De qualquer forma, o simples reconhecimento da pluralidade étnica e cultural, presente no texto constitucional, permite que, de um lado, o Estado possa estabelecer medidas para promover determinados grupos e, de outro lado, possibilita que associações e instituições ligadas aos grupos desfavorecidos historicamente questionem e pressionem abertamente o Estado, para que este adote medidas concretas para reverter

⁷ De acordo com Gomes (2006, p.194), outros fatores explicativos foram elencados por diversos autores: Alguns autores o explicam como consequência de uma cultura política conciliatória com suas origens nos anos 1940 (Lamounier e Souza, 1990). Ou como um problema de “perda da capacidade decisória” uma vez que as forças políticas estavam demasiadamente fragmentadas (Lamounier, 1990). Outros autores o vêem como efeito direto da impossibilidade de construção de um consenso entre as principais forças políticas durante a Assembléia Nacional Constituinte (Bruneau, 1990). O resultado final também foi visto como um problema de “soberania reduzida” e de “forte coerção do Presidente e dos militares” (Fleischer, 1990, p. 222). A ausência de consolidação estrutural ou a fragilidade dos partidos políticos brasileiros também foram utilizadas como importantes fatores explicativos do resultado final (Kinzo, 1990; Martínez-Lara, 1996).

⁸ No caso das efemérides, como destaca Flores (2006), a lei apenas referendava uma ruptura dos movimentos afro-brasileiros da década de 1970 que, repudiando a História oficial do Abolicionismo, passaram a destacar o 20 de novembro como o dia da libertação, elegendo Zumbi dos Palmares como o negro que personificava a luta pela liberdade.

as desigualdades e fazer valer o princípio de respeito à diversidade cultural. O artigo 242, Das Disposições Constitucionais Gerais, abre possibilidades ao determinar que o ensino de História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

3.1.1 Os atores e os interesses na Assembléia Nacional Constituinte

No início da Assembléia Nacional Constituinte, os parlamentares elaboraram o Regimento Interno que conduziria o processo para a elaboração da Constituição. As discussões acerca das características que esse regimento deveria ter giraram em torno da necessidade de envolver todos os parlamentares no processo da Constituinte. Segundo Gomes (2006), esse regimento criou uma forma descentralizada de organização dos constituintes, considerada, por muitos, como inédita no mundo.

O Regimento Interno aprovado estabelecia a existência de várias subcomissões, cada uma delas responsável por apresentar os resultados de suas discussões e a redação inicial dos artigos. A estruturação inicial dos trabalhos constituintes deu-se da seguinte maneira:

(...) oito comissões foram formadas com 63 membros cada, chamadas Comissões Temáticas. Uma nova divisão dos trabalhos foi feita: cada uma dessas oito comissões se dividia em três subcomissões, portanto formando 24 subcomissões das quais os trabalhos constituintes partiriam. As subcomissões deliberavam baseadas em sugestões encaminhadas por constituintes e **pela sociedade civil** e também com base em reuniões e audiências públicas, como determinava o Regimento Interno (Brasil, 1987, art. 14). Dessa maneira, cabia ao relator de cada subcomissão preparar um anteprojeto com base nas propostas, sugestões e emendas encaminhadas. O relator dava parecer às emendas, e votava-se na subcomissão, chegando-se ao anteprojeto aprovado por seus membros por maioria simples. As mesmas regras regiam o processo decisório nas respectivas Comissões Temáticas após o recebimento dos anteprojeto aprovados de suas respectivas subcomissões (GOMES, 2006, p. 197) (Grifo nosso).

Uma vez prontos os documentos de cada uma das oito Comissões temáticas, estes deveriam ser encaminhados a uma nova comissão, chamada Comissão de Sistematização. Os relatores e presidentes das subcomissões e comissões também faziam parte dessa nova comissão que era encarregada de organizar os relatórios, propor emendas e enviar o anteprojeto à Mesa Diretora da Assembléia Nacional Constituinte para que fosse realizada a discussão e a votação em 1º turno, no Plenário.

Percebe-se que tal organização permitia que as subcomissões deliberassem de forma independente umas das outras, além de possibilitar uma participação ampla dos setores da sociedade civil, através do envio de propostas e demandas, como aconteceu no documento enviado à Assembléia Nacional pela Convenção Nacional do Negro pela Constituinte.

De acordo com as regras internas da Assembléia Constituinte, as subcomissões estavam abertas à participação de diferentes representantes da sociedade civil. Assim, os parlamentares se dirigiram para essas Comissões, respeitada a proporcionalidade partidária, de acordo com os seus interesses e dos grupos aos quais eles representavam.

Outro aspecto importante, previsto no Regimento Interno, era a exigência de maioria de 280 votos no Plenário para se suprimir um artigo que tivesse sido elaborado pelas comissões e o impedimento de se propor emendas em Plenário que dissessem respeito a mais de um dispositivo. Esse artigo do Regimento Interno conferia às comissões e subcomissões um alto grau de autonomia. Percebe-se que, sendo as comissões e subcomissões espaços pequenos em relação ao Plenário, as dificuldades para aprovação de demandas eram menores. Essas comissões, portanto, eram espaços privilegiados para que os representantes de diferentes interesses tentassem inserir suas demandas.

Para fins deste trabalho, vale destacar a Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias que era uma das três que integravam a Comissão da Ordem Social. O anteprojeto enviado pelo relator da subcomissão (Deputado Alcení Guerra-PFL/PR) à Comissão de Ordem Social trazia em sua redação uma seção destinada aos negros. Alguns dos artigos presentes neste anteprojeto, sobretudo no que se refere à educação, não se encontram na redação final da Constituição. O artigo 4º, por exemplo, tratava da valorização das características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro através da educação: “A Educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à **luta contra o racismo** e todas as formas de discriminação, afirmando as características **multiculturais** e **pluriétnicas** do povo brasileiro” (BRASIL, 1987) (Grifos nossos).

Os 5º artigo desse anteprojeto, que foi suprimido pela Comissão da Ordem Social, previa, ainda, a obrigatoriedade do ensino da História de populações negras, indígenas e outras etnias em todos os níveis educacionais, da forma que a lei dispusesse. Apesar de vago, pois não explicita quais seriam estas outras etnias (o próprio conceito

de etnia é usado sem nenhuma precisão) e de depender de legislações futuras, o artigo procurava incorporar as demandas educacionais da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte⁹.

É interessante também analisar a redação que é dada ao parágrafo 3º do artigo 2º do anteprojeto da subcomissão, que também foi excluída do texto redigido pela Comissão: “Não constitui discriminação ou privilégio a aplicação, pelo Poder Público, de medidas compensatórias visando a implementação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada” (BRASIL, 1987).

O 4º parágrafo, também excluído pela Comissão, definia as medidas compensatórias como um conjunto de medidas concedidas a pessoas ou grupos de forma que eles tenham condições igualitárias de acesso a trabalho, educação etc. Não é difícil perceber os motivos pelos quais esta redação foi abandonada já pela Comissão da Ordem Social, uma vez que trazia uma discussão nada consensual para o já complexo processo da Constituinte. De qualquer modo, é possível perceber que o debate sobre a especificação de direitos esteve presente de forma efetiva na constituinte.

Parte dessas alterações se deu em virtude da necessidade de reduzir o número de artigos, outras por imprecisão dos mesmos, mas, sobretudo, por mudanças no processo da Constituinte no final de 1987.

Após as emendas pela Comissão de Sistematização, o primeiro projeto de Constituição (chamado de Projeto-A), foi concluído em julho de 1987. Esse projeto, com 496 artigos, foi criticado por diversos setores da opinião pública. Além de grande, ele era considerado incoerente, sem “maturidade filosófica” (GOMES, 2006), ou seja, uma verdadeira “colcha de retalhos”. O que, levando-se em conta a maneira como havia se organizado a Constituinte, não devia ser nenhuma surpresa, mas, ao que tudo indica, os atores envolvidos no processo só perceberam as conseqüências dessa forma de organização no decorrer dos trabalhos.

Devido às críticas, o Projeto-A foi submetido, numa tentativa de conciliação entre as diversas demandas, a emendas pelo Plenário. Assim, após o parecer do relator da Comissão de Sistematização, foi apresentado um primeiro Projeto Substitutivo,

⁹ A lei que irá, alguns anos depois, determinar a inclusão da História da África e das populações afro-brasileiras na Educação Básica, como se verá mais adiante, é a n.10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96). O ensino da História dos indígenas tornou-se obrigatório apenas em 2008, quando a Lei 11.465/08 alterou a redação da Lei 10.639/03, incluindo também a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura dos povos indígenas.

conhecido como Cabral I, em 26/08/1987. Esse Projeto Substitutivo tinha quase 200 artigos a menos que o Projeto-A, mas ainda sofreu muitas críticas por parte dos grupos mais conservadores, sobretudo no que tange os aspectos sociais e direitos trabalhistas. Numa tentativa de conciliação com os grupos conservadores, foi apresentado pelo relator da Comissão de Sistematização um segundo Projeto Substitutivo (Cabral II). Em novembro do mesmo ano, a Comissão de Sistematização apreciou os três anteprojeto e recusou as alterações promovidas pelo Cabral II.

É importante destacar que na Comissão de Sistematização havia uma sobre-representação de parlamentares considerados de uma ala mais progressista. Isso se deu porque os presidentes e relatores das Comissões, que faziam parte da Comissão de Sistematização, foram indicados pelos líderes dos partidos majoritários (alguns destes, políticos mais progressistas). Assim, o projeto proposto parecia mais progressista do que a maioria dos congressistas parecia desejar (GOMES, 2006).

Com a perspectiva de que o projeto definido pela Comissão de Sistematização fosse aprovado, devido às dificuldades de alteração impostas pelo regimento, o grupo conservador, apoiado por setores da sociedade civil, sobretudo empresários, se organizou de maneira a propor um novo Regimento Interno, que permitisse maior margem de atuação do Plenário: agora, para a manutenção de qualquer parte do texto seria preciso uma maioria de 280 votos. Assim, anulou-se o sobrepoder conferido às Comissões no início do processo. Mas como cada parte do projeto acabaria tendo que ser votada em separado, atrasaria o processo ainda mais. Assim, a alternativa encontrada foi um acordo entre as lideranças dos partidos que se reuniam pela manhã para decidir sobre alguns pontos mais difíceis, antes que se realizassem as votações na parte da tarde.

Dessa forma, a primeira parte do processo da Constituinte contou com a participação mais efetiva de diversos setores da sociedade civil, mas na segunda parte uma série de rearranjos e concessões políticas tiveram que ser feitas pelos constituintes. Mesmo após as negociações feitas pelos líderes dos partidos, muitas questões polêmicas ainda ficaram em aberto, aguardando legislações complementares que as regulamentassem. A inclusão da obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira também foi postergada.

Cabe ressaltar, como afirmou Fischmann (2009) em uma conferência sobre a Constituição, Direitos Humanos e Educação, que a nossa Constituição foi fruto da

negociação e do acordo possível naquele momento histórico. A Constituição, de qualquer forma, abriu caminho para a renovação de legislação que já vinha desatualizada, como o Código Civil, e para legislações complementares como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394/96, que será abordada no próximo tópico.

Os aspectos mais progressistas da Constituição de 1988 são, sem dúvida, aqueles que estão afiliados à Declaração Universal, gerando entre esses dois documentos uma ligação indiscutível.

3.2 A LDB 9394/96: trajetória e limites

O debate acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases inicia-se no Congresso ainda no final da década de 80. A última LDB remontava à ditadura, por isso era necessário estabelecer um novo documento para reger a organização do sistema educacional brasileiro, de acordo com a ordem constitucional.

A Constituição Federal promulgada em 1988 estabeleceu a competência privativa da União em legislar sobre "diretrizes e bases da educação nacional" (art. 22, XXIV). Portanto, era dever da União estabelecer a lei complementar para indicar, para todo o país, os rumos a serem seguidos na educação e, ao mesmo tempo, os meios para alcançá-los, quer dizer, as formas segundo as quais deve ser organizada a educação nacional.

No processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de acordo com Oliveira (1997), pode-se identificar duas etapas que correspondem à tramitação dos projetos nas duas Casas Legislativas do Congresso Nacional. A primeira diz respeito à tramitação do projeto na Câmara dos Deputados que se inicia já em 1988 e vai até 1993 com a sua aprovação na Casa. A segunda refere-se ao processo de tramitação no Senado Federal, no período de 1993 a 1996, que de Casa revisora do projeto, acaba aprovando um substitutivo.

Uma das características importantes da primeira fase de tramitação da LDB é o fato de que, ao contrário das legislações anteriores na área, ela não surge de projetos oriundos do executivo. Não só o projeto foi apresentado por parlamentares, como contou com intensa participação da sociedade civil, sobretudo de entidades acadêmico-científicas e de profissionais da educação.

Na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto de 1988 em Brasília, foram debatidas propostas para a nova LDB, que foram encaminhadas ao Congresso Nacional. O deputado Octávio Elíseo (PSDB/MG), com base em uma das propostas, a do professor Demerval Saviani, que havia sido produzida para um artigo da Revista da AMDE (Saviani, 2008), apresenta, em novembro de 1988, um projeto com 83 artigos, ao qual o próprio deputado apresentaria emendas.

Esse primeiro projeto apresentado à Câmara tinha como características básicas a criação de mecanismo para controlar a ação do Executivo no que se refere à educação, à criação do Sistema Nacional de Educação e à defesa da educação pública.

O projeto é encaminhado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, onde se institui um grupo de trabalho. O grupo de trabalho adota como um dos procedimentos a consulta à sociedade civil organizada, através das instituições e organismos educacionais. No início de 1989 foram ouvidos, em audiência, dezenas de representantes de instituições ligadas à educação. Após as audiências, o relator do projeto, Jorge Hage (PSDB-BA), apresenta no segundo semestre de 1989 um substitutivo que é aprovado pela Comissão de Educação. A vigilância e participação efetiva da sociedade civil organizada no campo da educação garantem que o projeto continue substancialmente o mesmo, apesar das pressões dos setores ligados às escolas privadas.

Na legislação seguinte, com a alteração do quadro da legislatura nacional e com a posse de Collor de Mello, o projeto irá sofrer emendas que o descaracterizava e que, segundo Oliveira (1997), foram usadas como artifício para que sua votação fosse adiada e para atender interesses do setor de ensino privado. O poder Executivo passa a interferir mais no processo de elaboração da LDB, pautado na lógica da democracia representativa, de que cabe aos eleitos tomar as decisões e não à sociedade civil.

Antes que o projeto que tramitava na Câmara fosse aprovado, o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) e outros senadores apresentaram um projeto que se opunha àquele, assimilando algumas das aspirações do Executivo de ter mais controle da educação no país, mas esse projeto não chega a ser votado.

A votação e aprovação da LDB na Câmara têm início em novembro de 1992, mas o projeto aprovado tinha alterações e concessões ao poder Executivo e à educação privada.

No Senado, Darcy Ribeiro, como relator do projeto na Comissão de Constituição e Justiça, apresenta o seu próprio substitutivo, que, ao final do processo, irá prevalecer. Assim, o Senado, por meio dos partidos políticos que o compunham, invalidou o trabalho que envolveu a participação dos organismos da sociedade civil, modificando o projeto elaborado na Câmara dos Deputados.

As grandes pautas de discussão sobre a LDB que tanto mobilizaram os educadores e especialistas, e que foram frustradas, eram a perspectiva de gestão democrática, a constituição de um Sistema Nacional de Educação e a existência de um Conselho Nacional de Educação deliberativo. Isso diminuiria a ingerência da União na Educação.

3.2.1 A pluralidade cultural na LDB

No que tange ao currículo, a LDB 9.394/96 caracterizou-se, a despeito de todas as alterações sofridas durante o percurso de sua aprovação, pela flexibilização de conteúdos. Até então, os currículos dos ensinos fundamental e médio eram padronizados em todo o território nacional, sem que se considerasse a diversidade de culturas que compõe a sociedade brasileira.

A nova LDB estabeleceu, em seu artigo 26º, que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, conforme as características regionais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes. Assim, ao invés de “amarrar os currículos”, sob o discurso da homogeneização, ela o flexibiliza oferecendo autonomia às regiões e permitindo que o conteúdo seja adaptado e reestruturado de acordo com as demandas educativas regionais.

A base nacional comum, segundo a LDB, deveria ser composta pelo estudo de língua portuguesa; matemática; mundo físico e natural; realidade social e política, especialmente do Brasil; educação artística; educação física; e, a partir da 5ª série, uma língua estrangeira moderna. Estabeleceu, também (art. 26º, § 4º.) que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996). Assim, tal como determina a Constituição Federal, a LDB indica que o ensino de História do Brasil deve levar em consideração as contribuições

pluriétnicas na formação do Brasil e nomeia aquelas a que se deve dar especial destaque.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) não contemplou as reivindicações educacionais do Movimento Negro, como a inclusão da obrigatoriedade, nos currículos escolares de todos os níveis, do ensino de História da África e da História do negro no Brasil, demanda já presente no documento redigido na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, mas trouxe, por outro lado, a primeira abertura, na legislação educacional, para a diversidade étnica e cultural brasileira, ao afirmar que o ensino de História do Brasil deve primar por apresentar as diversas contribuições étnicas e culturais do país.

Não há dúvidas de que a Lei 9394 consolidou diretrizes e bases pluriétnicas para a educação brasileira. Às populações indígenas couberam, ainda, artigos específicos quanto à educação bilíngüe e multicultural (artigo 78 e 79, Das Disposições Gerais).

A obrigatoriedade do ensino de História da África não estava posta na nova LDB, até pelo caráter flexível adotado pelo documento no aspecto curricular, mas os ecos das reivindicações de entidades negras, de entidades indígenas, de intelectuais comprometidos com a diversidade e mesmo de referências da historiografia crítica ao eurocentrismo¹⁰ podem ser percebidos.

3.3 Os PCNs e a pluralidade cultural

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referenciais de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país elaborados pelo Governo Federal. O documento não tem força de lei, seu objetivo principal é oferecer subsídios a elaboração e reelaboração dos currículos. Entretanto, os PCNs oferecem quase um “dever ser”, chegando, em alguns momentos, a oferecer um “passo-a-passo” para uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo em que se apresentam como um conjunto de proposições flexíveis, alicerçadas no princípio da diversidade como um valor para a cidadania e para a democracia, demonstram a necessidade de catalisar a educação nacional num mesmo

¹⁰ O início das críticas sistemáticas ao eurocentrismo no conhecimento histórico pode ser demarcado com a Escola dos Annales, sobretudo em sua 3ª geração. Ver: BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

referencial de qualidade¹¹. Observa-se que a ênfase na “medição”, nos “padrões” e nos “indicadores” sugere uma noção de qualidade baseada no produto ou resultado educacional, dando certo aspecto mercadológico à educação.

Cabe destacar que os PCNs, como instrumento de política educacional, são frutos do governo Fernando Henrique Cardoso. Este, segundo Cunha (1996), desde o início de seu governo, declarou a necessidade de introduzir um sistema de avaliação das escolas e de definir conteúdos curriculares para a educação básica, reforçando a idéia de ingerência do Executivo na Educação, tal como se pôde perceber no desfecho da aprovação da LDB.

No que se refere ao processo de elaboração dos PCNs, de acordo com Maranhão (2000), foram muitas as críticas de especialistas e pesquisadores da área educacional. Para estes, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) não só tomou à frente dos trabalhos¹², como não dialogou diretamente com os professores da educação básica. Embora, como estratégia discursiva no documento *Introdução*, o Ministro da Educação enuncie que os PCNs são frutos de um amplo debate com todos os profissionais da educação, idéia constantemente reiterada pela equipe de especialistas que participou do projeto.

Os PCNs para o ensino fundamental, divulgados pelo MEC, estão organizados em dois blocos. O primeiro conjunto é relativo aos ciclos iniciais (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, contendo orientações e conteúdos para as áreas curriculares de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Conhecimentos Históricos e Geográficos; incluindo, também, temas nomeados transversais, pois devem perpassar o ensino em todas as áreas; além do documento de Introdução com a finalidade de apresentar o projeto e suas bases teóricas.

O segundo conjunto de documentos dos PCNs diz respeito aos terceiros e quarto ciclos (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e reúne orientações, objetivos e conteúdos para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Contém, também, o documento

¹¹ Ver: BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília: Secretária de Ensino Fundamental/MEC/UNESCO/PNUD, 1998.

¹² A versão preliminar dos PCNs para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi apresentada antes da aprovação da LDB e antes mesmo que o governo divulgasse os resultados da pesquisa/relatório que ele mesmo havia encomendado à Fundação Carlos Chagas.

introdutório (*Introdução*) e o documento que aborda os *Temas Transversais*: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo.

Cabe, para fins deste trabalho, uma breve apreciação do texto referente à pluralidade cultural que, de maneira bastante recorrente, trabalha com conceitos e perspectivas ligados à diversidade e à pluralidade. É preciso destacar quais são os sentidos atribuídos à pluralidade cultural nesse documento.

Perpassa, ao longo do texto sobre a pluralidade cultural, a perspectiva de que conhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural, sobretudo no que se refere aos temas étnico-raciais, é relevante para todo o conjunto da população brasileira e para o fortalecimento da democracia, mostrando uma aproximação às referências do multiculturalismo. Logo na introdução ao tema, temos a seguinte definição:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1998 b, p.121).

Ao longo de todo o documento, nota-se clara adesão ao discurso de desconstrução da perspectiva defendida em nosso país nas primeiras décadas do século XX que via a miscigenação racial como processo pacífico, positivo e democrático da história de nosso país. O documento explicita, ainda, a forma simplificada como durante muito tempo foi narrada a formação da nação brasileira:

A idéia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (BRASIL, 1998 b, p. 126).

Ainda na introdução ao tema, para ressaltar a pluralidade cultural brasileira, o texto elenca algumas das muitas etnias e grupos nacionais que vieram para o Brasil, indicando como a própria dificuldade de categorização é indicativo da diversidade:

Convivem hoje no território nacional cerca de 210 etnias indígenas, cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural, junto a uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. A dificuldade para categorizar os grupos que vieram para o Brasil e formaram sua população é indicativo da diversidade, seja o recorte continental, ou regional, nacional, religioso, cultural, lingüístico, racial/étnico. (...) Além disso, um mesmo indivíduo pode vincular-se a diferentes grupos ao mesmo tempo, reportando-se a cada um deles com igual sentido de pertinência (BRASIL, 1998 b, p. 125).

O texto sobre a pluralidade cultural avança na perspectiva de reconhecer a diversidade étnica e repudiar qualquer forma de discriminação racial, de gênero, religiosa entre outras, mas não aborda de forma efetiva as diferenças sociais e a implicação destas no campo cultural e as diferenças dentro de um mesmo grupo. Além disso, a extensão e o aspecto prescritivo do texto acabam, por vezes, dando um sentido contrário ao da perspectiva da pluralidade cultural. A prescrição dá a entender que num país com tamanha diversidade, cabe à escola ensinar todos os elementos dessa pluralidade. Acaba-se criando uma tensão entre o ensinar a pluralidade e uma educação sob bases plurais.

3.4 A Lei 10.639/03 como política inclusiva na educação: contexto, contradições e possibilidades

A Lei 10.639/03, em vigor desde 09 de janeiro de 2003, alterou um dispositivo da LDB e tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país. Essa alteração foi regulamentada com a aprovação do Parecer nº. 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Resolução, nº. 1, de 17 de junho de 2004. O Parecer CNE/ CP nº. 03, de 10 de março de 2004, indicou conteúdos a serem incluídos e também as necessárias modificações nos currículos escolares, enquanto a Resolução CNE/CP nº.1 detalhou os direitos e as obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/03.

Com a aprovação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares, o Estado abandona definitivamente o discurso que defendia a existência de uma cultura brasileira

mestiça e assume a proposta de desenvolver políticas educacionais de reparação e de ação afirmativa em relação às populações negras¹³.

Nas seções anteriores procurou-se demonstrar os conflitos de interesses, as negociações e os impasses para a inserção, no campo das políticas públicas educacionais nacionais, da discussão relativa à discriminação racial e da importância na valorização da cultura afro-brasileira. A Lei 10.639/03 atende às antigas reivindicações do movimento social negro em relação à educação, apresentando-se quase como a culminância desse processo.

No entanto, a Lei 10.639/03 efetivou-se no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, fazem parte do discurso estratégico dos organismos internacionais¹⁴ que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre os quais, os negros. Assim, de acordo com Rocha (2006), o debate já iniciado pela sociedade civil brasileira, a intervenção do movimento social negro e uma conjuntura econômica internacional favorável à instituição de políticas compensatórias contribuíram para a construção de políticas afirmativas para a população negra, incluindo-se aí a Lei 10.639/03.

3.4.1 A Lei 10.639/03 como política inclusiva

Como se procurou demonstrar no primeiro capítulo, a especialização dos direitos (podendo-se incluir neste fenômeno a implementação de políticas inclusivas) não ferem os princípios universalistas da Constituição, como o da igualdade.

As políticas inclusivas são aquelas voltadas para a redução das desigualdades sociais, promovendo a universalização de direitos civis, políticos e sociais, estabelecendo a igualdade de fato. As políticas públicas includentes não são formuladas como um benefício para um grupo em detrimento de outro, mas sim para combater as discriminações que impedem o acesso aos direitos sociais, em igualdade de condições,

¹³ A Lei 10639/03, como destacam Pereira (2007) e Santos (2005), foi precedida por leis municipais e estaduais que, de uma forma outra, reconheciam o papel do Estado no combate à discriminação e a importância da educação nesse processo.

¹⁴ Dentre os organismos internacionais que dão ênfase à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias podemos destacar o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO, guardadas as contradições e diferenças de interesses desses organismos.

por parte de grupos considerados em vulnerabilidade, por terem uma história marcada pela exclusão e por desigualdades de condições. Para Cury (2005), a função das políticas públicas inclusivas é

(...) combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. Desse modo, as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade (p.15).

As políticas universalistas ficam por vezes sem efetivação, enquanto as desigualdades continuam. Essas políticas não conseguem efetivar o tratamento igual para todos. Assim, numa sociedade tão discriminatória como a brasileira, focalizar grupos, como segmentos étnicos ou regiões empobrecidas, por meio de políticas compensatórias é uma forma de diminuir também as desigualdades sociais.

Não está no âmbito desse trabalho discutir as políticas redistributivas como a bolsa-escola ou aprofundar no debate sobre as políticas afirmativas, cujo ponto mais controverso é a política de cotas. Mas é importante perceber a Lei nº 10.639/03 como política pública inclusiva, para corrigir a omissão secular da escola no que tange à cultura afro-brasileira.

Assim, para compreender os limites e possibilidades da Lei 10.639/03, é preciso contextualizá-la no âmbito das discussões de políticas afirmativas empreendidas pelo Estado na última década, retomando aspectos referentes à luta do movimento social negro, mas explicitando também os fatores políticos e econômicos presentes no atual momento histórico.

3.4.2 Os imperativos do mercado na implementação das políticas redistributivas

Um dos elementos que ajuda a compreender o cenário da aprovação da Lei 10.639/03 e a ampliar os instrumentos explicativos sobre a natureza dessa nova legislação é o conjunto de determinações econômicas materializadas e defendidas pelos documentos e propostas de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial.

O Banco Mundial tem se constituído como um dos mais importantes atores da consolidação da nova ordem econômica mundial. A importância desse banco consolidou-se a partir dos anos 80 com a crise de queda de lucros do grande capital e com o endividamento dos países periféricos. Nesse cenário, o Banco Mundial voltou-se para a reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio de ajustes estruturais e fiscais de forma que estes pudessem atender à demanda de credores. Segundo Soares (1996), citado por Rocha (2006),

De um Banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (p.30).

Ao mesmo tempo em que procurou adequar as economias periféricas às novas exigências do mercado, de forma a preservar o papel desses países no mercado mundial, o Banco Mundial estabeleceu metas de combate à pobreza e de ações para grupos historicamente discriminados, assim como propostas relacionadas à educação.

A preocupação do Banco Mundial e de outros organismos internacionais financeiros com o combate à pobreza está relacionada com o agravamento da crise social em determinadas regiões, o que poderia gerar condições desfavoráveis para que estes países cumprissem suas obrigações financeiras. Para diminuir os resultados dos ajustes estruturais na economia propostos pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional e, ao mesmo tempo, administrar possíveis insatisfações populares quanto à diminuição dos investimentos do Estado no campo social, esses organismos internacionais assumem, em suas propostas, objetivos de reduzir a pobreza e a necessidade de instituição de fundos específicos para a implementação de políticas para grupos “especiais”, que estão em maior desvantagem competitiva no mercado.

Assim, esses organismos internacionais econômicos constituem uma agenda social com a finalidade auxiliar apenas o mais pobre. Contudo, essa agenda deve estar vinculada aos programas de ajuste fiscal, de produção do superávit primário e de prevenção de crises econômicas. As propostas do Banco Mundial, por exemplo, se restringem ao financiamento de programas sociais compensatórios, voltados para as camadas mais pobres da população e destinados a atenuar as tensões sociais geradas

pelo ajuste estrutural, mas não atacam a “raiz” do problema ou questionam de fato a desigualdade social.

As orientações quanto ao combate à pobreza associadas às exigências quanto ao ajuste estrutural, de acordo com Rocha (2006), têm pautado a relação entre o Banco Mundial e o Brasil. Em julho de 2003, ao anunciar empréstimos de US\$ 8 milhões de dólares para o Brasil, o Banco Mundial apresentou para o governo brasileiro o documento *Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável*, que trazia proposições para o país. Nesse documento, segundo Rocha (2006), além da redução da pobreza, o Banco Mundial propõe a continuidade das políticas de ajuste fiscal, a revisão dos direitos trabalhistas, o fim da gratuidade do ensino superior público, dentre outras coisas. Assim, embora incentivem políticas específicas de combate a pobreza, os organismos econômicos internacionais estimulam cortes orçamentários nas áreas sociais, atingindo de forma negativa a população negra pobre e os pobres em geral.

A questão racial também é abordada no documento *Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável*. Nele há destaque para a questão do racismo como uma das causas da pobreza no Brasil. Critica-se, também, o mito da democracia racial no país. Em relação à política de instituição de cotas para negros, adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, o documento apresenta posição contrária.

O Brasil estabeleceu cotas raciais para as contratações feitas em alguns de seus órgãos federais, e há propostas para o uso desse tipo de parcela nas admissões às universidades. Entretanto, essas cotas apresentam no mínimo duas desvantagens: a primeira refere-se à reação e à polarização que podem produzir, causadas pela “discriminação inversa”; a segunda diz respeito ao teste racial de difícil aplicação no Brasil, uma vez que a sociedade não está dividida entre categorias sociais baseadas em raça como em outros países (BANCO MUNDIAL, 2002, p.88 *apud* ROCHA, 2006, p.36).

Na realidade, o que os organismos financeiros internacionais propõem é a constituição de um Estado mínimo para os mais pobres. Este é justamente o limite das políticas dos organismos financeiros internacionais, que não propõem mudanças nas estruturas econômicas, mas apenas medidas compensatórias. O próprio entendimento de ação afirmativa, por parte destas instituições, é limitado.

No campo da educação, como afirma De Tommasi, Warde e Haddad (2007), o Banco Mundial tem tido grande influência nas políticas para a educação adotadas pelo governo brasileiro. Segundo as diretrizes do Banco, a educação é um investimento no

capital humano, sendo essencial para o desenvolvimento dos povos, pois estimula o aumento da produtividade. Como os recursos econômicos em países periféricos são escassos, principalmente quando se realiza os ajustes econômicos, os recursos destinados à educação, de acordo com o Banco Mundial, devem ser bem gerenciados e destinados, sobretudo, aos mais desfavorecidos socialmente. De acordo com Rocha (2006),

Como os recursos são escassos, o Banco considera que eles devem ser destinados àqueles que estão mais despreparados para a competição no mercado de trabalho. Desta forma, aqueles pobres que ainda têm alguma condição financeira devem contribuir com a ampliação dos lucros de grupos privados que exploram os serviços sociais que deviam ser da responsabilidade do Estado (p.47).

Assim, percebe-se que os objetivos dos organismos financeiros internacionais não são os de combater a pobreza e adotar políticas inclusivas para que todos tenham igual acesso aos direitos da cidadania, mas sim de mantê-la em níveis razoáveis, a fim de permitir à elite econômica internacional a ampliação do capital. A lógica também não é a de especificação de direitos, mas a de manutenção da ordem econômica.

Para compreender de forma mais abrangente o contexto no qual surge a Lei 10639/03, torna-se importante, também, uma aproximação às políticas desenvolvidas pelos organismos multilaterais, ONU e UNESCO, que têm tido uma atuação importante na área das políticas sociais no Brasil e, em especial, na questão racial brasileira.

3.4.3 A perspectiva dos organismos multilaterais em relação à questão racial brasileira e a Lei 10.639/03

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) realiza ações junto a vários países em diversas áreas sociais. No Brasil, a Organização tem uma atuação relevante tanto no campo educacional, como no campo relativo às questões étnico-raciais no país.

Segundo informações do próprio site da organização, a UNESCO atua em regime de colaboração técnica com autoridades brasileiras a fim de oferecer assistência de qualidade aos parceiros governamentais, incluindo-se aí, as ONGs (Organizações não-governamentais).

No campo das relações raciais, de acordo com Rocha (2006), a UNESCO, através de seu “Setor de Combate ao Racismo e à Discriminação”, tem influenciado

inúmeras pesquisas e debates sobre a temática no país. Ainda nos anos 50, financiou no Brasil pesquisas sobre essa temática. Intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira foram financiados pela UNESCO. Essas pesquisas tornaram-se clássicas e até hoje são tidas como referência para o entendimento da questão no país.

Os principais documentos da UNESCO contra a discriminação e o racismo são a Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2002.

Para fins da análise deste trabalho é importante destacar o artigo 4º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, no qual os direitos humanos são invocados como garantia da diversidade cultural:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2002, p.3).

Cabe, ainda, destacar o artigo 5º da mesma declaração que afirma que os direitos culturais são partes integrantes dos direitos humanos e que é direito de todos uma educação de qualidade e que respeite plenamente a sua identidade cultural.

É interessante notar que foi particularmente após a Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância ocorrida em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, que o Estado brasileiro começa efetivamente a realizar ações de combate ao racismo, nesse contexto é que se insere a Lei 10.639/03.

Antes da Conferência Mundial da ONU foram realizados vários debates, tanto pelo movimento social negro, como pelo governo federal. O processo de preparação para a Conferência culminou com a realização da I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, no Rio de Janeiro, entre 6 e 8 de julho de 2001, da qual participaram cerca de 1.700 delegados de várias regiões do país.

Na Conferência em Durban o Brasil foi representado por cerca de seiscentos participantes (governamentais e da sociedade civil organizada). Após Durban, em maio de 2002, o Presidente da República assinou o Decreto 4.228, instituindo o Programa

Nacional de Ações Afirmativas. Ainda no governo Fernando Henrique, no âmbito da educação, outra medida foi a criação do Programa Diversidade na Universidade que visava implementar e avaliar estratégias de acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente excluídos, sobretudo a partir de parcerias entre a União e as empresas privadas.

Percebe-se a influência dos organismos internacionais, nas últimas décadas, na aceleração da implementação das políticas inclusivas e de ação afirmativa, sobretudo no que se refere à população negra. Para o Banco Mundial e outros organismos financeiros internacionais, a preocupação com a temática se apresenta associada ao discurso do alívio à pobreza. Para os organismos multilaterais, como ONU e UNESCO, a preocupação se liga à defesa dos direitos humanos e à discussão do multiculturalismo. Assim, o embate político sobre a inserção do combate ao racismo e a discriminação racial no plano legal foi influenciado pela atuação da sociedade civil nos últimos anos, sobretudo do movimento social negro, mas também por agentes externos.

3.4.4 O contexto imediato da Lei 10.639/03

Um dos primeiros atos do governo Lula foi, em 09 de janeiro de 2003, o de assinar a Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A Lei sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, de autoria da Deputada Esther Grossi (educadora) e do Deputado Ben-Hur Ferreira (oriundo do Movimento Negro), ambos do Partido dos Trabalhadores, foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999.

A Lei nº 10.639 alterou a Lei nº 9.394/96, nos seus artigos 26 e 79, tornado obrigatório à inclusão no currículo oficial de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O que no texto anterior era difuso e abrangia outras etnias passou a ficar focado para a cultura afro-brasileira.

O fato da Lei ser sancionada logo nos primeiros dias do novo governo, segundo Rocha (2006), deve-se ao fato de que parte do Movimento Negro estava descontente em relação ao anúncio dos ministérios do governo Lula. Durante a campanha e o período de transição de governos, Lula havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra e prometido a criação de um ministério ou estrutura específica para

desenvolver políticas públicas de enfrentamento ao quadro de exclusão racial brasileiro, mas ao anunciar as pastas, não havia nenhuma que tratasse especificamente da questão. Assim, segundo Dias (2004, s/p), o fato da Lei 10.639/03 ser aprovada logo nos primeiros dias do governo atendia a algumas determinações políticas:

A Lei nº 10.639 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro o distraí-lo com novas preocupações principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este seguimento da sociedade que ao meu ver poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Criou-se na estrutura de governo a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial.

Assim, a criação da Secretaria Especial, com *status* de ministério, foi adiada em alguns meses, mas foi garantida pela pressão da sociedade civil e pela necessidade de se cumprir os acordos internacionais, relativos aos direitos humanos, firmados pelo Brasil.

A Lei 10.639/03 foi bem recebida pelo Movimento Negro, uma vez que a preocupação com a educação, no interior do movimento, vinha de longa data. A valorização da educação formal foi uma das estratégias empregadas pelos negros para ascender socialmente desde o início do século XX, mas logo a militância negra percebeu que, enquanto a escola perpetuasse a reprodução das desigualdades sócio-raciais, ela não seria fator de mobilidade social, individualmente ou coletivamente, para os negros. A educação escolar era eurocêntrica e desqualificava as referências não-brancas. Ao constatarem que o sistema educacional brasileiro reproduzia a discriminação contra negros e seus descendentes, o Movimento Negro passou a reivindicar que o estudo da História do continente africano e a participação do negro na sociedade brasileira fossem incluídos nos currículos oficiais, demanda presente desde a década de 1950 (SANTOS, 2005). Essa demanda, como se observa nos primeiros tópicos deste capítulo, esteve presente no debate da Constituinte e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases.

A nova legislação acrescentou dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estão transcritos abaixo:

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

Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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.

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Como se percebe, a Lei 10.639/03 considerou a sala de aula e as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História o lócus privilegiado para a aplicação da lei, embora fale da obrigatoriedade em todo o currículo.

Ao sancionar a Lei, o Presidente da República vetou duas partes do Projeto de Lei aprovado pelo Congresso Nacional. Foram dois os vetos: um ao Parágrafo Terceiro do Artigo 26-A, outro ao Artigo 79 A. O Parágrafo Terceiro determinava que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deveriam dedicar, ao menos, 10% de sua carga horária à referida temática. E a outra parte do artigo 79 previa que os cursos de capacitação para ou professores deveriam contar com a participação de grupos do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa.

Em um documento (Mensagem nº 7 de 09/01/03), dirigido ao presidente do Senado Federal, o presidente justifica os vetos. Quanto ao primeiro, o presidente argumenta que o Parágrafo Terceiro do Art. 26 vai de encontro ao caminho traçado pela Constituição Federal e pela LDB, no que diz respeito às características regionais do país e a flexibilização do currículo. Além disso, poder-se-ia argumentar que não é o estabelecimento percentual que garantiria a efetivação do ensino da temática. Como justificativa ao segundo veto, o documento afirma que o Artigo 79A romperia com a unidade da LDB, visto que a mesma, em nenhuma parte, disciplina os cursos de capacitação de professores.

Quanto ao veto ao Parágrafo Terceiro do Art.26, cabe ainda ressaltar a crítica feita por Rocha (2006) à argumentação do documento presidencial, que levanta o aspecto da diversidade regional. Essa argumentação pode, de alguma maneira, ser

interpretada como se a discussão da História da África e dos afro-descendentes não fosse referente à toda sociedade brasileira.

3.4.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História

A Lei 10.639/03 foi regulamentada com a Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004 que acatou o Parecer nº. 03/2004 e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, teve como um dos objetivos a regulamentação da Lei 10.639/03, além de fundamentar-se nos princípios estabelecidos na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, que enunciam o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como expressam o igual direito de acesso às histórias e culturas que compõem a nação brasileira.

O parecer destaca que seu objetivo é trazer respostas, sobretudo na área da educação, à demanda da população afrodescendente em relação a políticas de ação afirmativa, que reconheçam e valorizem sua história, cultura e identidade. Coloca-se como uma política curricular pautada no reconhecimento determinadas características históricas e sociais da realidade brasileira. Tem como objetivos combater o racismo e as discriminações que atingem principalmente os negros, mas também contribuir para uma educação das relações étnico-raciais voltadas para a construção de uma ordem democrática que valorize a diversidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004 a.).

Além de levantar uma série de princípios a respeito das questões raciais e educacionais, o parecer apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem contemplados pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento. Indica, ainda, ações a serem tomadas pelo poder público das três esferas para a implementação da Lei.

Alguns aspectos destacados no parecer, que se ligam diretamente a este trabalho, merecem destaque. Um dos principais argumentos teóricos do parecer para justificar a implementação das Diretrizes é a reparação dos prejuízos históricos da população negra causados pela escravidão e pela manutenção das práticas discriminatórias:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir, os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004 a).

As Diretrizes associam a Lei 10.639/03 a um contexto de ações afirmativas com o qual o Brasil está comprometido:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. **Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos**, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (Grifos nossos) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004 a).

É importante destacar também que o programa de ações afirmativas é entendido como um tratamento diferenciado para corrigir desvantagens históricas e que este está plenamente vinculado à defesa dos direitos humanos, tal como regem as declarações internacionais das quais o Brasil é signatário.

Embora o parecer seja apresentado para oferecer subsídios para o campo da educação e reconheça a escola como lugar privilegiado para reeducação das relações entre brancos e negros, ele reconhece a importância da articulação destes com os movimentos sociais e políticas públicas, uma vez que a mudança das relações étnico-raciais não se restringe à escola.

O ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, segundo as Diretrizes, não são de interesse apenas dos afro-descendentes, mas de toda a população brasileira, pois ele contribuiria para formar cidadãos que reconheçam e respeitem o multiculturalismo e o pluralismo étnico. Além disso, embora ao longo de seu texto as Diretrizes privilegiem a valorização da história, da cultura e das identidades negras, elas

destacam, em algumas passagens, a necessidade de se educar para o respeito à diversidade:

(...) A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade **multicultural** e **pluriétnica**, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de **ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira**. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004 a).

Mas há, sem dúvida, como destaca Pereira (2008), uma polissemia textual nas Diretrizes. Em algumas passagens há uma essencialização da identidade negra a ser positivada, como se houvesse um modo “correto” de assumir a identidade negra. As Diretrizes, embora reconheçam a pluralidade no contexto brasileiro, ao apresentar os argumentos teóricos para a implementação das políticas afirmativas, acabam recorrendo à retórica de uma sociedade brasileira cindida e bipolarizada entre brancos e negros.

E mais: não há como supor que exista nos brancos uma identidade branca – essencializada como etnocêntrica em relação ao que seria uma identidade negra –, ou que uma das finalidades da educação histórica de pessoas negras seja uma formação identitária predeterminada, também nesse caso concebida de forma essencialista e, em sua face radical, até mesmo de forma antipluralista (PEREIRA, 2008, p. 29-30).

Os argumentos dos defensores da Lei 10.639/03 estão presentes nas Diretrizes: a valorização da identidade do negro, a importância de se destacar as contribuições dos negros para a História do Brasil, o combate ao mito da democracia racial, a importância da efetivação de políticas afirmativas, dentre outras.

3.4.6 A Lei 10.639/03: caminhos e incertezas

Logo após a sanção da Lei já era possível perceber as manifestações da sociedade civil em relação à mesma. Rocha (2006) apresenta trechos de alguns

depoimentos, entrevistas e artigos de opinião que comentavam a Lei. A partir da leitura desses documentos é possível perceber que as opiniões são diversas.

Há aqueles que acham a Lei positiva, mas criticam os vetos; há ainda aqueles, sobretudo ligados ao movimento indígena, que questionaram a não inclusão da temática indígena na referida Lei; outros se preocuparam com a exigência por parte de outros grupos étnicos de igual benefício (como imigrantes europeus e asiáticos).

Alguns especialistas em educação teceram críticas mais duras. Panisset, ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por exemplo, considerou-a desnecessária, pois a Constituição e a LDB já versavam sobre a necessidade de uma educação pautada na diversidade. Além disso, a Lei seria autoritária, pois impõe um aspecto curricular, contrariando a flexibilização da LDB.

O argumento de que todas as demais etnias poderiam questionar tal “privilégio” não se sustenta em virtude da própria especificidade da participação do negro na história brasileira e pelo fato de serem as vítimas principais da construção ideológica da democracia racial e conseqüentemente do “apagamento” das desigualdades raciais no país. A crítica de que é uma Lei impositiva parece ignorar as lutas no interior da sociedade civil e dos próprios negros pela aprovação da mesma. O questionamento sobre o silenciamento e apagamento da história e da cultura indígena, conteúdo que por vezes figura no currículo de maneira folclorizada, e que a Lei 10.639/03 não alterou, ganhou força de Lei apenas em 2008¹⁵.

Entre os que defendem a Lei existem outras preocupações, sobretudo relativas à sua implementação. Algumas das mais constantes dizem respeito à formação dos professores e ao entendimento de que a Lei, embora abra caminhos, não muda a realidade.

Além disso, como destaca Pereira (2008), a diversidade de concepções presentes no texto das Diretrizes que regula a Lei, pode-se transformar em problema para aqueles professores que não possuem interlocução teórica e prática substantiva para orientar as suas escolhas teórico-metodológicas. No campo da História, que a Lei indica como uma das disciplinas responsáveis (e estratégica) por sua implementação e que já, há algum

¹⁵ Cabe dizer que a Lei 10.639/03, que previa a obrigatoriedade do ensino sobre História e cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, foi substituída em 2008 pela Lei 11.645/08, que confere o mesmo destaque ao ensino da História e cultura dos povos indígenas. Sem ignorar a relevância que alteração dessa Lei traz para o debate, uma vez que amplia a discussão sobre a educação anti-racista e o multiculturalismo na sociedade brasileira, no âmbito desse trabalho o recorte do objeto continua sendo a Lei 10.639/03.

tempo, desenvolve trabalhos de crítica do ensino de História de caráter etnocêntrico, outras inquietações surgem. Com a Lei 10.639/03 recai sobre os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sobretudo os de História, a obrigatoriedade de conteúdos específicos. Para o campo do ensino de História a Lei vem corroborar com a discussão da importância da valorização de temáticas antes pouco abordadas, mas, em alguns aspectos, coloca professores em alguns dilemas:

Se, por um lado, então, a nova legislação referenda deslocamentos presentes de maneira dispersa no campo do ensino de história, da pesquisa e da formação docente, como a necessidade de valorização de temáticas sub-representadas ou abordadas de maneira equivocada ou, ainda, faz uma afirmação assertiva da necessidade de rompimento com narrativas etnocêntricas, por outro lado, dela também advêm alguns dilemas com os quais o ensino de história vem lidando há certo tempo e que estão, em alguma medida, potencializados pelas diferentes formas de recepção dessa regulamentação legal. Referimo-nos, por exemplo, à mitificação de personagens, ao privilégio de datas e eventos em detrimento da compreensão de processos históricos e suas transformações, ao ensino de conteúdos históricos com vistas à mobilização de consciências, ou, ainda, ao atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas compensatórias (PEREIRA, 2008, 23-24).

A Lei 10639/03 e suas Diretrizes correlatas, apesar de todas as imprecisões e omissões, sobretudo no que diz respeito às outras culturas silenciadas na história do Brasil, como as indígenas, inserem-se no debate nacional acerca da especificação de direitos e trazem uma discussão atrelada ao anti-racismo, ao pluralismo cultural e ao multiculturalismo, embora algumas vezes os termos do debate recaiam para uma simplificação das relações étnico-raciais brasileiras. De qualquer forma, a Lei 10.639/03 trouxe elementos para a discussão da diversidade no campo educacional e, embora seja difícil ainda analisar seu impacto, já delineou novas perspectivas para a produção de livros didáticos e para o mercado editorial brasileiro¹⁶.

Em Setembro de 2009, a Secretaria Especial de políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Ministério da Educação (MEC) apresentaram ainda o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

¹⁶ Parte desse aumento de publicações acerca da temática se deve a incentivos e iniciativas do MEC: publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos; publicação e ampla distribuição de cartilhas das DCNs da Educação das Relações étnico-raciais; distribuição, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, de 1000 kits do material A cor da cultura (2005) e mais 18.750 em 2009; publicação e distribuição nas escolas de todo o país de 10.000 exemplares do livro Superando o Racismo na Escola, além de usar aspectos referentes à temática como critérios fundamentais para aprovação de livros no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) (BRASIL, 2009, p. 14-15).

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O objetivo desse Plano, de acordo com a apresentação da SEPPIR e do MEC, é fortalecer e institucionalizar as orientações da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2009, p.2). Os ministérios, embora considerem que os instrumentos legais citados orientem de forma clara e ampla as instituições educacionais, admitem que sua adoção ainda não se universalizou no sistema de ensino, daí a necessidade do Plano Nacional. No plano são estabelecidas as metas, os atores sociais envolvidos e o período de execução das mesmas (curto, médio ou longo prazo).

Desenvolver ações estratégicas para a formação de gestores e professores, promover pesquisas e a produção de materiais didáticos sobre a temática, além de construir indicadores para acompanhar a implementação da Lei em âmbito municipal, estadual e federal são os objetivos específicos enunciados pelo Plano Nacional (BRASIL, 2009, p.17).

O Plano Nacional teve como inspiração o documento Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, resultado dos debates de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a implementação da Lei 10.639/03, que contaram com a participação de representantes da UNESCO, do Grupo de Trabalho Interministerial (grupo constituído por representantes do MEC, da SEPPIR e do Ministério da Justiça para debater acerca do Plano Nacional), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de intelectuais e militantes da causa anti-racista, o que mostra que, mesmo após a conquista dos instrumentos legais, a sociedade civil mantém-se mobilizada para avaliar e propor estratégias para implementação efetiva das diretrizes legais.

No texto do Plano Nacional percebe-se ainda certa tensão entre os esforços para a implementação da Lei 10.639/03 e as novas demandas advindas a partir da Lei 11.645/08 (que alterou novamente os artigos da LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Indígena). O Plano Nacional é lançado após a promulgação da Lei 11.645, mas tem foco na História e cultura afro-brasileira e africana, embora a temática indígena apareça em passagens sobre a educação para as

relações étnico-raciais, tal como já indicavam as Diretrizes, além de aparecer em algumas outras referências. Assim o MEC descreve o impasse enfrentado:

À SECAD, como órgão responsável no MEC pelos temas da diversidade, coube uma decisão complexa: a Lei 10639, de 2003, contou com a lúcida contribuição do Conselho Nacional de Educação para sua regulamentação, expressa no Parecer e na Resolução já amplamente citados. O mesmo não ocorreu, todavia, com a Lei 11645 de 2008 que igualmente altera a LDB nos mesmos artigos. No entanto, o CNE, em sua manifestação, já antevia, com clareza, que o tema do preconceito, do racismo e da discriminação, se por um lado atinge mais forte e amplamente a população negra, também se volta contra outras formas da diversidade e o Parecer, em diversas passagens, alerta para a necessidade de contemplar a temática indígena em particular, quando se tratar da educação para as relações etnicorraciais. Face a esta orientação do espírito do Parecer, a SECAD optou por incluir referências à Lei 11645, sempre que couber, de modo a fazer deste Plano uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar (BRASIL, 2009, p.10-11).

CAPÍTULO 4 A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE

4.1 A biblioteca escolar pública como lócus de cultura e informação

O campo da Ciência da Informação, no Brasil, possui uma significativa produção teórica que reflete sobre o papel da biblioteca escolar na educação e na sociedade como um todo. Muito se tem avançado no campo teórico sobre essa temática¹⁷. A própria legislação educacional, mesmo que de forma imprecisa, tem incorporado parte dessa produção teórica que analisa a importância da biblioteca escolar. Como ressaltaram Campello e Silva (2000), os PCNs atribuem à biblioteca escolar um papel de destaque na formação dos estudantes. As autoras indicam que a biblioteca, segundo os PCNs, deve ocupar vários papéis na formação do jovem e da criança, sobretudo no incentivo à leitura. Nos textos da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes correlatas é possível perceber certa atribuição de valor educativo à biblioteca escolar, como poder-se-á observar mais adiante. Assim, é atribuída a esse espaço, no campo acadêmico e na legislação, uma função política importante na formação dos estudantes.

Embora genericamente a legislação atribua papel significativo à biblioteca escolar, o que se percebe ainda, de forma geral, é um descaso em relação a ela. A legislação não prevê especificamente quem irá custear e manter a biblioteca escolar pública, nem prevê ações específicas para adequá-la ao cumprimento das muitas funções a ela atribuídas.

¹⁷ Como avanços na produção na área, pode-se destacar as pesquisas e publicações do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (ECI/UFMG). O GEBE, em atuação desde 1998, além de realizar diagnósticos sobre a realidade de bibliotecas escolares, a condição de acervos, o papel educativo do bibliotecário etc., tem procurado manter atividades de extensão oferecidas na forma de Seminários (1998, 2004), Ciclos de Palestras (2005), Prêmio Carol Kuhlthau (2004, 2006, 2007) (CAMPELLO, Bernadete S., 2009, p. 10-15). Em parceria com a Biblioteca Etelvina Lima, da ECI/UFMG, o GEBE busca reunir toda literatura brasileira da área, o que resultou na criação da base de dados LIBES (Literatura Brasileira em Biblioteca Escolar), que contém hoje cerca de 400 referências, incluindo documentos publicados a partir da década 60. Mas como destaca Campello (2009, p. 15), o número de pesquisas na área (35 dissertações/teses produzidas a partir da década de 1970), tanto em termos de consistência teórica como em abrangência, ainda não é suficiente para lidar com a complexidade do tema.

No entanto, desde o início do século passado até o momento, não se consolidou no país, uma política pública que garanta o acesso ao livro e à leitura, para grande parte da população brasileira. Um pilar fundamental para que ocorressem avanços nessa área foi esquecido, ou seja, não houve investimento na biblioteca escolar o que promoveu a desvirtualização do papel da biblioteca pública (GESTEIRA, 2006, s/p).

A fim de fazer uma revisão da literatura brasileira relativa ao conceito e objetivos da biblioteca escolar, Vianna, Carvalho e Silva (1999) analisaram 42 artigos de periódicos nacionais, acompanhando as mudanças e o desenvolvimento dos conceitos. As autoras destacam que, ao invés de conceituar a biblioteca escolar, a literatura analisada procurava prescrever como esta deveria ser.

A biblioteca escolar é definida por Santos (1973) como “... centro de informação e de cultura a serviço da comunidade escolar” (*Apud* VIANNA, CARVALHO e SILVA, 1999, p.18). Costa (1975), ao buscar conceituar a biblioteca escolar, explicita a função educativa da mesma: “... elemento de ligação entre o professor e aluno na elaboração e apresentação de pesquisas (...) complemento às informações adquiridas em classe...” (*Apud* VIANNA, CARVALHO E SILVA, 1999, p.18). Cerdeira (1977) já mostra um conceito mais amplo de biblioteca escolar, antes entendida apenas como um acervo de livros e enciclopédias colocado à disposição da comunidade escolar, como “... centro de recursos educativos no qual a ênfase não é apenas colocada na leitura, mas igualmente, em ouvir e observar materiais que compreendem slides, transparências, filmes, diagramas, reproduções de arte, fitas gravadas etc.” (*Apud* VIANNA, CARVALHO e SILVA, 1999, p.18).

A importância da biblioteca como espaço de aprendizagem na escola e como centro de aprendizagem permanente é destacada por Queiroz (1982) e Carvalho (1986) (*Apud* VIANNA, CARVALHO e SILVA, 1999, p.19). A biblioteca escolar também é percebida como parte integrante do sistema educativo por Castrillón (*Apud* VIANNA, CARVALHO e SILVA, 1999, p.19-20), devendo partilhar de seus objetivos, metas e fins. Esse autor define-a como uma instituição social que possui materiais bibliográficos e não-bibliográficos e os disponibiliza para a comunidade educacional, fomentando a leitura e apoiando os docentes na busca de informações para auxiliar seu trabalho.

A biblioteca escolar, por sua vez, é definida por Silveira (1996) como “... uma das forças mais poderosas de que dispõem estudantes, professores e pesquisador. O aluno

deve investigar, e a biblioteca é centro de investigação tanto como é um laboratório” (Apud VIANNA, CARVALHO e SILVA, 1999, p. 20).

Assim, de acordo com a revisão de literatura realizada por Vianna, Carvalho e Silva (1999), percebe-se que a função e o papel que a biblioteca escolar deveria ter no processo de ensino-aprendizagem e no incentivo à educação permanente se confundem com o próprio conceito. Mas se conceituação é feita a partir de sua função desejada, a maioria dos autores descreve que, ao longo do tempo, as bibliotecas escolares têm funcionado, na maioria das vezes, como mero depósito de livros.

O Manifesto IFLA/UNESCO¹⁸ também indica a biblioteca escolar como parte integral do processo educativo e destaca como objetivos desta instituição:

- **apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola; (Grifo nosso)**
- desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;
- apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas idéias, experiências e opiniões;
- **organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade; (Grifo nosso)**
- **trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para alcance final da missão e objetivos da escola; (Grifo nosso)**
- proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu derredor (1999, p.2-3).

Percebe-se que o Manifesto confere à biblioteca escolar uma importante função sócio-educativa quando ela está integrada ao cotidiano escolar, servindo como um suporte para a concretização das diretrizes pedagógicas da escola. Esse documento, que

¹⁸ O Manifesto foi preparado pela IFLA e aprovado pela UNESCO em sua Conferência Geral de novembro de 1999.

foi criado para oferecer bases teóricas e de ação para as bibliotecas escolares, ao mesmo tempo em que oferece indícios sobre os objetivos dessa instituição, aponta para o longo caminho que estas ainda têm a trilhar no país.

Assim, em oposição à função importante que a biblioteca deveria ter na escola e na formação dos leitores, o que se percebe é uma ausência de políticas específicas para ela, fazendo com que as bibliotecas escolares não efetivem as propostas advindas da teoria. Ao invés de lugar privilegiado das práticas de leitura (práticas culturais) e produção de sentidos, a biblioteca escolar, em linhas gerais, ainda é um depósito de livros.

O descaso em relação à biblioteca pública escolar é, sem dúvida, uma omissão política. O governo, muitas vezes, opta por investir em programas de maior visibilidade ao invés de estruturar essas bibliotecas. As próprias escolas, muitas vezes, vêem a biblioteca como um dispêndio econômico.

Durante muito tempo, de acordo com Martucci (1999), a biblioteca escolar, em virtude do cenário desanimador no qual ela não conseguia cumprir seu papel educativo, esteve delegada a segundo plano nas pesquisas das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação:

Em minha opinião, a recente produção de conhecimentos na área foi altamente influenciada pelos desdobramentos da revolução científica e tecnológica que caracteriza este final de século, pela revolucionária sociedade da informação, que exigiam um sério debruçar para a revisão epistemológica, teórica e aplicada da Biblioteconomia e Ciência da Informação (MARTUCCI, 1999, p. 32).

E completa afirmando que:

O tempo era de revisões e mudanças e a biblioteca escolar era um problema velho, crônico e sem solução, pois estava muito distante do “admirável mundo novo da informação”, que possuía solo fértil para sua concretização nas áreas cobertas pela ciência e tecnologia, com melhor definição de políticas de informação e melhores condições de absorção dos produtos da indústria da informação (MARTUCCI, 1999, p. 32).

Apesar disso, a autora destaca que, quanto mais cresce a importância do papel da educação na Sociedade da Informação, sendo chamada à responsabilidade para formar indivíduos capazes de lidar com os desdobramentos políticos e sociais da revolução tecnológica, a biblioteca ressurgiu como agenda de pesquisa.

A educação também é considerada um elemento importante nesse mundo globalizado e “dominado” pelas tecnologias da informação por Pereira (2001). Através dela o ser humano poderia refletir sobre os intrincados processos advindos com o avanço da tecnologia, questionando a importância da informação, que informações de fato circulam e, sobretudo, qual o verdadeiro papel dos países em desenvolvimento nessa sociedade global. “Nesse final de século, em que para o mundo globalizado a informação tem peso de ouro e a educação é o único meio de continuar competindo no mercado e fazendo com que o ser humano ainda se sinta um ‘ser humano’ (...)” (PEREIRA, 2001, p.94).

É também tarefa da educação, segundo Pereira (2001), desenvolver formas para trabalhar a informação dentro desse contexto globalizado, sem perder a identidade cultural, social e histórica do grupo. Nesse aspecto, a Lei 10.639/03 pode contribuir para valorizar as informações que digam respeito às múltiplas identidades culturais existentes no Brasil.

4.2 O papel educativo das bibliotecas escolares de acordo com a Lei 10.639/03

As disciplinas de História do Brasil, Educação Artística e Literatura são citadas na Lei 10.639/03 como responsáveis por ministrar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, embora a Lei não exima as outras disciplinas e outros setores da escola de ocupar um papel na efetivação do ensino de História da África. As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que para haver a promoção de uma educação anti-racista alicerçada em valores multiculturais é necessário que exista a mobilização de todas as disciplinas e de toda a escola.

Embora a Lei 10.639 indique a sala de aula como o lugar privilegiado para a mudança das práticas educativas, estas podem ser ampliadas para os demais espaços educativos da escola. Nesse sentido, a biblioteca escolar surge, também, como um lugar para a difusão de saberes no ambiente escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana esboçam a importância da biblioteca como espaço para a promoção da educação das relações étnico-raciais:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, **biblioteca**, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004 a) (Grifo nosso).

A biblioteca escolar, segundo Stumpf e Oliveira citados por Corrêa (2002), possui três funções principais: a educativa, a cultural e social e a recreativa. No que tange à função educativa, a biblioteca escolar deve contribuir para o cumprimento dos objetivos do sistema educacional e apoiar as atividades pedagógicas da escola na qual ela está inserida. Nesse sentido, podem-se incluir as demandas decorrentes da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os saberes elaborados socialmente estão registrados em materiais diversos, textos impressos, recursos audiovisuais e até mesmo disponibilizados virtualmente. Na instituição escolar esses materiais estão de forma privilegiada dispostos na biblioteca escolar. Os professores e educandos podem ter acesso a materiais sobre o ensino de História da África e sobre as relações étnico-raciais em outros espaços que não os escolares, mas para muitos deles a biblioteca escolar é o principal meio de acesso a obras teóricas e de literatura.

É significativo ressaltar que um dos eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana diz respeito às políticas de material didático e paradidático. Nesse eixo, há um grande destaque à importância dos atores sociais envolvidos na implementação da Lei (sobretudo o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as unidades escolares) para que esses provejam, a curto e médio prazo, as bibliotecas e salas de leitura com materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial e que promovam e respeitem a diversidade cultural.

Como se destacou no capítulo anterior, um dos efeitos imediatos da Lei 10.639/03 foi a reestruturação das editoras, especializadas ou não na temática étnico-racial, a fim de suprir o mercado editorial com livros que atendessem às demandas da

nova Lei. Mostrou-se, ainda, que o próprio governo, através do Ministério da Educação e de outros ministérios envolvidos, adotou como uma das estratégias para a implementação da Lei o estímulo à produção de materiais teóricos, didáticos e paradidáticos sobre a temática, além da distribuição destes para as bibliotecas escolares em todo o país. Além disso, municípios e estados que ainda não haviam legislado sobre a temática, também começaram a se reorganizar para regulamentar a Lei 10.639/03. Sabe-se que essa regulamentação ainda não ocorreu em todo país (esta é uma das metas do Plano de Implementação das Diretrizes), mas é possível analisar esse processo em Belo Horizonte.

4.3 A implementação da Lei 10.639/03: as especificidades de Belo Horizonte

O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, visando regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639/03 e também o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004, instituiu, através da Resolução CME/BH nº 003 de 20 de novembro de 2004, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Percebe-se que tal resolução foi instituída no ano seguinte à promulgação da Lei e no mesmo ano da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Não deixa de ser significativo que a resolução date de 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, recobrando a instituição das Diretrizes Curriculares Municipais de certo simbolismo. A resolução, assim como o Parecer nº 083/04 que a precedeu, atende às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao mesmo tempo em que enuncia a autonomia dos estabelecimentos de ensino e garante o apoio teórico e a supervisão dos trabalhos.

Assim como enunciado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Municipais argumentam que a formação de cidadãos conscientes, que respeitem e valorizem a sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, é importante para toda a sociedade e não apenas para um determinado grupo racial, étnico ou cultural.

Dois dos quatorze artigos da resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais em Belo Horizonte dizem respeito à importância da disponibilização de

livros e outros materiais sobre a temática por parte dos órgãos do Sistema de Ensino. O 5º artigo dessa resolução reza que:

Art. 5º Os órgãos do Sistema Municipal de Ensino incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e estudantes de materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004 a, p. 25).

Percebe-se que o referindo artigo confere aos órgãos do Sistema Municipal de Ensino a responsabilidade por fornecer as condições materiais para efetivação da educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas e, conseqüentemente, por distribuir materiais para as bibliotecas escolares. Pode-se inferir que a distribuição dos Kits de Literatura Afro-Brasileira¹⁹ a todas as bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte visa atender a prerrogativa enunciada nesse artigo.

É importante destacar que em Belo Horizonte, assim como em outros municípios e estados da federação, mesmo antes da aprovação da Lei 10.639/03, já havia uma legislação que defendia uma educação pautada em princípios anti-racistas e pluriétnicos²⁰.

No capítulo V, Da educação, da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, de 21 de março de 1990, no artigo 163, há um parágrafo que proíbe a adoção de livros didáticos que disseminem qualquer forma de preconceito: “§ 4º - É vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (BELO HORIZONTE, 1990, s/p).

Além disso, no capítulo X, Das populações afro-brasileiras, reiterou-se algumas disposições da Constituição Federal, como a criminalização do racismo e a instituição

¹⁹ Foram distribuídos, até dezembro de 2009, três Kits de Literatura Afro-Brasileira a todas as bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte (2003, 2005 e 2007). A distribuição desses kits é bienal. O kit de 2009, devido a um atraso no contrato com fornecedores, será enviado em princípios de 2010. É preciso destacar que, apesar do nome genérico de “Kits de Literatura Afro-Brasileira”, estes foram compostos não apenas por livros de literatura, mas também por obras de cunho teórico. Também integram esses kits obras mais gerais sobre inclusão e diversidade como livros sobre pessoas com deficiência, culturas indígenas e gênero e sexualidade.

²⁰ As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, ambas de 1990, proíbem a adoção de livros didáticos que disseminem qualquer forma de preconceito e discriminação. A Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro (1990) e a Lei Orgânica do Município de Teresina (1998) estabelecem que a educação seja ministrada sem estereótipos racistas, sexuais ou sociais. A Constituição do Estado da Bahia, de 1989, já previa que os estabelecimentos estaduais de ensino levassem em consideração a contribuição da população negra na história do país (SANTOS, 2005).

do 20 de novembro como data cívica integrante do calendário oficial do município, e estabeleceu no parágrafo único do artigo 182 que:

Parágrafo único - O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

I - a criação e a divulgação, nos meios de comunicação públicos, ou nos privados de cujos espaços se utilize a administração pública, de programas de valorização da participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de repressão a idéias e práticas racistas; (...)

III - a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creches e escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate a idéias e práticas racistas;

(...)

VI - a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais; (...)
(BELO HORIZONTE, 1990, s/p).

Percebe-se, portanto, que a Lei Orgânica de Belo Horizonte, de 1990, já previa a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira, ao menos nos estabelecimentos municipais de ensino, bem como a formação contínua dos servidores dessas instituições nessa temática.

É preciso destacar, ainda, que desde meados da década de 1990 está em vigor nas escolas públicas de Belo Horizonte uma diretriz político-pedagógica denominada Escola Plural. Muito se têm discutido sobre a Escola Plural, sobretudo no que diz respeito aos Ciclos de Formação Humana²¹, retenção e avaliação, mas é preciso salientar que a proposta Escola Plural traz princípios da educação inclusiva e de respeito à diversidade cultural que coadunam com a discussão relativa à Lei 10.639/03 e suas Diretrizes. Um dos eixos norteadores da Escola Plural prevê uma nova forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, de maneira que este tenha seus tempos e espaços pensados em função dos estudantes, dos seus ciclos de formação humana e de sua cultura. A proposta curricular da Escola Plural caracteriza-se também por conferir

²¹ De acordo com Miranda (2005), a organização do ensino em ciclos de formação ou ciclos de aprendizagem visa oferecer uma alternativa ao modelo clássico e liberal de escola. Enquanto o princípio que vem orientando a organização escolar seriada é o conhecimento, porque o que reúne os alunos e configura a dinâmica do processo ensino-aprendizagem é a aquisição de determinados conhecimentos e processos ao longo de um ano letivo, o princípio que sustenta a organização escolar em ciclos de formação defende que os alunos sejam agrupados em ciclos e que o critério de inclusão se deva operar por faixa etária ou por etapa de desenvolvimento humano. De acordo com Perrenoud (2004, p. 35), “Um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação”. Miguel Arroyo (1999, p. 158), define os ciclos de formação ancorado na concepção de “temporalidades de desenvolvimento humano”: “As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços”.

ênfase à cultura e à diversidade cultural, portanto pode ser entendida como uma política pública multicultural para educação— sobretudo devido ao seu caráter relativamente duradouro.

Para fins deste trabalho faremos uma breve análise sobre os princípios da Escola Plural, sobretudo no que se refere à concepção de uma educação que valoriza a formação dos educandos como sujeitos plurais e os nexos entre esses princípios e a implementação da Lei 10.639/03.

4.3.1 A proposta “Escola Plural”

A proposta Escola Plural, de Belo Horizonte, buscou acolher e sistematizar teoricamente uma série de projetos e práticas pedagógicas consideradas inovadoras²², que já vinham acontecendo na Rede Municipal de Educação, em um projeto político-pedagógico. A idéia inicial, de acordo o Caderno 0 da Escola Plural, era captar os eixos norteadores das diversas experiências educativas “inovadoras” das escolas municipais de Belo Horizonte com a finalidade de transformar estes eixos numa proposta coletiva para toda a Rede, assumindo isso como Política de Governo, dando visibilidade e legitimidade a estas práticas pedagógicas.

A construção dessa proposta envolveu a participação de profissionais do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), da Secretaria Municipal de Educação (SMED), das administrações regionais do município, além de diretores escolares, coordenadores e professores. A proposta foi autorizada em 1994 pelo Conselho Estadual de Educação e implementada em todas as escolas da Rede a partir de 1995.

Propõe-se uma breve análise dos argumentos que fundamentam a proposta pedagógica Escola Plural e que podem ser encontrados, sobretudo, no Caderno 0, no Caderno 1 e no Caderno 2 da Escola Plural, produzidos e divulgados pela Prefeitura

²² Apesar de sua complexidade e de seu uso muitas vezes polêmico, o termo “inovadora” será usado aqui, pois é esta a expressão presente nos textos da Escola Plural para designar as propostas político-pedagógicas e as experiências escolares que apresentam mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento. Como “inovações” na organização do trabalho pedagógico e na relação com o conhecimento pode-se destacar: a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas, o reorganização de tempos de formação dos professores (horários de estudo e pesquisa), o reordenamento dos espaços e tempos escolares (aulas geminadas, salas-ambiente, turmas de tempo integral etc.), além de um movimento de renovação metodológica, que inclui o trabalho por projetos e situações-problema (BELO HORIZONTE, 1994, p.12).

Municipal Belo Horizonte. Sabe-se que o discurso não necessariamente reflete a prática e que as experiências vividas no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte têm revelado diversas formas de apropriação e ressignificação das idéias da Escola Plural, além de dificuldades na implantação do projeto, mas esses textos, como partes integrantes de políticas públicas, afetam diretamente a vida das pessoas e geram estratégias pedagógicas concretas. Textos de políticas públicas, educacionais ou não, não são equivalentes a textos acadêmicos, conforme afirma Ball (1997, p.18 apud CARVALHO, CAMARA e MOREIRA, 2003, p.2), “são intervenções textuais na prática”.

Os eixos norteadores para a construção da Escola Plural, enunciados no Caderno 0, de 1994, são: “Uma intervenção coletiva mais radical”, “Sensibilidade com a totalidade da formação humana”, “Escola como tempo de vivência cultural”, “Escola experiência de produção coletiva”, “As virtualidades educativas da materialidade da escola”, “A vivência de cada idade de formação sem interrupção”, “Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação” e “Nova identidade da escola e nova identidade do seu profissional” (BELO HORIZONTE, 1994, p.12-17).

Muitas das propostas em andamento na Rede Municipal de Belo Horizonte até a implantação da Escola Plural, de acordo com o Caderno 0, visavam reduzir a evasão e a reprovação escolar, sobretudo dos estudantes oriundos das classes populares. As escolas, portanto, reconheciam as diversas formas de exclusão presentes na sociedade e no interior das próprias instituições escolares e buscavam estratégias para superar essas dificuldades. Embora muitas escolas, individualmente, buscassem soluções para driblar a exclusão escolar, ao assumir como eixo norteador “Uma intervenção coletiva mais radical”, a Escola plural enfatiza como uma plataforma coletiva para as escolas do município não só a diminuição da evasão e da repetência escolar, mas, sobretudo “(...) intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas” (Belo Horizonte, 1994, p. 13).

A proposta visa, portanto, superar esse modelo de escola que exclui em função da precedência de séries e da uniformidade, construindo uma escola que reconheça as diferenças: ritmos de aprendizagem, de gênero, de classe, de raça, de cultura etc. Assim, a Escola Plural apresenta-se não apenas como uma proposta que respeita as diferenças, mas também como um projeto político-pedagógico que considera essas diferenças como variáveis que devem fazer parte da proposta educativa da escola.

É importante destacar que a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004 CNE/CP prevê como uma das obrigações dos sistemas de ensino a garantia de que os alunos, afro-descendentes ou não, possam frequentar estabelecimentos de ensino comprometidos com o combate a qualquer forma de discriminação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004 b). O Parecer 03, de maio de 2004 também ressalta a marginalização histórica dos negros na educação escolar e os altos índices de evasão e reprovação dos estudantes desse segmento (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004 a). Assim, esse eixo norteador da Escola Plural, enunciado em 1994, está em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O segundo eixo norteador da Escola Plural defende uma formação mais plural no âmbito da escola: postula a valorização da escola como espaço de vivências sócio-culturais, aberta para acolher as múltiplas culturas das quais os alunos participam para além dos muros da escola, bem como uma escola que ultrapasse os conteúdos curriculares através de projetos interdisciplinares com temas comuns às disciplinas, inserção das diversas formas de manifestações artísticas no cotidiano escolar e de projetos sobre sexualidade, história da comunidade ou sobre as identidades étnico-raciais (BELO HORIZONTE, 1994, p.13). Deve-se destacar que esse eixo norteador foi enunciado antes mesmo da aprovação da nova LDB e trazia aspectos de defesa da pluralidade cultural e da interdisciplinaridade que só se tornariam diretriz nacional dois anos depois.

O terceiro eixo “Escola como tempo de vivência cultural” completa e determina o segundo ao apresentar a escola como um espaço público que deve estar aberto à vivência coletiva e à recriação da cultura local e regional. Propõe o alargamento dos rígidos tempos escolares para incorporar diversas modalidades de dança, músicas e oficinas, além de propor a transformação de festas e atividades extra-escolares em momentos de aprendizagem. Assim, a arte e a cultura deixariam de ser tópicos disciplinares isolados para perpassarem toda a realidade escolar. Além disso, defende uma maior ligação entre comunidade e escola. As atividades escolares poderiam ultrapassar os muros escolares e a comunidade integrar-se-ia à escola.

O eixo enuncia os pressupostos, cita exemplos de atividades, mas não explicita, por exemplo, como lidar com possíveis dificuldades como a existência, em uma mesma

comunidade, de culturas antagônicas ou até mesmo rivais. Ainda assim, assume como responsabilidade da escola abrir espaços para as diversas culturas, incluindo as diversas formas de manifestação das culturas afro-brasileiras.

O processo de ensino-aprendizagem na escola tradicional, de acordo com o Caderno O (BELO HORIZONTE, 1994, p.14), tem-se concentrado na transmissão-recepção de saberes e informações. O quarto eixo da Escola Plural estimula a superação dessa realidade de forma que professores e estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem e de construção de conhecimentos através da gestão democrática e da proposição, por parte dos estudantes, de temas e desafios de pesquisa ligados às suas realidades. Esse eixo ressalta que os projetos desenvolvidos na capital mineira até aquele momento apontavam para uma construção-ressignificação dos saberes escolares de forma coletiva e que essa prática é importante para a formação de cidadãos autônomos e que vejam suas identidades presentes na escola.

A importância da materialidade no processo de formação escolar foi destacada pelo eixo “As virtualidades educativas da materialidade da escola”. Para a construção de uma escola de qualidade é preciso investir não só na formação de profissionais comprometidos com a construção de uma escola democrática e na reformulação de conteúdos e tempos escolares, mas também na possibilidade dos próprios espaços escolares serem ambientes democráticos e de formação (BELO HORIZONTE, 1994, p.15). Percebe-se que se atribui uma possibilidade formativa importante a todos os ambientes escolares. Nesse sentido, a biblioteca escolar poderia ser entendida, de acordo com os princípios da Escola Plural, como um lugar de grandes possibilidades educativas desde que apresentasse caráter acessível e estivesse baseada em princípios democráticos.

Os eixos “A vivência de cada idade de formação sem interrupção” e a “Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação” apresentam e defendem a proposição dos Ciclos de Formação Humana na qual os estudantes possam aprender com seus pares de idade, sem interrupção do processo de construção das habilidades e dos conhecimentos de cada período da vida. A idéia é que estudantes que podem e devem socializar e aprender com aqueles que passam por processos e experiências próximos aos seus, mas que, ao mesmo tempo, possam aprender com a diversidade de experiências, ritmos e saberes. A organização por ciclos tem como objetivo principal dar mais flexibilidade ao tempo de aprendizagem dos estudantes. Na medida em que os

conteúdos e as habilidades são pensados para um período mais extenso e não apenas para um ano letivo, é dado ao aluno um tempo maior para aprender e é garantida a continuidade de seu desenvolvimento no ano seguinte, junto com os colegas (BELO HORIZONTE, 1994).

Pode-se destacar também que, ao propor que a ênfase do processo de ensino-aprendizagem esteja nos sujeitos e na formação para a cidadania, a Escola Plural traz abertura para inclusão de determinados temas, antes excluídos ou restritos a alguns componentes curriculares, em todo o processo de formação e como parte integrante de todas as disciplinas como é o caso, por exemplo, do tema da diversidade cultural: “A proposta é que esse currículo seja construído a partir da definição coletiva de temas que representem os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas, mas transversais a elas (...)” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 27-28).

A preocupação com o tratamento dado às diferenças orienta toda a proposta da Escola Plural, de modo que a “diversidade” é sugerida como um dos temas transversais que devem organizar o currículo escolar. Mas a preocupação não é só com a pluralidade de culturas, há claramente um forte discurso em torno das diferenças individuais, por meio da ênfase atribuída aos variados ritmos de aprendizagem dos educandos. É, também, pelo respeito às diferenças individuais e aos ritmos distintos de aprendizagem que se introduz a organização do tempo por Ciclos de Formação Humana.

Para a construção dessa nova identidade da escola, a proposta curricular da Escola Plural também postula uma nova identidade do seu profissional, possibilitada por uma capacitação permanente dos professores e pela participação destes durante todo o processo educativo.

Observa-se, após esta breve análise, que os princípios que fundamentam a proposta da Escola Plural são a construção de uma escola inclusiva e democrática. Ela reflete uma concepção ampla de educação, por vezes até idealizada, que visa à formação plena dos educandos reconhecidos como sujeitos plurais. O respeito e a valorização da cultura dos estudantes, que deve ser inserida no processo educativo de maneira contextualizada, também é um aspecto importante dessa experiência.

É fato que nos discursos em prol da Escola Plural, as dificuldades para a realização da proposta, os prováveis “enfrentamentos” entre os “diferentes” e as possíveis distorções no sistema (como o “arrastamento” de determinadas dificuldades

para o final do ciclo) são pouco exploradas. Uma proposta curricular multicultural como a Escola Plural, que surgiu com o objetivo de respeitar a diversidade cultural e promover o entendimento entre diferenças, pode terminar por regular tal diversidade e preservar o que pretendiam evitar, ou seja, o “confinamento” de crianças em sua própria cultura e a exclusão delas da sociedade como um todo.

De qualquer forma, a experiência da Escola Plural, em Belo Horizonte, que ampliou o debate sobre a diversidade e inclusão no cenário educativo do município, contribuiu para construir um ambiente bastante específico e distinto para a implantação da Lei 10.639/03.

4.3.2 As bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte

No Brasil, como se destacou anteriormente, não existe um órgão nacional que cuide especificamente das bibliotecas escolares. A administração destas fica a cargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. No que se refere ao município de Belo Horizonte, as bibliotecas escolares são gerenciadas pelo Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, que desde 2004 esteve vinculado à Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF), da Secretaria Municipal de Educação.

Esse núcleo coordena um Programa de Bibliotecas na Secretaria Municipal de Educação (inicialmente chamado de Programa de Revitalização das Bibliotecas Escolares da RME-BH), implantado a partir de 1997, que atribui um papel importante à biblioteca escolar dentro da proposta da Escola Plural:

O Programa de Bibliotecas, visa à implementação dessa nova proposta pedagógica [Escola Plural]: pelas possibilidades de múltiplas leituras que a biblioteca oferece, pela contestação e diálogo com o conhecimento e, principalmente, pelo papel estimulador de propor novas questões, que podem ser objeto de pesquisa. A biblioteca deveria estar bem equipada, possuir diversos recursos materiais e com profissional especializado e qualificado para atuar nesse espaço, sendo parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2007, p. 01).

O Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, da Secretaria Municipal de Educação, é responsável pelo monitoramento das atividades do Programa de Bibliotecas: das atividades culturais realizadas, dos dados sobre empréstimo e pesquisa, além de

promover reuniões mensais com bibliotecários e encontros anuais com os profissionais que atuam em bibliotecas escolares.

O Programa de Bibliotecas, segundo Santos (2007), foi idealizado com o objetivo de modificar o quadro crítico das bibliotecas escolares municipais de Belo Horizonte até aquele momento. De acordo com Santos (2007), “até então, a maioria das bibliotecas encontrava-se em estado de abandono, totalmente desassociadas da proposta político pedagógica da escola” (p.01). Conforme dados de uma pesquisa de dezembro de 1994 (*apud* SANTOS, 2007, p.01), que teve como critérios de análise a existência de acervo diversificado e atualizado e a adequação de mobiliário e do espaço físico, apenas 3,5% das bibliotecas escolares podiam ser consideradas muito boas; 13% das bibliotecas podiam ser consideradas boas; 34,9%, regulares; 39,6%, fracas; 4,1%, muito fracas; e, em 4,1% das escolas não havia biblioteca escolar.

O número total de livros das 174 escolas municipais de Belo Horizonte era, em 1994, 476.679 (SANTOS, 2007, p.01). Percebe-se que havia, em média, menos de 3.000 volumes por escola e muitos desses volumes que integravam os acervos das bibliotecas eram livros didáticos ou vários exemplares de um mesmo título. Além disso, das 174 escolas municipais existentes em Belo Horizonte naquele ano, apenas duas contavam com bibliotecários; nas outras escolas, as bibliotecas ficavam sob a responsabilidade de professores em readaptação funcional, funcionários em desvio de função ou estagiários.

Uma das primeiras ações do Programa de Bibliotecas foi a nomeação de 22 bibliotecários e 170 auxiliares de biblioteca, pois funcionários com vínculos profissionais mais duradouros e formação específica²³ poderiam contribuir para a ressignificação do trabalho em biblioteca escolar.

Esse Programa de Bibliotecas se organiza também a partir do conceito de bibliotecas-pólo, um grupo de bibliotecas escolares que têm caráter especial quanto ao público atendido e quanto às ações desenvolvidas.

²³ Um dos eixos norteadores do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, segundo Santos (2007, p.3), é a formação de pessoal. Ao ingressarem na Rede Municipal, bibliotecários e auxiliares de Biblioteca recebem uma formação inicial com palestras sobre a Escola Plural e o Programa de Bibliotecas, oficinas de ação cultural e de organização de bibliotecas escolares. A formação continuada e em serviço ocorre por meio de reuniões periódicas, encontros para trocas de experiências, além de formações oferecidas regularmente.

O nome pólo deve-se ao fato de, primeiro, agregarem em torno de si outras bibliotecas escolares de uma mesma regional, coordenando o trabalho delas, e, segundo, de estar desenvolvendo um trabalho de extensão típico de uma biblioteca pública regional nas comunidades a que estará servindo, em horários estabelecidos pelas escolas. Nelas, estarão lotados, além de auxiliares de biblioteca, um bibliotecário (PIMENTA, AIRES, RIBEIRO, 1999, p.77).

A biblioteca-pólo tem ainda, segundo as diretrizes do Programa de Bibliotecas (SANTOS, 2007), a responsabilidade de centralizar o acervo voltado para professores daquela região e de promover o intercâmbio entre as bibliotecas escolares sob sua responsabilidade e as outras bibliotecas. Além disso, “parte-se então do princípio de que a Biblioteca-Pólo é modelo de crescimento para as outras. Deve, portanto, receber equipamento multimídia para pesquisa de alunos e comunidade e, se for o caso, a ampliação de instalações na frente das outras bibliotecas escolares” (PIMENTA, AIRES, RIBEIRO, 1999, p.78).

Em 2010, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte conta com 184 escolas, cada uma delas com uma biblioteca. Destas, 38 são consideradas bibliotecas-pólo e estão distribuídas nas nove regionais administrativas da cidade. Em cada uma das bibliotecas-pólo, além de um auxiliar de biblioteca por turno, está lotado um bibliotecário coordenador, profissional formado em biblioteconomia. Além das bibliotecas escolares, o programa está vinculado à Biblioteca do Professor, sediada no prédio da Secretaria Municipal de Educação, que tem como finalidade contribuir com referências e complementar materiais bibliográficos para todos os profissionais da educação.

Cabe aqui destacar o conceito de biblioteca escolar que orientou o Programa de Revitalização das Bibliotecas das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte implementado em 1997:

A biblioteca escolar é um espaço centralizador de acervo bibliográfico e de material especial da unidade escolar, servindo como apoio à construção do conhecimento, oferecendo suporte a pesquisas que ampliem, contestem e dialoguem com o conhecimento adquirido em classe por meio da leitura de jornais, periódicos, textos científicos ou literários; é espaço de lazer, podendo ser usado para leitura, jogos, reunião; é espaço de atividades culturais, para a realização de encontros de alunos com escritores, de contação de histórias, de exposição de trabalhos de alunos e professores, de exibição de peças de teatro (se contar com auditório) (PIMENTA, AIRES e RIBEIRO, 1999, p.69).

E ainda:

Inserida no espaço da unidade educacional, há que se ressaltar o caráter eminentemente pedagógico da Biblioteca Escolar. Ela deve ser organizada para ajudar os alunos a aprender como usá-la e o seu material, como encontrar informações e como estudar, sendo uma iniciação no uso da Biblioteca Pública e uma fonte de experiência e formação para utilizar esses serviços durante toda a vida (PIMENTA, AIRES e RIBEIRO, 1999, p.69).

Outro aspecto importante das diretrizes do Programa de Bibliotecas é o incentivo à composição e à melhoria do acervo. Desde 2001 as bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte passaram a contar com uma verba própria para a ampliação e manutenção do acervo, garantida pelo § 2º do artigo nº 163 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte: “§ 2º - Cada escola municipal aplicará pelo menos dez por cento da verba referida no art. 161 na manutenção e ampliação do acervo de sua biblioteca”.

Além de fazerem uso de sua verba própria, as escolas ainda recebem livros, por parte da Secretaria Municipal de Educação. Em 2003, foram enviados, em média, 1000 livros para cada escola. Eram livros de literatura infantil, infanto-juvenil, adulta, além de obras da literatura afro-brasileira (56 títulos que perfaziam o primeiro Kit de Literatura Afro-Brasileira) e de formação do professor.

As diretrizes para composição de acervo das bibliotecas escolares das escolas municipais de Belo Horizonte, como ressaltam Santos (2007), indicam que o acervo deve ser escolhido a partir do projeto político-pedagógico de cada escola, atendendo à demanda de informação e lazer daquela comunidade escolar. Para isso, cada escola deve formar uma comissão para seleção de acervos com representantes de todos os segmentos da escola. O acervo deve, também, apresentar uma diversidade de tendências, gêneros, tamanhos e temas.

As especificidades da Escola Plural e do Programa de Bibliotecas, em Belo Horizonte, fazem das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte um universo de pesquisa interessante a respeito da implementação da Lei 10.639/03.

CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS DADOS: A LEI 10.639/03 SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE GESTORES PÚBLICOS E BIBLIOTECÁRIOS DE BELO HORIZONTE

Neste capítulo a Lei 10.639/03 é analisada a partir das percepções de bibliotecários, educadores e gestores públicos do município de Belo Horizonte. Conforme se indicou no capítulo *Orientações Metodológicas*, a pesquisa incluiu os seguintes níveis: o primeiro nível refere-se à seleção e à análise dos documentos ligados ao problema de pesquisa e às entrevistas com a coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero e com a ex-coordenadora do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas; o segundo, representa o mapeamento sobre o conhecimento acerca da Lei 10.639/03 pelos bibliotecários da Rede; o terceiro, trata da identificação e da análise, em uma biblioteca escolar da Rede Municipal de Belo Horizonte, das práticas e das opções político-pedagógicas no que se refere à Lei 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Tendo em vista essas opções metodológicas e para fins de organização e didática na apresentação, os dados coletados e suas respectivas análises serão apresentados seguindo a estrutura dos níveis da pesquisa. Isso não significa que estes níveis sejam estakes e que os dados de determinado nível não possam fazer parte da análise de outro. Afinal, são etapas de uma mesma pesquisa e todos os dados, em conjunto, contribuem para a elaboração da análise explicativa.

5.1 Nível 1: Análise de documentos e entrevistas com as coordenadoras dos Núcleos

Nesta seção, foram analisadas as entrevistas com as coordenadoras do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas e do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero e determinados documentos produzidos por estes núcleos, como relatórios produzidos semestralmente pelos bibliotecários das bibliotecas-pólo e enviados ao Núcleo de Coordenação de Bibliotecas (relatórios estes que trazem dados sobre empréstimos e consultas nas bibliotecas escolares) e materiais para divulgação dos Kits de Literatura

Afro-Brasileira – que trazem aspectos sobre a concepção do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero acerca da Lei 10.639/03²⁴.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte costuma localizar o início institucional da discussão sobre a temática étnico-racial no município no começo da década de 90, a partir da promulgação da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, conforme é possível perceber, tanto em documentos usados para apresentação do trabalho do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero,²⁵ quanto na entrevista com a atual coordenadora do núcleo:

A Lei (10.639/03) foi promulgada em 2003. A rede já tem um trabalho com a temática há alguns anos atrás desde a década de 90. Nós já temos na Lei Orgânica do Município um item que diz que a gente tem que assumir isso no currículo das escolas, assumir a temática étnico-racial. Alguns professores também já vinham desenvolvendo trabalhos e pesquisa e dentro de algumas regionais existiam grupos de discussão sobre a temática (Entrevistado 1).

A atual coordenadora do núcleo²⁶ destacou que, mesmo antes da promulgação da Lei 10.639/03, algumas discussões sobre a temática já ocorriam nas escolas, principalmente após a implementação da Escola Plural, que tem como um de seus motes a inclusão.

No período da instituição da Escola Plural, de acordo com a coordenadora²⁷, a reflexão sobre a temática étnico-racial esteve presente dentro das regionais em grupos de estudos e em momentos de formação promovidos pelo CEERT (Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades). Em algumas regionais, após a formação inicial, os debates continuaram. Na regional Pampulha, no grupo de estudos ali instituído, surgiu uma questão sobre as dificuldades de alfabetização das crianças negras. Esse mote, posteriormente, foi objeto de pesquisa de uma das professoras que fazia parte do grupo.

A entrevistada destacou também que muitas das pessoas que fizeram parte dos grupos de estudo sobre questões étnico-raciais no início da Escola Plural ocupam hoje cargos importantes na Secretaria de Educação ou tornaram-se pesquisadores da área.

²⁴ Os projetos de lei, as leis, os pareceres e as resoluções, nacionais e municipais, que dizem respeito à educação anti-racista, pluralista e multicultural foram analisados em capítulos anteriores, sobretudo no capítulo *Políticas Públicas e Marcos Legais para Educação Anti-racista no Brasil*.

²⁵ Apresentação disponível do site da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME: www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.pps&id..., consultado em setembro de 2009.

²⁶ Há dois ocupa essa função, mas integra a equipe do núcleo desde 2005.

²⁷ Na época, ela época trabalhava na regional Pampulha.

De qualquer forma, é possível perceber que o número de ações institucionais de âmbito municipal aumentou consideravelmente após 2004, com a instituição do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, um ano após a aprovação da Lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira.

Quando foi em 2004, um ano depois do lançamento da Lei, nós tivemos uma reorganização interna aqui (na Secretaria Municipal de Educação). Aí a gente passou a ser constituído por núcleos temáticos. Antes era constituído por temáticas ligadas aos ciclos de formação: currículo, avaliação. Aí a gente passou a funcionar em núcleos temáticos: Núcleo de Meio Ambiente, Núcleo de Jovens e Adultos, de Saberes Juvenis e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais. Que no princípio era Núcleo de Relações Étnico-Raciais e depois nós assumimos também a discussão de gênero (Entrevistado 1).

As diretrizes de trabalho do núcleo desde sua instituição, de acordo com a entrevistada, são: a pesquisa de materialidade para dar subsídios aos professores nas escolas, a formação de professores e o compromisso com a implementação da Lei e suas Diretrizes Curriculares.

Uma das principais ações do núcleo a fim de implementar a Lei 10.639/03 foi a sistematização dos Kits de Literatura Afro. A idéia de compor os Kits de Literatura Afro-Brasileira para serem enviados às escolas foi uma adaptação de um programa do governo de São Paulo na época da prefeita Luiza Erundina. O envio do primeiro kit se deu ainda em 2003, antes da estruturação do núcleo, mas a seleção e envio dos kits se dá regularmente (de dois em dois anos) desde então²⁸.

A gente copiou de lá (São Paulo) e desde então damos continuidade (ao envio dos kits). Até hoje a gente faz o levantamento do que é produzido. Selecionamos o material, a gente faz a leitura de todos os livros. Todos os livros que vão para a escola são lidos. Todos os materiais que selecionamos estão de acordo, em termos de temática e mesmo de conteúdo, com aquilo que a gente acredita que seja a valorização da imagem positiva da pessoa negra. Que tragam personagens negros, na história ou na ilustração. Que tenham ilustrações não estereotipadas, que tragam elementos positivos para o povo negro. E essa continuidade é positiva (Entrevistado 1).

Esses Kits de Literatura Afro-Brasileira são, de acordo com a entrevistada, muito importantes porque muitos dos professores que estão em sala de aula não tiveram em

²⁸ O Kit de Literatura Afro de 2009, devido a dificuldades com determinados fornecedores, chegará às escolas em 2010. Esse último kit é composto 101 títulos que, somados aos outros já enviados às bibliotecas, totalizarão 377 títulos. Fonte: Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

sua formação inicial nenhuma referência sobre a História da África e da cultura afro-brasileira e esses livros servem como um suporte para o trabalho dos professores (são livros sobre História da África, sobre racismo, literatura infanto-juvenil, literatura adulta e até paradidáticos).

Embora esses kits sejam chamados de “Kits de Literatura Afro”, é possível encontrar neles alguns livros sobre a discussão de gênero e outros sobre a temática indígena ou escritos por indígenas, mas, segundo a própria coordenadora:

São poucos os livros de gênero. Fica aquém do gostaríamos. Mas quando a gente procura as editoras eles têm pouca produção. É bem defasado. A prioridade ainda é a questão racial. Parece que as editoras estão investindo mais nessa área. Tem também alguns livros sobre a cultura indígena e escritos por indígenas, mas o nosso foco ainda é a questão racial... do negro (Entrevistado 1).

Assim, embora o núcleo seja responsável por uma discussão ampla das questões étnico-raciais e de gênero, por determinações externas (produção editorial) e pelas próprias diretrizes do núcleo, o foco é ainda a Lei 10.639/03.

Um dos critérios adotados para a escolha dos livros para esses kits, diante de tantos títulos sobre História da África e cultura afro-brasileira, segundo a coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, é privilegiar as editoras que trabalhavam com essa temática mesmo antes da promulgação da Lei 10.639:

São tantas editoras e algumas oportunistas. Aí nós estamos privilegiando as editoras que tradicionalmente já trabalhavam com essas questões. Não seria privilegiar... é dar um reconhecimento. Muitas (editoras) novatas trazem problemas de concepção e de ilustração. (...) Algumas editoras viram que a Lei (10.639/03) foi promulgada e viram aí um canal pra ganhar dinheiro: uma prefeitura que compra milhares de livros pra biblioteca e pra pasta do aluno²⁹ é um bom negócio. (...) Muita produção é ruim mesmo (Entrevistado 1).

O aumento da produção de livros sobre a África ou que tragam personagens negros pode ser percebido, segundo a entrevistada, pela alteração na forma como a secretaria entra em contato com as editoras. Antes, a SMED pedia os catálogos diretamente às editoras que trabalhavam com o tema (que eram poucas). No último ano, a intenção de compra foi divulgada no diário oficial do município e a SMED-BH

²⁹ A entrevistada refere-se ao kit de material escolar que é entregue anualmente aos estudantes. Esse kit é composto também por livros de literatura e esses títulos privilegiam a temática da diversidade.

recebeu materiais de diversas partes do país: de livros ruins até obras de excelente qualidade teórica e com belíssimas ilustrações.

Outro critério para a seleção dos livros diz respeito à linguagem utilizada na obra. A comissão de seleção avalia se a linguagem está de acordo com as concepções defendidas pelas Diretrizes Curriculares e pelos teóricos da área: “Muitos livros, por exemplo, dizem que a religiosidade afro-brasileira foi formada pelos negros vindos da África. Isso não é assim. Os negros não enjoaram da África... eles foram escravizados, seqüestrados etc.(...)” (Entrevistada 1).

Para a seleção dos livros, é montada uma comissão que é composta, em geral, por funcionários da Rede que são estudiosos das questões étnico-raciais ou militam na área dos direitos das pessoas negras. Embora integrantes do Núcleo de Bibliotecas sejam convidados a fazer a apreciação de algumas obras, eles não participam da escolha final.

Os integrantes no Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, os bibliotecários e auxiliares de biblioteca são convidados a participar de momentos de formação sobre a História da África e a cultura negra, mas parecem não ocupar um papel fundamental na escolha dos livros. Após a seleção dos livros, são feitas resenhas de cada uma das obras e esses textos são encaminhados às escolas em um caderno/livro de resenhas.

A formação de professores sobre a temática da Lei 10.639/03 é feita, segundo a coordenadora, sobretudo, em nível de pós-graduação (especialização) em uma parceria da SMED-BH com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A cada ano um grupo de professores municipais é contemplado com uma especialização sobre História da África e cultura afro-brasileira³⁰. A formação de professores também acontece em eventos mais pontuais na própria Secretaria de Educação e o núcleo atende, ainda, a chamadas específicas das escolas para colaborar na resolução de problemas como episódios de racismo. Quanto aos bibliotecários, a entrevistada destacou que, muitas vezes, quando a Coordenação de Bibliotecas reúne os bibliotecários para o momento de formação mensal, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero tem um espaço para promover uma discussão teórica ou mesmo para trocar experiências com os bibliotecários.

³⁰ Podem se inscrever para concorrer a uma vaga nessa especialização professores que não estejam em estágio probatório, que ainda não tenham nenhuma especialização e que trabalhem em escolas de periferia, com um grande número de estudantes negros. Fonte: Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

Já os cursos de aperfeiçoamento na temática étnico-racial são oferecidos no horário de trabalho do professor, conforme indicou a entrevistada. Assim, o professor pode cumprir o seu tempo pedagógico, previsto na sua jornada de trabalho, freqüentando esses cursos. Cabe às escolas organizar o seu coletivo para a liberação do professor interessado, mas nem sempre isso ocorre: “(a liberação) nem sempre é tranqüila, depende da boa vontade de diretores e de coordenadores e da sensibilidade deles em relação ao assunto, quando eles têm interesse pelo assunto é mais fácil conseguir, mas se eles acham que não é tão relevante...” (Entrevistado 1).

No que se refere ao terceiro eixo de trabalho do núcleo, zelar pela implementação da Lei, a entrevistada indicou que a situação em cada uma das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte é bastante distinta:

A gente sabe que é difícil (implementar a Lei 10.639/03). Porque quando a gente lida com essa temática, a gente lida com identidades. Aí tem professores que são mais resistentes à temática, outros “abraçam com mais garra”. Aí nós temos escolas que avançaram, mas temos escolas que estão aí... num processo e precisam de um trabalho maior (Entrevistado 1).

O trabalho para divulgar a importância da cultura afro-brasileira, segundo a entrevistada, é cheio de revezes. Enquanto algumas escolas desenvolvem trabalhos já há algum tempo e convidam o núcleo para participar da culminância; outras, que já passaram por momentos de formação algumas vezes, ainda têm dificuldades para efetivar ações consistentes.

Outra estratégia do núcleo para garantir a efetivação da Lei é inserir documentos e livros sobre a temática nas bibliografias dos concursos da Rede Municipal de Educação. Além disso, procuram acompanhar se os kits têm sido utilizados nas escolas, embora não haja dados precisos sobre essa circulação dos materiais que compõem Kits de Literatura Afro-Brasileira. A própria coordenadora admite que as informações que eles têm advêm de conversas informais com professores que comentam se conhecem ou não esses kits e se eles são divulgados nas escolas³¹. Uma das hipóteses que ela levanta

³¹ O núcleo não possui nenhuma estatística oficial sobre a circulação dos livros dos kits que indique quem são os principais usuários desse material— professores em geral, professores que já passaram por uma formação sobre a temática, estudantes etc.— ou quais são as obras mais consultadas. Segundo a Coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-raciais, uma pesquisa desse caráter está sendo realizada pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG, mas ainda não foi concluída.

para explicar porque, em algumas escolas, os professores sequer saibam da existência dos kits é a de que a divulgação desse material, no interior das escolas, nem sempre ocorre de maneira satisfatória.

O núcleo, por sua vez, adota como uma das principais formas de divulgação dos kits a realização de Mostras de Literatura Afro-Brasileira nos anos em que os livros são enviados. Professores, funcionários (incluindo bibliotecários e auxiliares de biblioteca) e estudantes podem participar desse evento:

A gente procura dar um sentido pra esses livros (do Kit de Literatura Afro). Todos os anos, quando os livros chegam às escolas, nós promovemos uma mostra literária para divulgar os livros que compõem o kit: com oficinas, debates, mesas redondas etc. E as escolas apresentam os trabalhos que já estão sendo feitos com os materiais que já estão na escola (Entrevistado 1).

Essa mostra seria, na opinião da coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, um momento de divulgação do kit, mas também uma oportunidade de formação para professores e estudantes, uma vez que eles podem experimentar e vivenciar aspectos da cultura afro-brasileira de maneira lúdica e teoricamente embasada. Esse evento é amplamente divulgado nas escolas e mesmo na cidade (Jornal do Ônibus e intranet). A entrevistada acredita que, em virtude disso, a cada chegada de um novo kit nas escolas, seguida da realização da mostra literária, há uma retomada da discussão étnico-racial nas escolas: “Em algumas escolas, parece que a temática não morre de todo. Fica em coma por dois anos (risos)” (Entrevistado 1).

A coordenadora do núcleo acredita que outra forma de acompanhar a implementação da Lei é estimular as ações das próprias escolas: fazendo concursos de projetos sobre a temática no município e comparecendo a atividades realizadas pelas escolas. Além disso, quando a equipe do núcleo é convocada, procura se reunir com todos profissionais da escola de maneira: “(...) a sensibilizar os educadores de que combater o racismo, a discriminação não é um assunto que interessa somente ao povo negro ou a grupos discriminados, mas que deve fazer parte da educação de todos os brasileiros” (Entrevistado 1).

As diretrizes do núcleo para os próximos anos, de acordo com a coordenadora, continuam as mesmas. A formação em serviço será uma das ênfases enquanto não houver uma prática consistente e sistemática nas escolas a respeito da História da África e da cultura afro-brasileira. O núcleo também pretende ampliar os kits (incluindo cada

vez mais CDs e DVDs) e estabelecer parcerias com outros ambientes educativos tais como museus e centros culturais, além de ampliar o trabalho junto às bibliotecas escolares.

As bibliotecas escolares, na opinião da entrevistada, são o lugar de referência sobre a temática dentro da escola. Os funcionários das bibliotecas devem ser entendidos como parceiros, pois são eles que lidam diretamente com a circulação desse material. A coordenadora acredita que é possível ampliar esse trabalho em conjunto, mas que muita coisa já foi feita e que é possível perceber isso no fato de que muitas bibliotecas seguem a orientação do núcleo de dar visibilidade ao tema colocando os livros em prateleiras específicas e de fácil visualização

(...) há 10 anos você não tinham uma bibliografia pertinente à temática dentro das escolas. Hoje essa bibliografia está na mão dessas pessoas (bibliotecários e auxiliares de biblioteca). Então essas pessoas são parceiras. Acredito que esse ano o trabalho vai ser bem relevante, na coordenação de bibliotecas, e isso a gente percebe já na biblioteca do professor. Esses livros estão com destaque numa prateleira. Porque o que acontece, para uma temática que foi sempre invisível é preciso dar visibilidade. (...) A gente pede então que eles coloquem esses livros mais visíveis (...) (Entrevistado 1).

Percebe-se que apesar da coordenação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero reconhecer a importância da biblioteca e procurar promover momentos de discussão com os bibliotecários e auxiliares de biblioteca, estes são vistos, muitas vezes, como executores técnicos.

As bases teóricas de trabalho para o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, como foi possível analisar, coadunam com as perspectivas das Diretrizes Curriculares Nacionais. Há ênfase na eliminação dos estereótipos sobre a população negra e sobre a cultura afro-brasileira. Muitas vezes, os próprios exemplos citados durante a entrevista, são os mesmo usados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para explicitar as necessidades das ações de combate o racismo.

O conjunto de indicações de conteúdos a serem contemplados pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento, citado nas Diretrizes, é o mesmo elencado pela coordenadora do núcleo: valorização das contribuições da língua banta ao português e o estudo da importância da melanina, nas ciências, por exemplo.

Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero defende o argumento de que o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira não é de interesse apenas dos afro-descendentes, mas de toda a população brasileira, pois ele contribui para formar cidadãos que reconheçam e respeitem o multiculturalismo e o pluralismo étnico. Mas o núcleo, assim como as Diretrizes, não confere a mesma ênfase ao ensino da cultura indígena. A entrevistada chegou a afirmar que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é a atual “bíblia” de trabalho do núcleo.

Optou-se, neste trabalho, por realizar uma entrevista com a ex-coordenadora do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, uma vez que a atual coordenadora está nessa função há pouco tempo e não é bibliotecária. A entrevistada coordenou o Núcleo de Bibliotecas durante três anos (de 2007 a 2009), mas faz parte do Programa de Bibliotecas desde 1997.

No ano de 1994 foi feito o primeiro concurso da Rede para bibliotecários (foram nomeados cinco). Estes foram responsáveis por fazer o primeiro diagnóstico das bibliotecas escolares de Belo Horizonte, que justificou e norteou a implementação do Programa de Revitalização de Bibliotecas em 1997. Nos anos seguintes, esse programa passou a ser denominado simplesmente de Programa de Bibliotecas e esteve vinculado a algumas gerências da SMED. Em 2004, o Núcleo Coordenação de Bibliotecas passou a fazer parte da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação.

A entrevistada ressaltou que, embora a Secretaria de Educação de Belo Horizonte tenha passado nos últimos anos por mudanças internas, o Programa de Bibliotecas, enquanto ação de reestruturação e desenvolvimento de bibliotecas escolares, não se modificou de forma significativa.

O Programa de Bibliotecas surgiu no âmbito das discussões da Escola Plural: “Ele (Programa de Bibliotecas) apareceu juntamente com o Programa da Escola Plural. Ele era um dos eixos da Escola Plural, a questão da informação” (Entrevistado 2). A idéia de que deveria haver bibliotecas escolares que funcionassem como locais de informação e de formação de leitores de forma profissional e sistemática (e não como ocorria até então) esteve presente nas discussões de especialistas e da cúpula da SMED.

Essa mudança de concepção quanto à biblioteca escolar, segundo a ex-coordenadora, promoveu uma mudança radical:

As bibliotecas existiam, mas não com a concepção de biblioteca escolar que nós conhecemos, que os bibliotecários defendem. Eram depósitos de livros, sem bibliotecários, com funcionários que podiam ter boa vontade, mas não entendiam e o serviço acabava ficando comprometido. Com a Escola Plural e o Programa de Bibliotecas, Belo Horizonte deu um salto. Em outros municípios e mesmo no estado ainda não conseguiram o que já temos aqui (Entrevistado 2).

Durante os debates sobre a reestruturação desse espaço de informação e leitura nas escolas de Belo Horizonte existiam duas propostas em avaliação: a estruturação de salas de leitura ou a instituição de bibliotecas escolares “profissionais”:

Eu já ouvi falar, numa palestra com uma pessoa que participou na época, que havia duas propostas: os cantinhos de leitura ou salas de Leitura igual existem no Rio, eu acho, e as bibliotecas escolares organizadas segundo princípios técnicos. No estudo das duas propostas, a que eles acharam mais conveniente foi a da biblioteca mesmo (Entrevistado 2).

Apesar de todos os avanços advindos com a institucionalização das bibliotecas escolares e com os concursos para bibliotecários e para auxiliares de biblioteca, a entrevistada destacou que o trabalho de coordenação das bibliotecas ainda é difícil. O número de bibliotecas a ser coordenada por um bibliotecário, embora tenha diminuído nos últimos anos, ainda é grande.

Com o tempo foram admitidos mais bibliotecários, o número de bibliotecas coordenadas por cada um diminuiu, teve muitas mudanças. Eu mesma já coordenei uma biblioteca, depois deixei de coordenar, assumi outra. Tem que sempre fazer uma reorganização quando chegam mais bibliotecários ou quando abrem uma escola nova. Mas ainda é difícil. O ideal seria um bibliotecário por escola, até porque numa mesma escola temos realidades diferentes, né. Atendemos alunos com perfis diferentes, é outra realidade. (...) A nossa luta é pra diminuir o número de (bibliotecas) coordenadas (Entrevistado 2).

A razão de ser do núcleo, na opinião da entrevistada, é criar, de alguma forma, uma unidade no trabalho dos bibliotecários, numa espécie de sistema de troca de informações, de experiências e de busca de soluções para problemas comuns. Ao contrário de outros programas de bibliotecas nos quais cada uma funciona isoladamente,

optou-se em Belo Horizonte por criar uma coordenação, formando uma rede de bibliotecários. Por causa dessa organização em rede, conforme relatou a entrevistada, é que algumas temáticas e discussões, que antes não chegariam às bibliotecas escolares, hoje são de conhecimento dos bibliotecários: “(...) a gente forma quase uma rede... quase não... é uma rede. Uma coisa que se discute numa reunião da coordenação difundiu-se por todas as bibliotecas, claro que em cada uma é de um jeito” (Entrevistado 2).

Esse formato de organização em rede contribuiu, na concepção da entrevistada, para a própria divulgação dos Kits de Literatura Afro-Brasileira. Durante as reuniões mensais com os bibliotecários, o Núcleo de Coordenação de Bibliotecas informava sobre a chegada dos kits e dava orientações a respeito da divulgação dos mesmos. As orientações para a divulgação eram as mesmas dadas para todas as novas aquisições para o acervo: a exposição dos novos títulos e a divulgação através de cartazes e murais.

Quanto à composição dos Kits de Literatura Afro-Brasileira, a entrevistada destacou que ainda não fazia parte da composição do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas quando os primeiros kits foram enviados, embora tenha acompanhado de longe o trabalho da coordenação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais para operacionalizar e sistematizar o envio dos kits³².

Na composição do kit de 2007, de acordo com a ex-coordenadora do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, os integrantes deste núcleo, assim como de outros núcleos, foram convidados para fazer a leitura de alguns livros enviados pelas editoras e também puderam indicar outros títulos, mas a escolha final dos livros coube ao Núcleo de Relações Étnico-Raciais.

Na época, como nós tínhamos uma relação muito boa entre os núcleos, eles (Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero) chegaram pra gente e disseram que tinham recebido os livros da editora, pediram nossa opinião. Aí fizemos uma rodada de leitura e falamos e que achávamos e o Núcleo (de Relações Étnico-Raciais) depois fez a seleção. (...) A nossa função na seleção foi de auxílio, ajudamos na leitura crítica, mas não fizemos a seleção final (Entrevistado 2).

O fato dos Kits de Literatura Afro-Brasileira terem sido enviados para compor o acervo da biblioteca, como destacou a ex-coordenadora do Núcleo de Bibliotecas, foi

³² O primeiro Kit de Literatura Afro-Brasileira foi enviado em 2003, antes mesmo da formação institucional do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, mas organizado pelas mesmas pessoas que posteriormente fariam parte dele.

positivo, pois demonstrou o entendimento, por parte do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, do papel educativo da biblioteca escolar.

O que acho de interessante nessa concepção do Kit de Literatura Afro foi demonstrar, desde o início, que esse era um kit para biblioteca. Em nenhum momento se falou que esse kit era para ficar na sala dos professores, que era para os professores. O kit é para os professores, mas para ficar na biblioteca. E eu acho importante porque o núcleo (de Relações Étnico-Raciais) e a própria secretaria viram a importância desse espaço (biblioteca escolar) (Entrevistado 2).

Ao organizar os kits, segundo a entrevistada, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero percebeu que a melhor forma para fazer com que os professores, funcionários e estudantes tivessem acesso ao acervo de História da África e cultura afro-brasileira era através da biblioteca. Assim, a opção de enviar os kits para as bibliotecas foi uma estratégia político-pedagógica adequada para a implementação da Lei 10.639/03. “Acho que foi um voto de confiança. A idéia da importância da biblioteca está consolidada, ela é um local de informação importante dentro da escola e que na questão da Lei (10.639/03) não poderia ficar de fora.” (Entrevistado 2).

A biblioteca escolar, sobretudo no contexto de Belo Horizonte, segundo a entrevistada, tem um papel fundamental para efetivação da Lei, principalmente por sua organização.

O papel da biblioteca na implementação da Lei (10639/03) aqui em Belo Horizonte é de suma importância. A gente sabe muito bem das leis que não pegam. Essa Lei podia muito bem não pegar... por causa da falta de conhecimento, por falta de estrutura das redes, de... de... estruturas das escolas da rede, por que a gente sabe que não é uma temática fácil e que não é qualquer pessoa que quer trabalhar (...). Com a vinda dos kits para a biblioteca faz com que as pessoas não tenham a desculpa de que não conhecem ou que não têm material para trabalhar (Entrevistado 2).

Embora defenda a importância dos kits e da biblioteca nesse processo de implementação da Lei, ao disponibilizar o material, a ex-coordenadora do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, assim como a coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, destacou que é preciso ainda analisar o trabalho pedagógico que tem sido feito com esse material. Ela acredita, também, que no momento da chegada dos kits há uma intensificação da discussão da temática nas escolas:

Mas precisa ver como isso tem sido trabalhado nas escolas. Eu acho... aí é minha opinião... que tem altos e baixos, que quando chegam os livros se discute mais sobre o tema... todo mundo gosta de livro novo. Os livros são muito bonitos, muito bem selecionados e quando chega é aquele auge. Aí depois esfria, entra na questão do dia-a-dia da escola. Tem as questões de alfabetização e letramento que estão “pegando” na Rede. Aí essa questão acaba sendo retomada no 13 de maio, no 21 ...ou é 20? de novembro (Entrevistado 2).

Embora o tema ganhe força nas efemérides ligadas à luta do povo negro, na opinião da entrevistada, existem sempre professores interessados na questão, principalmente professores negros, que não deixam o assunto “morrer” nas escolas. Ela aponta, então, para o fato de que o trabalho de professores com a temática étnico-racial é motivado, também, por questões pessoais, sobretudo pela auto-identificação racial:

(...) tem professores negros, de etnia negra, que não deixam o assunto morrer... mas aí é uma questão pessoal (...) não posso afirmar, mas numa primeira impressão, a identificação com o tema, a identidade racial influi no trabalho, na segurança do professor com a temática (Entrevistado 2).

A auto-identificação racial foi levantada pela entrevistada como um dos fatores que fazem com que determinados professores trabalhem mais com a temática étnico-racial do que outros, mas em relação aos bibliotecários, ela acredita que isso não interfira no trabalho deles. Assim, ela acaba postulando certa neutralidade do bibliotecário como mediador da informação, embora ela tenha, em outros momentos da entrevista, dito que sugere constantemente esse material para os estudantes (a entrevistada é negra).

Os bibliotecários ficaram muito entusiasmados de como trabalhar com esse material (Kits de Literatura Afro) nas bibliotecas e nas escolas. Mas, não sei... se chegassem aqui livros sobre inclusão ou sobre a questão indígena eles trabalhariam com o mesmo profissionalismo, como eles trabalham com qualquer temática. “Olha, chegou livro novo!” Eu acho que eles fariam isso com qualquer temática, como fazem quando tem uma data específica nas escolas (Entrevistado 2).

Mesmo tendo postulado que essa divulgação de aquisições e exposições de materiais seja feita em outras datas e com outras temáticas, a entrevistada reconhece, por exemplo, que a questão indígena não tem o mesmo destaque na maioria das escolas.

No momento da coleta de dados, a entrevistada já havia reassumido o seu trabalho como bibliotecária nas escolas e destacou que, a partir de suas observações nas

escolas (observações não sistemáticas), percebeu que os livros “mexem” de maneiras diferentes com estudantes. Enquanto alguns já se reconhecem nos personagens negros, outros rejeitam alguns livros e ilustrações. Ela destacou também que, embora tenha sido uma orientação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero manter os livros dos kits separados e em destaque (o que é feito na hora da divulgação dos livros), a maioria das escolas manteve os livros teóricos juntos e colocou os livros de literatura entre os demais para que eles pudessem circular.

A circulação efetiva desses livros do kit é, de acordo com a ex-coordenadora, o grande desafio das bibliotecas escolares. Ela destacou, também, a necessidade de se fazer um estudo sobre os empréstimos e consultas desses livros, para se poder refletir sobre a melhor maneira de garantir a circulação do material.

5.2 Nível 2: As concepções dos bibliotecários das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte acerca da Lei 10.639/03

O Programa de Bibliotecas conta atualmente com 41 bibliotecários, sendo que 38 deles estão em trabalho nas bibliotecas-pólo e três na Biblioteca do Professor³³. No momento da coleta de dados, dois dos bibliotecários da Biblioteca do Professor estavam no cargo a menos de um mês.

O questionário foi apresentado e distribuído a todos os bibliotecários presentes na última reunião de 2009 do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas³⁴. Apesar disso, a taxa de retorno de questionários respondidos foi de apenas 56,09 % (23 questionários). Dos 38 bibliotecários das bibliotecas-pólo, 20 responderam ao questionário (52,63%).

Apesar da pequena taxa de retorno de questionários respondidos, pelo ou menos um bibliotecário de cada regional administrativa do município respondeu às perguntas³⁵. Como cada bibliotecário em Belo Horizonte responde, em média, por cinco bibliotecas

³³ Dados de dezembro de 2009. Fonte: Núcleo de Coordenação de Bibliotecas.

³⁴ O mesmo questionário foi enviado, por mais de uma vez, com apresentação da pesquisadora e da Coordenadora do Núcleo de Bibliotecas, para o e-mail de grupos no qual estão cadastrados os endereços eletrônicos de todos os bibliotecários. Além de um cabeçalho com dados pessoais e profissionais, que contribuiu para construir algumas variáveis, o questionário contava com seis questões de respostas curtas (sim ou não). Em cada questão havia, ainda, espaço para que o respondente pudesse comentar a resposta.

³⁵ Obteve-se retorno de 1 questionário da regional Pampulha; 1, da regional Noroeste; 2, da regional Leste; 2, da regional Barreiro; 2, da regional Oeste; 2, da regional Norte; 2, da Centro-Sul; 3, da regional Nordeste; 3, da Biblioteca do Professor e 5, da regional Venda Nova.

escolares têm-se dados de um número significativo de bibliotecas de todas as regiões do município.

A maior quantidade de questionários respondidos, cinco, veio da regional Venda Nova. É preciso destacar que essa regional e a regional Nordeste possuem mais bibliotecas-pólo que as demais, seis ³⁶.

De qualquer forma, é necessário ressaltar que, das escolas citadas pela Coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero como aquelas que desenvolvem trabalhos interessantes sobre a temática étnico-racial, duas estão na regional Venda Nova, embora a bibliotecária que responde pelas bibliotecas dessas duas escolas tenha sido a única da regional que não respondeu ao questionário.

Outro fator explicativo para o número maior de respostas vindas dos bibliotecários da regional Venda Nova pode ser a existência, na regional, de um grupo de estudos chamado Identidades, composto por profissionais da Rede. Segundo a Coordenação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, esse grupo realiza reuniões mensais, promovendo “uma discussão permanente sobre as relações étnico-raciais e as implicações no currículo” (Entrevista 1).

Quando perguntados se conheciam a Lei 10.639/03, 21 respondentes (91,30%) afirmaram que conheciam a Lei e apenas dois disseram que não a conheciam, sendo que um dos bibliotecários que afirmou não conhecer a Lei 10.639/03 explicitou que já ouvira falar sobre o assunto, mas não leu a Lei na íntegra. Outro bibliotecário, que respondera a pergunta de maneira afirmativa, indicou que tomou conhecimento da Lei no momento da exposição do questionário pela pesquisadora. Assim, é possível perceber que a Lei 10.639/03 é, mesmo que superficialmente, conhecida pela maior parte dos bibliotecários respondentes.

Na mesma questão, pedia-se para que os respondentes indicassem como haviam tomado conhecimento da Lei. Dos 21 bibliotecários que disseram conhecer a Lei, 1 disse que tomou conhecimento pela imprensa; 1, através de professores da Rede que fizeram o curso de pós-graduação sobre a temática oferecido pela SMED; 1, através da exposição da pesquisadora; 1, quando leu a bibliografia do concurso da Rede; 5, a partir da leitura dos livros e documentos enviados pela SMED; 5, através de palestras e

³⁶ Número de bibliotecas-pólo por regional: Barreiro, 5; Centro-Sul, 2; Leste, 4; Nordeste, 6; Noroeste, 5; Norte, 4; Oeste, 3; Pampulha, 3; Venda Nova, 6. Fonte: Núcleo de Coordenação de Bibliotecas.

reuniões promovidas pelos núcleos da SMED; 6, através da imprensa e das palestras da SMED e 1, não especificou.

Muitos respondentes indicaram que tomaram conhecimento da Lei através de palestras, reuniões e momentos de formação promovidos por alguma instância da SMED (11 respondentes- 52,38%). Destes, seis indicaram também a mídia como um dos veículos através do qual conheceram a Lei. Além disso, outras categorias de respostas podem ser agrupadas e apontam para as iniciativas de divulgação da Lei por parte da SMED-BH: os que tomaram conhecimento através dos materiais enviados à escola pela SMED (5 respondentes), os que leram a bibliografia do concurso da Rede (1 respondente) e os que foram informados por professores que fizeram o curso de pós-graduação sobre a temática com o apoio da SMED (1 respondente).

A maioria dos respondentes afirmou conhecer a Lei, mas apenas 10 pessoas (46,47%) indicaram que conheciam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, percebe-se que, embora saibam da obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira, os respondentes conhecem pouco os princípios que regulamentam a Lei.

Dos que conheciam as Diretrizes, 5 leram o material preparado pela SMED para a Divulgação da Lei (1 não leu integralmente); 2 conheceram a partir de palestras, reuniões e momentos de formação promovidos pela SMED; 1 tomou conhecimento ao estudar para o Concurso da Rede; 1, ao ter contato com professores que fizeram a pós-graduação sobre a temática; 1, através da mídia. Percebe-se que apenas 1 dos que conhecem as Diretrizes não indicou uma das ações da SMED como forma de contato com o documento. É importante destacar que, das 10 pessoas que conhecem as Diretrizes, 3 estão em trabalho na Biblioteca do Professor. Analisando as respostas posteriores, é possível perceber que muitos dos bibliotecários que afirmaram não conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais, conhecem, ao menos em parte, os princípios da mesma³⁷.

Um número significativo de bibliotecários (20- 86,95%), ao exprimir a sua opinião sobre a Lei 10.639/03 e sobre a sua importância para educação, classificou a Lei como importante. Vários respondentes utilizaram-se de advérbios de intensidade (muito, de extrema) e superlativos (importantíssima) para demonstrar a relevância dessa

³⁷ Ao responder sobre a importância da Lei 10.639/03, muitos bibliotecários citaram princípios e argumentos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Lei. Duas pessoas não responderam à questão e apenas uma emitiu uma opinião negativa acerca da Lei.

Embora as justificativas muitas vezes tenham sido curtas e vagas, alguns argumentos destas foram recorrentes. Alguns destacaram que, apesar de importante e de fazer parte da nossa cultura, o tema era pouco discutido nas escolas ou tratado através interpretações equivocadas. Outros destacaram, ainda, que a Lei 10.639/03 visa garantir um direito que não vinha sendo respeitado: “Por um lado é um absurdo que se tenha uma lei para obrigar educadores a ensinar sobre a sua origem e cultura, por outro lado acho que é um avanço na legislação por garantir um direito que é óbvio, mas nunca foi respeitado (sic)” (Respondente 5).

Outro argumento muito utilizado para justificar a importância dessa Lei para a educação foi o de que a História do negro e da cultura negra faz parte da cultura do nosso povo e da formação do Brasil, sendo assim, é importante que todos os educandos as conheçam: “Acho importante no resgate e preservação da nossa cultura. Estamos criando um respeito maior por nós mesmos e pelo que é nosso” (Respondente 3). E ainda, “(...) A Lei (10.639/03) vem garantir que seja tratada de forma objetiva pelo menos uma das **múltiplas facetas da composição** da sociedade brasileira” (Respondente 6). “Ela (a Lei 10.639/03) possibilitou uma **leitura mais crítica** da História, uma valorização e maior conhecimento da contribuição dos negros da história do país (...) (Respondente 13). Assim, “A lei é muito importante para que os alunos tenham conhecimento de como o Brasil foi ‘construído’ e se constituiu” (Respondente 14) (grifos nossos).

A constante referência a formação do povo brasileiro e ao negro como um dos grupos que contribuíram para a nossa história pode representar uma releitura do discurso da miscigenação do povo brasileiro, mas é possível perceber elementos que ultrapassam esse discurso como a percepção de que a composição étnica e social do Brasil é mais ampla do que aquela defendida pelo mito da “democracia racial” e que a Lei 10.639/03 traz a campo uma leitura mais crítica da História do negro no Brasil (sendo que esta é uma das principais justificativas para a promulgação da Lei e uma das principais orientações das Diretrizes Curriculares).

Há, ainda, em algumas respostas, uma perspectiva clara de respeito e valorização da diferença, sobretudo no campo educação. “Acho importante que conheçamos e aprendamos a valorizar a história que nos construiu e nos no constrói, além de

respeitarmos e aceitarmos como ‘belas’ as diferenças” (Respondente 21). E ainda, “(...) Espera-se com esta lei que se levante o debate sobre as relações raciais na escola e fora dela também, buscando o combate a preconceitos e exclusões através da construção de uma educação pautada no respeito racial” (Respondente 14). A defesa da construção de uma escola inclusiva, tal como enunciada acima, se encontra de acordo com a proposta Escola Plural³⁸.

Outro respondente (7), numa resposta bastante longa, indicou que leis, projetos e programas que destaquem a inclusão e o respeito à diversidade são válidos. Embora tenha ressaltado que estudantes, professores e funcionários têm “bagagens” ideológicas, sociais e culturais independentes das leis e que essa bagagem “(...) interferirá na forma como recebem, processam e praticam a temática da Lei 10.639/03 e de outras”.

Outros bibliotecários (dois respondentes) destacaram que a Lei é importante porque contribui (ou pode contribuir) para a diminuição do preconceito racial que, segundo eles, ainda é muito freqüente entre os estudantes.

A Lei 10.639/03 também foi considerada importante para a conformação da cidadania por dois respondentes. Um deles destaca que o cidadão deve ser livre de preconceitos. Outros, embora não mencionem as palavras “cidadania” ou “cidadão”, indicam a Lei e o “conhecimento de sua história” como um instrumento de mudança social.

Para apenas um respondente a Lei n.10639/03 obriga a cultivar uma “cultura ancestral” que só se manifesta em alguns traços físicos sendo, portanto, um atraso. Para esse bibliotecário, a Lei, ao tratar da obrigatoriedade da cultura afro-brasileira, traz uma temática “artificial” para a escola, pois muitos estudantes nem remotamente possuem uma identidade cultural africana.

Dos 23 respondentes, 15 (65,21%) consideraram que a Lei 10.639/03, de alguma forma, provocou alteração na prática de trabalho dos bibliotecários da Rede Municipal de Belo Horizonte. Destes, 10 (66,66%) destacaram que a Lei trouxe uma mudança significativa. Alguns ressaltaram que a chegada dos Kits de Literatura Afro-Brasileira gerou discussões acerca da melhor forma de expô-los, além da criação de estratégias específicas para a divulgação dos mesmos junto a professores e estudantes.

³⁸ Ver BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. Caderno 0. **Escola Plural**: Proposta Político-Pedagógica. Belo Horizonte: Rede Municipal, out. 1994.

A Lei, de certa forma, alterou porque com ela passamos a receber um grande acervo de livros nessa área. Isto nos possibilita, sempre que necessário, a exposição ou a indicação deste material para os alunos ou professores. (...) Todos os anos, mesmo que a escola não desenvolva nenhum projeto específico, a biblioteca (pólo) faz, pelo menos no dia da Consciência Negra, um mural temático e exposição da literatura da área. (Respondente 10).

Outros destacaram que a chegada destes livros à biblioteca escolar gerou a necessidade de uma alteração na forma como os bibliotecários lidam com a temática e aumentou os conhecimentos dos mesmos acerca da Lei. “A presença de livros específicos de Literatura Afro-Brasileira (acervo enviado pela PBH) tornou-se necessário uma nova forma de trabalhar e olhar o assunto” (sic) (Respondente 8). Alguns destacaram que as formações oferecidas pela PBH aos bibliotecários, para que eles orientassem as pesquisas e divulgassem o acervo, foram importantes para ampliação do conhecimento a respeito da temática. “A SMED, através do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, introduziu considerável acervo nas bibliotecas da RME/BH e discutiu com os bibliotecários formas de trabalho com o mesmo” (Respondente 6).

Outro respondente, que se auto-identificou racialmente como branco, neto de negro, índio e italianos, destacou que a principal alteração diz respeito à auto-estima e à valorização da nossa identidade.

As histórias agora têm personagens parecidos conosco. Com nosso jeito de ser e falar. Além de descobrirmos o porquê de certos hábitos. Os alunos não se sentem deixados de lado, eles se identificam com o que estão lendo. É importante que valorizemos o que é nosso, elevando a nossa auto-estima, para que saibamos utilizar com a máxima qualidade as nossas capacidades intelectuais, morais e nossos recursos naturais (Respondente 3).

O aumento de trabalho para bibliotecários e professores foi apontado por um dos respondentes como principal alteração trazida pela Lei 10.639/03.

Cinco respondentes (33,33%) consideraram que a Lei 10.639/03 alterou pouco a prática de trabalho dos bibliotecários da Rede. Segundo um desses bibliotecários, quando chegam os kits são feitos alguns trabalhos, mas que, com o passar do tempo, apenas alguns bibliotecários e auxiliares de biblioteca que têm interesse pela temática continuam desenvolvendo atividades específicas (Respondente 9). Outro aponta para o fato de que poucos funcionários da biblioteca são “idealistas”. “Apenas alguns

funcionários de biblioteca são idealistas. Muitos são apáticos. Poucos professores buscam trabalhar temas ‘polêmicos’” (Respondente 21).

Percebe-se que esses respondentes consideraram que o trabalho com a questão étnico-racial na biblioteca escolar, e na escola como um todo, parte não apenas da determinação legal, mas do interesse ou desejo particular do profissional.

Outro bibliotecário destacou que a mudança não foi mais significativa porque as ações da biblioteca tornam-se isoladas e sem amplitude quando estão desvinculadas do trabalho pedagógico da escola e que em muitas escolas o assunto ainda não tem a visibilidade desejada pela Lei (Respondente 14). A articulação entre as ações da biblioteca e da sala de aula surgiu também em outras respostas como um dos fatores para o “sucesso” da discussão étnico-racial nas escolas.

(...) Por mais que a biblioteca tenha estimulado, não percebemos um resultado imediato no interesse pelos livros do Kit Afro, pelo contrário, observamos que mesmo em exposição estes livros não eram retirados por empréstimo. O que nos faz perceber a necessidade de um projeto mais articulado com a sala de aula. Em outras escolas muitos projetos interessantes foram desenvolvidos tanto por professores como por auxiliares de bibliotecas e bibliotecários (Respondente 10).

Embora reconheça a importância do bibliotecário trabalhar na divulgação e “dinamização” do acervo referente à Lei 10.639/03, outro respondente destacou que ainda existem poucos bibliotecários na área da educação e que o fato destes terem que trabalhar em várias escolas e treinar constantemente auxiliares de biblioteca (uma vez que há alta rotatividade destes) faz com que os bibliotecários não consigam atuar em todas “as frentes educacionais” necessárias (Respondente 5).

Quanto aos bibliotecários que responderam à pergunta de maneira negativa ou não responderam, apenas um justificou argumentando que a biblioteca deve ser imparcial e contemplar todos os assuntos e segmentos de acordo com a demanda da escola (Respondente 7).

Cabe destacar que a imparcialidade postulada pelo respondente é inviável, sobretudo, pelo papel de destaque que o bibliotecário ocupa na socialização e democratização da informação. Segundo Silveira (2007), o bibliotecário, historicamente, tem determinado as condições em que os usuários vão usufruir da informação. Silveira (2007) destaca ainda que as novas demandas informacionais exigem sujeitos que participem ativamente de todas as etapas do ciclo informacional e

dominem as tecnologias da informação. Essa demanda, segundo o autor, tem influenciado os currículos de formação dos cursos de biblioteconomia:

Ao inserir-se nesta nova categoria profissional e por incorporar em seu perfil novas habilidades e competências, sua formação (do bibliotecário), até então voltada para o apoio à educação como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, para o estudo, à pesquisa, e para o planejamento e administração dos recursos informacionais, passou a priorizar premissas como: planejamento, gerência e processamento de sistemas de informação, além da concepção e uso das recentes tecnologias da informação e da comunicação - TICs (p.201).

A importância da conciliação entre as disciplinas “humanistas” e “culturais” com o aspecto técnico da profissão também é ressaltada por Silveira (2007):

Sendo assim, defendemos que o fazer racional dos bibliotecários deveria ser respaldado pelo equilíbrio entre disciplinas teóricas, de cunho humanístico, e aquelas voltadas para as técnicas de seleção, organização, preservação e disseminação da informação. Isto porque, a técnica, isolada do racional e pensada separadamente do social, contribui para a homogeneização da sociedade em torno de valores, normas, idéias e comportamentos dominantes, além de retirar deste profissional seu papel de agente histórico (p. 204).

Dos 23 bibliotecários que responderam ao questionário, 19 (82,60%) disseram que já realizaram ou participaram de algum projeto/trabalho sobre a temática étnico-racial em alguma das escolas nas quais ele trabalha. Dois não responderam e dois disseram nunca ter participado de nenhum projeto.

A natureza das atividades da qual esses 19 bibliotecários participaram é bastante distinta. Cinco (26,31 %) fizeram apenas exposições de livros ou pesquisas bibliográficas para usuários. Muitos destacaram feiras e mostras com exibição de filmes, danças de origem africana, confecção de máscaras, penteados afros e divulgação de costumes e personalidades negras. Outros, destacaram atividades de contação de histórias e de formação do leitor cuja temática fossem as relações étnico-raciais e a produção de resenhas sobre os livros dos kits (Respondente 17). Um respondente indicou, além de atividades como gincanas e “Mês da leitura: diversidade”, a participação em reuniões e fóruns promovidos pela regional Venda Nova (Respondente 5).

A confecção de murais, sobretudo em maio e novembro, também foi uma das atividades mais citadas pelos respondentes. Apenas duas pessoas explicitaram que as

atividades são realizadas ao longo de todo o ano e uma disse que existia a disciplina de História da África e cultura afro-brasileira instituída no currículo de uma das escolas.

Outra realidade nas bibliotecas que coordeno é a divulgação do dado acervo e a separação de material específico sobre o tema, bem como o desenvolvimento de atividades e projetos em datas relativas, como 13 de maio (abolição da escravidão no Brasil) e 20 de novembro (Dia da Consciência negra). No entanto, é preciso ressaltar que essa é uma prática comum com diferentes temas na escola, como tratar de personagens lendárias (por exemplo, saci, boto etc.) em agosto que é o mês do Folclore (Respondente 7).

Nem todos os respondentes emitiram opiniões sobre esses projetos realizados nas escolas, mas entre os que fizeram alguma avaliação, estas foram bem distintas. Um respondente disse ter acompanhado um projeto muito bom realizado por uma auxiliar de biblioteca (Respondente 10). Outro, que a semana de atividades sobre o tema foi muito “legal e significativa” (Respondente 3). Um considerou que só presenciou atividades “superficiais”. Outro foi ainda mais enfático: “Dá dó. As crianças ficam repetindo um monte de coisas, totalmente fora da realidade delas. Traçam os cabelos crespos das meninas e as fazem assumir uma identidade que elas desconhecem” (Respondente 18).

Apenas 10 (45,45% dos respondentes) bibliotecários afirmaram que em ao menos uma das bibliotecas por ele coordenadas realizou-se algum trabalho sobre a temática no ano de 2009 (em geral, exposição de livros e confecção de murais). Se comparar-se aos projetos desenvolvidos em outros anos, percebe-se um arrefecimento das discussões sobre a História da África e da cultura afro-brasileira no ano de 2009. Talvez esse “esfriamento” se deva ao atraso no envio do Kit de Literatura Afro-Brasileira de 2009.

É preciso destacar que alguns bibliotecários citaram apenas as atividades desenvolvidas pelas bibliotecas pólo ou deixaram explícito que não tinham conhecimento sobre os projetos desenvolvidos pelas bibliotecas coordenadas, o que deixa claro que o número de bibliotecas que cada bibliotecário tem que coordenar ainda é grande e que nem sempre eles conseguem acompanhar de perto os projetos das escolas e até mesmo o papel das bibliotecas nos mesmos.

Percebe-se que, embora a maioria dos bibliotecários respondentes conheça a Lei 10.639/03, alguns dos princípios que a fundamenta e considere-na importante, vários fatores interferem no trabalho desses bibliotecários com a temática étnico-racial: o

interesse pessoal pela temática, o número de bibliotecas coordenadas por cada bibliotecário (que ainda é alto), outras demandas das escolas e da rotina escolar e a integração da biblioteca com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Os bibliotecários demonstraram efetivar ações para a divulgação dos kits, além de realizarem pesquisas bibliográficas sempre que solicitados, cumprindo o papel de facilitadores das informações, mas percebeu-se que os bibliotecários e as bibliotecas escolares de Belo Horizonte ocupam um papel educativo mais importante na implementação da Lei 10.639/03 quando o restante da escola realiza trabalhos com a temática.

5.3 Nível 3: Impressões iniciais acerca das escolhas político-pedagógicas sobre a temática étnico-racial em uma biblioteca escolar de Belo Horizonte

Neste nível, buscou-se uma aproximação inicial das práticas de uma das bibliotecas-pólo de Belo Horizonte no que se refere à implementação da Lei 10.639/03³⁹.

Embora tenha sido feita uma observação não estruturada do ambiente da biblioteca⁴⁰, a principal forma de coleta de dados nesse nível foi a entrevista com a bibliotecária responsável. A observação contribuiu para analisar o espaço físico da biblioteca, bem como os critérios de exposição do acervo da temática étnico-racial.

A biblioteca-pólo selecionada, assim como as bibliotecas a ela vinculadas, fica localizada em uma escola da regional Norte e é coordenada há mais de 12 anos pela mesma bibliotecária.

Essa biblioteca está localizada em uma região estratégica da escola, pois fica próxima à entrada da escola e no corredor que leva às salas de aula, assim é ponto de

³⁹ Foi selecionada para análise uma biblioteca-pólo em que o bibliotecário respondeu ao questionário do segundo nível da pesquisa e demonstrou conhecer a Lei, as principais determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as propostas de sua escola referentes à questão. Preferiu-se, ainda, selecionar uma biblioteca em que o bibliotecário tenha indicado mudanças significativas em suas práticas a partir da promulgação da Lei. Optou-se, também, por escolher uma biblioteca em que o bibliotecário acompanhou a maior parte do processo de implementação da Lei. Além disso, duas outras bibliotecas coordenadas pela mesma bibliotecária da biblioteca-pólo selecionada estão localizadas em escolas nas quais a coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais considerou que existem projetos significativos sobre a temática.

⁴⁰ Alguns aspectos, no momento de coleta de dados, impediram que a observação das práticas pedagógicas fosse mais aprofundada: fechamento e início de ano letivo; licença de auxiliares de bibliotecas e movimento grevista de professores e funcionários.

passagem para todos. Há um grande mural na porta da biblioteca, bem como outro no interior da mesma. No expositor de novas aquisições e indicações de leitura, encontravam-se expostos alguns livros ligados à discussão étnico-racial.

Os livros ligados à temática étnico-racial, mesmo os de literatura infantil, encontravam-se todos numa mesma prateleira (exceto aqueles que têm mais de um exemplar), tal como é a indicação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero. Segundo a bibliotecária, optou-se por esta forma de disposição porque naquela escola alguns professores fazem um trabalho sistemático sobre a discussão étnico-racial. Em outras bibliotecas, coordenadas pela mesma bibliotecária, a exposição desses livros segue outros critérios, de acordo com a realidade da escola. Em algumas, optou-se por manter separados apenas os livros teóricos, que ficam em sua classificação geral, enquanto as obras de literatura são dispostas em ordem alfabética, junto com as demais.

As obras ligadas à temática étnico-racial, bem como os livros de literatura adulta e as obras de referência, não estão em uma parte de fácil acesso, nem de visualização imediata. De acordo com a bibliotecária, o *layout* da biblioteca teve que ser mudado recentemente porque os alunos estavam se escondendo atrás das prateleiras e muitas obras estavam sumindo e como a biblioteca está com um número pequeno de funcionários, não há como fazer o controle. Assim, os estudantes têm acesso imediato, sem passar pelo funcionário da biblioteca, apenas aos livros de literatura infantil e literatura infanto-juvenil. A bibliotecária reconhece que essa não é a exposição adequada, nem para os livros sobre a temática étnico-racial, nem para os demais e espera poder resolver o problema em breve.

Apesar de todas as limitações encontradas no momento da coleta de dados, foi possível perceber que a biblioteca é bastante freqüentada por alunos, professores e até pela comunidade.

A bibliotecária, durante a entrevista, confirmou as primeiras impressões obtidas através do questionário e demonstrou conhecer a Lei e ter especial interesse pela temática:

Eu tomei conhecimento (da Lei 10.639/03) através da leitura de informativos que chegaram na escola, acompanhei pela mídia também e através de um curso que teve lá no Núcleo (de Relações Étnico-Raciais), um curso de mais ou menos 6 meses, que eu participei. Minha auxiliar de biblioteca na época era muito engajada e a gente trocava muitas informações (Entrevistado 3).

A entrevistada atribui grande importância à Lei 10.639/03, embora acredite que ela não tenha mudado totalmente a realidade, ela defende que a Lei colocou em discussão alguns temas pouco discutidos nas escolas:

Eu acho a Lei (10.639/03) muito importante. Importante mesmo. Embora eu ache que tem muitos professores ainda que não têm levado à sério. Mas eu acho que foi um caminho, um início. Ela veio no momento certo... Por que eu acho que nesse período, as questões mesmo de valorização das questões étnico- raciais, do povo... negro, das contribuições desse povo na nossa formação não era valorizado. E os meninos, eu via, antes da Lei, como os meninos negros nas escolas não tinham nenhuma referência. Quando chegou a questão da Lei, se não mudou tudo, pelo menos fez as pessoas pensarem um pouco diferente. Deu uma “sacudida” (Entrevistado 3).

Os Kits de Literatura Afro-Brasileira, de acordo com a bibliotecária, foram fundamentais para que os estudantes tivessem contato com materiais e imagens com os quais pudessem se identificar e se reconhecer. Os kits também estimularam o trabalho dos professores com essa temática, pois a existência da materialidade e do suporte teórico, segundo a entrevistada, é fundamental para a realização das atividades relativas à Lei 10.639/03. Esses kits trouxeram, ao mesmo tempo, informação e materialidade para que os estudantes pudessem entrar em contato com outra perspectiva da discussão racial.

Informação. Os kits trouxeram as informações que não existiam nas escolas. E a literatura também veio mostrar a raça negra de uma forma diferente que vinha antigamente. Agente via o negro sempre sendo açotado, as imagens sempre “denegradas”, feias. Nos kits veio também um negro que vive, um negro bonito, que tem família, que trabalha. Os livros escolhidos mostram a outra face da questão (Entrevistada 3).

A divulgação desses kits, segundo a entrevistada, em todas as escolas que ela coordena, se dá através da exposição desses livros por cerca de um mês. Além disso, são confeccionados cartazes para serem afixados pela escola e a lista com todos os títulos é disponibilizada para os professores. Na biblioteca-pólo, antes de liberar os livros para empréstimo, realiza-se uma visita orientada à biblioteca, com todas as turmas, para que os estudantes conheçam os kits.

Como dito anteriormente, na escola na qual essa biblioteca-pólo está instalada existem professores que trabalham com a temática durante todo o ano, de forma sistematizada. A entrevistada acredita que, nesse caso, a biblioteca trabalha como

parceira desses professores, sugerindo livros do kit e comprado outros que são sugeridos por eles. Entre os professores que realizam atividades com a temática durante todo o ano, a entrevistada destacou os professores de História, de Geografia, as professoras dos anos iniciais e professores que fizeram cursos de especialização sobre a temática. “Aqui tem professor que faz um trabalho ano inteiro: os professores de 1ª a 4ª, os professores de História e Geografia... E tem também a professora de inglês que fez um curso sobre o assunto, que faz esse trabalho temático. Esses trabalham o ano todo” (Entrevistado 3).

Entre os alunos, a entrevistada destaca que quem mais procura sobre essa temática são as crianças negras e aquelas que os professores trabalham com a temática em sala de aula.

Entre os alunos, quem busca (os livros dos kits) mesmo são os meninos negros, a grande maioria é de meninos negros e de meninos que os professores estimularam. Como o professor trabalha em sala, depois eles vêm procurar. Se o professor fala da religião afro-brasileira, depois sempre vem alguém procurar e nós indicamos títulos pra eles (Entrevistado 3).

Além desse trabalho cotidiano, a bibliotecária destacou que existe o projeto anual da escola em que todos os professores e todos os alunos participam: “E tem o projeto temático anual, que toda a escola se envolve. O ano passado dedicou-se uma feira de cultura inteira ao tema, com atividades variadas sobre a cultura afro” (Entrevistado 3).

Como iniciativa da biblioteca, a entrevistada destacou a oficina de bonecas negras que foi realizada em um sábado letivo no início do ano de 2009. Cada grupo de professores deveria elaborar uma oficina e a biblioteca escolheu essa temática:

Ah, nós fizemos também uma oficina de bonecas negras, aqui na biblioteca, esse foi um trabalho da biblioteca. E na oficina de bonecas a gente fez exposição dos livros também. E foi interessante que até pais, pais homens, quiseram confeccionar com suas filhas. No primeiro momento, era só para as crianças, mas como era num sábado letivo, a família também participou. Aí o pai pegou agulha, linha, foi muito interessante. E pediram pra gente repetir, mas ainda não repetimos (Entrevistada 3).

Também no ano de 2009, a biblioteca-pólo promoveu a vinda à escola do autor de um dos livros do kit para conversar com os estudantes que haviam previamente feito um trabalho com a obra. A atividade de leitura do livro, que precedeu a visita do autor, foi realizada conjuntamente com uma professora da escola.

Além desses trabalhos na biblioteca-pólo, a bibliotecária entrevistada destacou as atividades que são realizadas em uma das bibliotecas coordenadas, trabalho que também foi citado pela coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais:

Nessa escola, a auxiliar de biblioteca aproveita muito os livros do kit na contação de histórias e no grupo de teatro. Em geral, os estudantes que fazem parte do grupo lêem vários livros e depois escolhem um e criam uma história, fazem um roteiro adaptado. No ano passado eles levaram pra um festival “As meninas”... Não... o grupo é que chama as meninas... qual era a peça? Não me lembro... mas foi sobre um dos livros do kit. E lá tem sempre esse trabalho, além de cartazes. Ela (auxiliar) sempre mantém cartazes lindíssimos, porque ela pinta e desenha muito bem, aí ela sempre faz sobre a temática. Ela tá sempre ilustrando um livro ou outro. O mural que está lá agora mesmo é maravilhoso (Entrevistado 3).

A temática étnico-racial, de acordo com a entrevistada, é mais abordada por professores e auxiliares de biblioteca que tem mais sensibilidade ao tema, seja porque possuem uma formação específica ou porque já vivenciaram ou presenciaram experiências de preconceito nas escolas. De qualquer maneira, quando se tem algum interesse pessoal pela temática, de acordo com a bibliotecária, acaba ocorrendo um trabalho mais específico e mais sistemático.

Nas escolas, o que eu sinto é que as pessoas se dedicam mais àquilo que elas têm afinidade. A Rede Municipal, tem uma certa abertura curricular, não tem aquela obrigatoriedade de fazer uma coisa ou outra. Aí as pessoas trabalham com aquilo que elas sentem atraídas mesmo. As pessoas que tem mais interesse pela temática étnico-racial, que são mais curiosas, que tem mais sensibilidade, que já sofreram alguma discriminação ou percebem essa discriminação na escola, trabalham de forma mais efetiva. As pessoas que não tem o interesse, trabalham também, mas não da mesma forma. (Entrevistado 3).

A bibliotecária entrevistada também considera que seu próprio interesse pela temática vem da vivência pessoal, mas que a instituição do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e os contatos que este estabelece com os bibliotecários aumentaram as possibilidades de trabalho das bibliotecas com os temas de História da África e da cultura afro-brasileira.

O meu interesse pelo tema (relações étnico-raciais) é mais pessoal. Antes mesmo da formação do Núcleo, eu já era sensível a essa temática. Eu, enquanto professora, já tenho 21 anos. Eu acompanhava o preconceito, vejo a maneira como os meninos não se assumem como negros e vejo que, às vezes, eles me valorizavam como professora, mas não me reconheciam

como negra. (...) Eu não sou historiadora, não tenho curso específico para a temática, mas eu sempre tive o desejo de buscar mais informações e com o surgimento do Núcleo chegaram mais informações. Mesmo sem os bibliotecários terem formação específica para temática, a gente pode trabalhar (Entrevistado 3).

Em virtude do curso que participou, promovido pela SMED-BH, a bibliotecária entrevistada escreveu uma das cartas/resenhas que compuseram o livro de resenhas do Kit de Literatura Afro-Brasileira enviado às escolas em 2007.

Embora considere as formações oferecidas pelo Núcleo de Relação Étnico-Raciais aos professores e bibliotecários como sendo muito importantes, a entrevistada questiona a forma como elas têm acontecido. Para os bibliotecários, segundo ela, é mais fácil se ausentar da escola, mas destaca que muitos professores deixam de participar dessas formações, não por falta de interesse pelo tema, mas pelas dificuldades que sua ausência geraria na escola. Quando um professor se ausenta para participar de uma formação, o coletivo tem que se responsabilizar por essa ausência e o número de faltas, por motivos particulares, sobretudo doenças, já é muito alto. Ela acredita que essa formação deveria ocorrer nas escolas, em sábados escolares ou outros momentos, para que todos pudessem participar, uma vez que é indispensável a participação do professor para que a temática seja valorizada nas escolas.

A maneira com que cada pessoa opta por trabalhar com a temática, de acordo com a bibliotecária, também tem haver com o seu perfil e com suas habilidades específicas. No caso dos auxiliares de biblioteca, têm aqueles que gostam de trabalhar com cotação de história e teatro e acabam utilizando esses recursos para divulgar os kits, mas existem outros que preferem fazer a divulgação através de cartazes e murais.

A entrevistada citou a rotatividade dos auxiliares de biblioteca como outro grande problema para a execução dos projetos da biblioteca, incluído o trabalho com a questão étnico-racial. Segundo a bibliotecária, há alguns anos ela organizou entre os auxiliares de biblioteca um grupo de estudos para discutir as temáticas relativas à Lei 10.639/03, mas das pessoas que estavam no grupo naquela época, poucas continuam no cargo.

Enquanto não houver a valorização do profissional vai ser sempre assim, um eterno recomeço. Quando a pessoa conhece o trabalho, é bom de serviço, se interessa pelos projetos, ela acaba indo embora por causa da baixa remuneração, faz outros concursos. O “bolso” fala mais alto. Perdemos bons auxiliares que fizeram parte desse grupo para discutir as questões étnico-

raciais. Do grupo original, que fizeram parte desses encontros, dá pra contar no dedo quem ficou. (...) E eu não vejo uma perspectiva da valorização desses profissionais, tal como eles merecem (Entrevistada 3).

De qualquer forma, a entrevistada acredita que as bibliotecas escolares em Belo Horizonte, em virtude de seu potencial informativo, têm um papel importante na efetivação da Lei 10.639/03. A biblioteca deve divulgar o material através de exposições, de oficinas, de brincadeiras, de contações de história e de todos os recursos disponíveis, mas acredita também que o trabalho será cada vez mais efetivo na medida em que o professor, que trabalha diretamente com o aluno, seja parceiro da biblioteca.

Constatou-se que o interesse pessoal da entrevistada pela temática contribui para que as bibliotecas por ela coordenadas dêem atenção especial à temática, mas que a integração da biblioteca aos projetos da escola também é um fator muito importante. Nas escolas nas quais já se realiza um projeto sistemático sobre a temática e a biblioteca faz parte realmente do Projeto Político-Pedagógico da escola (como é o caso da escola na qual está instalada a biblioteca-pólo analisada), o potencial educativo da biblioteca sobre a questão étnico-racial é ampliado. O trabalho da biblioteca acerca dos Kits de Literatura Afro-Brasileira quando realizado em parceria com os professores da escola ganha maior importância e destaque, como foi observado na biblioteca analisada.

CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se analisar os argumentos e as idéias presentes no debate acerca da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Procurou-se, ainda, contextualizar o cenário da aprovação da Lei, traçando, no que tange à pluralidade cultural, um breve histórico da legislação que a precedeu. Procurou-se apontar os desafios que essa Lei indica para o Estado e para a sociedade civil ao dar visibilidade a temas como a educação anti-racista, a pluralidade cultural e o multiculturalismo, além de colocar em discussão o novo papel do Estado na conformação da cidadania.

Pretendeu-se, também, traçar um diagnóstico preliminar da repercussão da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais no contexto das bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Após as diversas etapas da pesquisa, é possível delinear algumas considerações e análises explicativas, provisórias e parciais, acerca dos dados e informações coletados.

Os direitos humanos não são naturais e, sim, direitos históricos e surgem como tais no início da era moderna. Eles são construções históricas, frutos do contexto no qual foram gestados, construídos racionalmente para atender a determinações de um determinado período. Assim, como foram elaborados em dado momento histórico, estão sujeitos à mudança, à substituição de determinados direitos e à integração de outros.

Percebeu-se que a partir de meados do século XX uma nova etapa no desenvolvimento dos direitos humanos começou a se desenvolver– a especificação. Esse é processo no qual os sujeitos se apresentam como titulares de direitos específicos, para além do enunciado genérico e abstrato de direitos do homem– a universalização presente nas primeiras Declarações de Direitos. Esse movimento tem sido paulatino, porém é cada vez mais perceptível. O cenário atual apresenta a emergência de sujeitos coletivos reivindicando a extensão dos direitos individuais ao grupo, devido às especificidades desses (sexo, idade, condições físicas, etnia).

As discussões acerca da especificação dos direitos e do multiculturalismo chegaram ao Brasil com intensidade e aspecto diferente das que ocorrem no plano internacional, uma vez que o país apresenta uma trajetória de conformação de cidadania em que os direitos civis, políticos e sociais, conjuntamente, foram estabelecidos em lei

muito recentemente, após a redemocratização. Mal se aproximou do ideal de cidadania defendido pelo Ocidente há algum tempo, o Brasil já se vê diante de novos desafios. O Estado e a sociedade civil começam a debater aspectos sobre a pluralidade cultural, o multiculturalismo e o papel do Estado frente à defesa dos princípios da cidadania.

No Brasil, no mesmo período em que se iniciava o processo de redemocratização no país, aconteceu um crescente associativismo étnico e a exigência, por parte desses grupos, da etnização de discussões na política. Se entre as décadas de 1930 e 1970 o conceito raça perdeu a importância no debate político devido à ideologia política da mestiçagem e a negação acadêmica de raças biológicas, a partir dos anos 70 o conceito ganha renovada importância política no Brasil, servindo como instrumento para ruptura da homogeneidade da ideologia da mestiçagem.

Nesse período inicia-se uma nova fase, marcada pela busca da reconstrução e da invenção das raízes culturais e étnicas por parte de vários grupos, sobretudo das populações negras. Além da dimensão cultural que esse processo representa, a etnização possui uma dimensão política evidente, na medida em que se manifesta na forma de reivindicações por políticas públicas sensíveis às diferenças.

Assim, a Constituição de 1988, gerada após um período de intensos debates, apesar das suas limitações, já refletiu a emergência das discussões sobre a especificação dos direitos e sobre o pluralismo étnico e cultural. Ela reconheceu a pluralidade como um elemento intrínseco à cultura brasileira e admitiu como obrigação do Estado a proteção e a garantia do direito à diferença.

As demandas do Movimento Negro não foram plenamente atendidas com a promulgação da Constituição, sobretudo no que diz respeito às reivindicações na esfera educacional. De qualquer forma, o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural, presente no texto constitucional, permitiu que, de um lado, o Estado pudesse estabelecer medidas para promover direitos para determinados grupos e, de outro lado, possibilitou que grupos de defesa das minorias desfavorecidas historicamente questionassem e pressionassem abertamente o Estado, para que este adotasse medidas concretas para fazer valer o princípio constitucional de valorização e respeito à diversidade cultural.

No que se refere à legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) também não contemplou todas as reivindicações educacionais do Movimento Negro, como a inclusão da obrigatoriedade, em todos os níveis de ensino, de História da África e da cultura afro-brasileira, mas trouxe, por outro

lado, a primeira abertura, na legislação educacional, para a diversidade étnica e cultural brasileira, ao afirmar que o ensino de História do Brasil deve primar por apresentar as diversas contribuições étnicas e culturais do país.

A Constituição Federal, a LDB e mesmo os PCNs, em meio aos conflitos de interesses e às negociações presentes na formulação desses documentos, avançaram no reconhecimento da diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Mas foi, de fato, com a aprovação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares, que o Estado abandonou definitivamente o discurso que fazia apologia à existência de uma cultura brasileira mestiça e assumiu a proposta de desenvolver políticas educacionais de reparação e de ação afirmativa em relação às populações negras. A Lei 10.639/03 atende às antigas reivindicações do movimento social negro em relação à educação, apresentando-se quase como a culminância desse processo.

No entanto, a Lei 10.639/03 efetivou-se no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo Movimento Negro, fazem parte do discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, inclusive os negros. O debate já iniciado pela sociedade civil brasileira (destaque para o movimento de renovação do ensino de História), a intervenção do Movimento Negro e uma conjuntura econômica internacional favorável à instituição de políticas compensatórias contribuíram para a construção de políticas afirmativas para a população negra, sobretudo no campo da educação.

As Diretrizes Nacionais Curriculares defendem a valorização da identidade do negro, a importância de se destacar as contribuições dos negros para a História do Brasil, o combate ao mito da democracia racial e a necessidade da efetivação de políticas afirmativas. Entretanto, o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, não são de interesse apenas dos afro-descendentes, mas de toda a população brasileira, pois ele contribui para formar cidadãos que reconheçam e valorizem o pluralismo étnico.

Apesar da defesa do pluralismo étnico, existem passagens dessas Diretrizes Curriculares em que há uma essencialização da identidade negra a ser positivada, como se houvesse um modo “correto” e politizado de assumir a identidade negra. Como recurso político para justificar a Lei 10.639/03, as Diretrizes acabam fazendo uso da

retórica de uma sociedade brasileira bipolarizada entre brancos e negros, simplificando as complexas relações sócio-raciais brasileiras e as diversas possibilidades identitárias.

A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes correlatas, apesar de todas as imprecisões e omissões, sobretudo no que diz respeito às outras culturas silenciadas na História do Brasil, inserem-se no debate nacional acerca da especificação de direitos e trazem à cena política os termos da discussão sobre o anti-racismo, o pluralismo cultural e o multiculturalismo, embora algumas vezes ainda ocorram simplificações nas análises sobre as relações étnico-raciais brasileiras. De qualquer maneira, a Lei 10.639/03 suscitou a necessidade de se aprofundar as discussões sobre a diversidade no campo educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que para haver mudanças significativas no que tange à educação anti-racista é preciso que todas as disciplinas e todos os espaços educativos da escola estejam comprometidos com a educação em bases plurais. Assim, a biblioteca escolar, entendida como um centro de informação, mas também como um espaço educativo, pode ocupar um papel importante na promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Os avanços e as dificuldades pedagógicas suscitadas pela Lei 10.639/03 ainda estão sendo estudados, mas um dos efeitos imediatos da Lei foi a reestruturação do mercado editorial para produzir livros que atendessem às demandas da nova Lei e o aumento significativo de obras sobre a temática étnico-racial. No caso específico de Belo Horizonte, essas mudanças geraram impactos no acervo das bibliotecas, sobretudo pelo envio dos Kits de Literatura Afro-Brasileira.

Belo Horizonte foi um dos primeiros municípios a regulamentar a alteração trazida pela Lei 10.639/03. A Resolução do Conselho Municipal de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi instituída no ano seguinte à Promulgação da Lei e no mesmo ano da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa resolução atende às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais e, ao mesmo tempo, enuncia a autonomia das escolas e garante o apoio teórico e a supervisão dos trabalhos nas mesmas. É importante destacar que a Lei Orgânica de Belo Horizonte, de 1990, já previa a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas municipais.

A diretriz político-pedagógica Escola Plural, em vigor em Belo Horizonte desde meados da década de 1990, traz princípios da educação inclusiva e de respeito à diversidade cultural que coadunam com a discussão relativa à Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais. A proposta curricular da Escola Plural caracteriza-se, entre outras coisas, por conferir ênfase à cultura e à diversidade cultural, portanto pode ser entendida como uma política pública multicultural para educação— sobretudo por sua longevidade. O princípio de reconhecimento às diferenças orienta toda a proposta da Escola Plural, de forma que a “diversidade” é sugerida como um dos temas transversais que devem organizar o currículo escolar.

As bases que fundamentam a proposta da Escola Plural são a construção de uma escola inclusiva e democrática. Ela reflete uma concepção ampla de educação, muitas vezes idealizada, que visa à formação plena dos educandos, como sujeitos e como cidadãos. Assim, a experiência da Escola Plural, em Belo Horizonte, que ampliou o debate sobre a diversidade e inclusão no cenário educativo do município, contribuiu para construir um ambiente bastante particular para recepção da Lei 10.639/03.

Outro aspecto que garante a Belo Horizonte um ambiente específico para a implementação da Lei, sobretudo no que refere a divulgação de obras sobre a temática, é existência do Programa de Bibliotecas da SMED-BH, que monitora e coordena as atividades das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte, dando a essas instituições, apesar das dificuldades ainda encontradas, um caráter mais profissional e educativo.

No âmbito deste trabalho, traçou-se uma perspectiva da opinião dos bibliotecários da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte sobre a Lei 10.639/03, buscou-se também compreender a estratégia que eles estabelecem para a divulgação dos Kits de Literatura Afro-Brasileira, bem como conhecer a participação desses profissionais nos projetos que envolvem a discussão étnico-racial, nas escolas. Assim, buscou-se recuperar os conceitos e as práticas desses bibliotecários acerca da temática, tentando entender como os sujeitos responsáveis por esses centros de informação atribuíam significados e sentidos àquela determinação legal.

É possível perceber que os participantes dessa pesquisa estabeleceram relações conceituais entre a discussão étnico-racial, levantada pela Lei 10.639/03, e o Programa Escola Plural. A coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero considerou a instituição da Escola Plural como um dos marcos da discussão étnico-

racial do município, uma vez que um dos princípios norteadores da Escola Plural é a educação inclusiva. A ex-coordenadora do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas ressaltou a ligação direta do Programa de Bibliotecas com os princípios da Escola Plural. Assim, o Programa de Bibliotecas nasceu comprometido com a perspectiva da informação para inclusão e para o exercício da cidadania. Muitos dos bibliotecários que responderam ao questionário defenderam a importância da Lei a partir de termos e proposições presentes no discurso da Escola Plural (muitos deles já trabalham há mais de 5 anos na Rede), como respeito e valorização da diferença, sobretudo no campo educação.

Embora a discussão étnico-racial, de alguma maneira, já estivesse presente no município antes mesmo da promulgação da Lei 10.639/03 e do estabelecimento de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, é possível perceber que o número de ações institucionais de âmbito municipal aumentou consideravelmente após 2003, ano de aprovação da Lei, e com a instituição do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, em 2004.

As diretrizes de trabalho desse núcleo estão diretamente vinculadas às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Um dos eixos de ação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero é, justamente, o compromisso com a implementação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares.

As bases teóricas de trabalho para o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, como foi possível analisar, corroboram com as perspectivas das Diretrizes Curriculares Nacionais. Enfatiza-se a eliminação dos estereótipos sobre a população negra e sobre a cultura afro-brasileira. Os próprios exemplos de estereótipos citados durante a entrevista são os mesmo usados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para explicitar as necessidades das ações de combate ao racismo.

Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero defende o argumento de que o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira não é de interesse apenas do povo negro, mas de toda a população brasileira, pois ele contribui para formar cidadãos que valorizem e respeitem a diversidade. Mas o núcleo, assim como as Diretrizes, não confere a mesma ênfase ao ensino da cultura indígena. Assim, embora o núcleo seja o

responsável institucional por uma discussão ampla das questões étnico-raciais e de gênero, o foco de suas atividades é ainda a Lei 10.639/03.

Uma das principais ações do Núcleo de Relações Étnico-Raciais para implementar a Lei 10.639/03 foi a sistematização dos Kits de Literatura Afro-Brasileira, que são enviados às bibliotecas das escolas a cada dois anos. Para muitos dos participantes desta pesquisa, esses kits levaram às escolas um conjunto de informações que antes não estavam disponíveis. Vários bibliotecários disseram que esses kits geraram, de alguma forma, mudanças no trabalho dos bibliotecários, sobretudo no que diz respeito a critérios de divulgação e exposição das obras. Constatou-se também que, há cada chegada dos kits às escolas, a discussão sobre a temática ganha “novo fôlego”, assim como nas datas-marco da discussão da luta do povo negro (13 de maio e 20 de novembro).

Embora exista diálogo entre os integrantes do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e os integrantes do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas e haja a preocupação em discutir com os bibliotecários e auxiliares de biblioteca sobre a temática da Lei 10.639/03, ainda é preciso avançar em alguns aspectos, sobretudo na participação dos bibliotecários na composição dos kits.

Percebeu-se, também, que as bibliotecas escolares em Belo Horizonte, devido ao Programa de Bibliotecas que promove uma organização em rede e por serem responsáveis pela divulgação dos kits, têm um papel importante na implementação da Lei 10.639/03. No entanto, a efetividade do trabalho da biblioteca, no que tange à discussão étnico-racial, está estritamente ligada ao engajamento dos demais profissionais da escola à questão. Por mais que a biblioteca divulgue os kits e promova ações sobre a temática, essas terão pouca visibilidade se não estiverem vinculadas ao trabalho pedagógico da escola.

Pode-se concluir, também, que embora a determinação legal contribua para que ações institucionais (tal como o envio dos kits) sejam efetivadas e para que a temática ganhe maior visibilidade nas escolas, ela não modifica imediatamente a prática pedagógica. Outras demandas das escolas e mesmo o interesse dos profissionais quanto à temática são variáveis importantes. A identificação com o tema, seja pela formação inicial ou pela própria auto-identificação racial, acaba sendo bastante relevante. Muitos dos bibliotecários que defenderam a importância da Lei 10.639/03 e disseram se envolver com projetos ligados à temática se classificaram como negros ou pardos.

A maioria dos bibliotecários que responderam ao questionário dessa pesquisa conhecia a Lei 10.639/03. Muitos desses respondentes indicaram que tomaram conhecimento da Lei através de alguma das instâncias de divulgação promovidas pela SMED (Núcleo de Coordenação de Bibliotecas), o que mostra que as ações de formação e divulgação desse núcleo, em relação aos bibliotecários, tem tido certa amplitude.

Embora muitos dos bibliotecários não tenham lido o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a maioria demonstrou conhecer e concordar com alguns dos princípios do mesmo.

A maioria dos respondentes classificou a Lei como uma iniciativa importante no campo da educação, seja porque trata de um tema referente à nossa cultura e que era pouco discutido nas escolas, seja porque valoriza a diferença e pode contribuir para a diminuição do preconceito. Apenas um dos bibliotecários respondentes acredita que a Lei promova a racialização no Brasil e “invente” identidades não existentes no país.

Muitos bibliotecários apontaram alguma alteração na sua prática em função da Lei 10.639/03, sobretudo no que diz respeito à divulgação dos kits, à necessidade de conhecer mais a temática e à participação da biblioteca nas atividades realizadas pelas escolas. Mas foi possível constatar que a forma com que cada um deles trabalha varia de acordo com as escolas e com o seu interesse pelo assunto. As práticas mais usuais desses bibliotecários são mesmo a exposição dos kits, quando estes chegam às escolas, a confecção de cartazes e a ajuda na pesquisa bibliográfica. Além disso, outros imperativos, tais como o número de bibliotecas que cada bibliotecário coordena, dificultam o trabalho dos bibliotecários com a temática.

Este trabalho procurou analisar as especificidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas escolares de Belo Horizonte, sobretudo no que diz respeito à interlocução desta com os debates acerca da cidadania e do multiculturalismo. Algumas considerações foram traçadas, mas muitos questionamentos permanecem e indicam possibilidades para novas pesquisas na área, mas também no campo da educação.

Percebeu-se nesta pesquisa que a instituição dos Kits de Literatura Afro-Brasileira ocupa um papel importante na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Belo Horizonte, uma vez que garante um acervo informacional sobre a História da África e da cultura afro-brasileira a todas as escolas. Não era objetivo desse

trabalho fazer uma análise em profundidade do conteúdo desses kits, nem tão pouco uma pesquisa sobre a circulação desse material, mas fica claro a importância de estudos como esses.

É necessário estabelecer, com maior precisão, quais concepções e informações sobre a História da África e sobre a cultura afro-brasileira têm sido divulgadas por esses kits. Estudos que caracterizem se essas obras têm sido de fato acessadas no acervo das bibliotecas (verificação de empréstimos e consultas) e os perfis desses usuários também são de suma importância.

Nesta pesquisa, ao estabelecer-se como fontes de informações a análise do escopo documental referente às diretrizes de implementação da Lei 10.639/03 em âmbito municipal, as entrevistas com os coordenadores dos núcleos diretamente ligados ao problema da pesquisa e o questionário com os bibliotecários de Belo Horizonte, buscou-se construir um quadro geral sobre as diretrizes da implementação da Lei na cidade de Belo Horizonte, sobretudo no que se refere à biblioteca escolar. Nesse percurso, foi possível identificar mais duas grandes possibilidades de pesquisa: o papel dos auxiliares de biblioteca na forma como a biblioteca escolar contribui para a discussão da Lei e o acompanhamento das atividades pedagógicas com os estudantes.

Faz-se necessário um estudo que privilegie a perspectiva dos auxiliares de biblioteca sobre a temática, uma vez que são eles que, cotidianamente, trabalham com professores e alunos.

Somente o estudo das experiências pedagógicas reais— as grandes atividades e feiras, mas, sobretudo, o acompanhamento das atividades escolares cotidianas— poderá indicar se os objetivos básicos da Lei 10.639/03, a promoção da educação para as relações étnico-raciais e formação de sujeitos capazes de compreender e respeitar as diferenças, têm sido alcançados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

BELO HORIZONTE. **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte**. 21 de março de 1990. Disponível em: <http://bhz5.pbh.gov.br/legislacao.nsf/42d34f6e3014477e0325679f0041f8fa/1abf7fae53aeb5fd032567a100633dea?OpenDocument>, consultado em 06 de janeiro de 2010.

_____. Secretaria de Educação. Caderno 0. **Escola Plural**: Proposta Político-Pedagógica. Belo Horizonte: Rede Municipal, out. 1994.

_____. Secretaria de Educação. Cadernos Escola Plural 1. **Construindo uma referência curricular para a escola plural**: uma reflexão preliminar. Belo Horizonte, Rede Municipal, 1995.

_____. Secretaria de Educação. Cadernos Escola Plural 2. **Proposta curricular da Escola Plural**: referências norteadoras. Belo Horizonte, Rede Municipal, 1995.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOBBIO, Norberto; LAFER, Celso. **A era dos direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº. 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm, consultado em outubro de 2009.

_____. **Mensagem de Veto 07 de 09 de janeiro de 2003**. Institui vetos parciais à Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/servicos.asp>, consultado em outubro de 2009.

_____. Câmara dos deputados. **Anteprojeto da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias**, junho de 1987. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/constituicao20anos/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao7/subcomissao7c>, consultado em 16 de outubro de 2009.

_____. Ministério da educação. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental/MEC/UNESCO/PNUD, v.1, 1998 a.

_____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Pluralidade cultural. Brasília: Secretária de Ensino Fundamental/MEC/UNESCO/PNUD, v. 10, 1998 b.

_____. _____. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>, consultado em outubro de 2009.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília: SEPP/IR/MEC, set. 2009. Disponível em: http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.6391.pdf, consultado em dezembro de 2009.

_____. Senado Federal. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. Tese (Doutorado). Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

_____; SILVA, Mônica do A. A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 59-67, maio/jun. 2000.

CARVALHO, Merise Santos; CAMARA, Michelle Januário; MOREIRA, Antônio Flávio B.. A Diversidade Cultural nas Propostas Escola Plural e Multieducação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS IDENTIDADE, DIFERENÇA E MEDIAÇÕES, 2003, Florianópolis. **Anais do Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**, 2003. v. 1. Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/html/793-of10a-st3.htm>, consultado em janeiro de 2010.

CARVALHO, Jose Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (a). **Parecer n.03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (b). **Resolução n.01 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (a) Resolução 003, 20 de novembro de 2004. **Diário Oficial do Município** [de Belo Horizonte], Belo Horizonte, 30 de dezembro de 2004, 25-26.

_____. (b) Parecer 083/04, 20 de novembro de 2004. **Diário Oficial do Município** [de Belo Horizonte], Belo Horizonte, 30 de dezembro de 2004, 26-30.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini, et al. Bibliotecário escolar: um educador? **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v.7, n. 1-2, 107-123, 2002.

COSTA, Sérgio. **As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____; WERLE, Denilson Luís. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil. In: AVRITZER, Leonardo; DOMINGUES, Jose Maurício.

Teoria social e modernidade no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. p. 159-178.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p.11-32, jan./abr. 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** 1a ed. 1a reimp. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DIAS, L. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Maringá: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 38, jul. 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, 2007, vol.12, n.23, p.100-122.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS E UNESCO. Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar, 1999. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>, consultado em 15 de dezembro de 2009.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p.156-167, jan./abr. 2009.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**, v.11, n. 21, p.65-81, jun. 2006.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v.7, n. 1-2, 124-131, 2002.

GESTEIRA, Ivana Aparecida Lins. A biblioteca e os novos modos de convivência social. **Tecitura**, Brasília, DF, 1.1, 06 11 2006. Disponível em: <http://tecitura.juvenioterra.edu.br/viewarticle.php?id=41>, consultado em 05 de janeiro de 2010.

GOMES, Sandra. O Impacto das Regras de Organização do Processo Legislativo no Comportamento dos Parlamentares: Um Estudo de Caso da Assembléia Nacional Constituinte (1987-1988). **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 49, n. 1, p.193-224, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A.. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Ed.34, 2005.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HASENBALG, Carlos A.. O Negro nas vésperas do centenário. **Estudos Afro-Asiáticos**. n. 13, p. 79-86, 1987.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo. **Administração pública no Brasil: crises e mudanças de paradigmas**. 2. ed. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

LAMOUNIER, Bolivar; INSTITUTO DE ESTUDOS ECONOMICOS, Sociais e Políticos de São Paulo. **De Geisel a Collor: o balanço da transição**. São Paulo: IDESP, 1990.

MANDELA, Nelson. **Para além do racismo** – abraçando um futuro independente. Relatório geral iniciativa comparativa de relações humanas – Brasil, África do Sul e Estados Unidos, 2003.

MARANHÃO, Helena Ponce. A diversidade e seus sentidos nos parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental): questões prévias. **Teias** : Revista da Faculdade de Educação/UERJ, Rio de Janeiro: v. 1, n. 2, p. 20-31, jul./dez., 2000.

MARSHALL, T. H. (Thomas Humphrey). **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Rompendo o silêncio: a biblioteca escolar e a trajetória de um pesquisador. SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 10., 1998, Belo Horizonte. Seminário biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: Esc. Bibl. UFMG, p. 31-38, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, vol.26, n.91, p. 639-651, mai./ago. 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1968. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_cs1.php, consultado em outubro de 2009.

PEREIRA, Ana Maria. Informação, globalização e educação: desafios de uma nova era. **Informação & Informação**, Londrina, v.6, n.2, p.91-98, jul.-dez. 2001.

PEREIRA, Junia Sales. Desafios do ensino de História no imediato contexto pós-lei 10.639. **Revista estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.1, n.41, 2008.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, Lina Vilany; AIRES, Maria Célia Pessoa; RIBEIRO, Tadeu Rodrigo. Programa de Revitalização das Bibliotecas das Escolas de Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO

PEDAGÓGICA, 10., 1998, Belo Horizonte. Seminário biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: Esc. Bibl. UFMG, p. 68-83 1999.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** Curitiba: UFPR, 2006. 135p. Dissertação (Mestrado)- Programa de pós-graduação em Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Lília Virgínia Martins. *Programa de bibliotecas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.* Disponível em: http://cdij.pgr.mpf.gov.br/noticias/palestra_cbbd/P2_A2.pdf, consultado em 14 de janeiro de 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639-03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03.** Brasília: Unesco, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; REIS, Alcenir Soares dos. **Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil.** 2007. 246 f., enc.: Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural,** 2002. Disponível em: www.unesco.org.br, consultado em outubro de 2009.

VIANNA, Márcia Milton, CARVALHO, Natalia de Mello, SILVA, Rosana Matos da. Entre luz e sombra...: uma revisão de literatura sobre biblioteca escolar. **SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 10., 1998,** Belo Horizonte. Seminário biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: Esc. Bibl. UFMG, p. 17-30, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE B

ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Entrevista 1- Coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero

Dados pessoais (Nome completo/ idade/ formação acadêmica/ Há quanto tempo faz parte do núcleo?/ Atualmente qual a sua função no núcleo?).

Fale um pouco da criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero (Quando foi criado?/ contexto de criação/ principais diretrizes).

Existe alguma ligação entre a proposta da Escola Plural e as diretrizes do núcleo?

Destaque alguns projetos/ações do núcleo e comente-os.

Em sua opinião, qual o papel das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte na discussão sobre as relações étnico-raciais e no desenvolvimento de uma educação anti-racista?

Entrevista 2- Coordenadora do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas

Dados pessoais (Nome completo/ idade/formação acadêmica/ Por quanto tempo fez parte do núcleo?).

Fale um pouco da criação do Programa de Bibliotecas (Quando foi criado?/contexto de criação/ diretrizes).

Destaque os projetos e/ou ações do núcleo, durante o período em que você esteve por lá, que considere mais relevantes.

Os Kits de Literatura Afro (Participação do núcleo na seleção e distribuição dos kits/ importância dos mesmos/ divulgação desses kits).

Em sua opinião, qual o papel das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte na discussão sobre as relações étnico-raciais e no desenvolvimento de uma educação anti-racista?

Entrevista 3- Bibliotecária

Dados pessoais (Nome completo/ idade/ formação acadêmica/ Há quanto tempo trabalha na Rede como bibliotecária?/ Atualmente coordena quais bibliotecas?).

Como tomou conhecimento da Lei 10.639/03? Quais as suas impressões a respeito dela?

Os Kits (Qual a importância que você atribui a eles?/ Como é feita a divulgação desses Kits na escola?/ Impressões sobre o uso dos kits nas escolas).

Projetos interessantes, sobre a temática, que você presenciou nas escolas. Qual a participação da biblioteca nesses projetos?

Projetos/ ações sobre a temática que partiram da biblioteca.

Situação da discussão da temática entre os funcionários de cada uma das bibliotecas (avanços e dificuldades em cada uma delas).

Quais influências (teóricas, pessoais, profissionais) para o trabalho com a temática?

Em sua opinião, qual o papel das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte na discussão sobre as relações étnico-raciais e no desenvolvimento de uma educação anti-racista?