

Edições MEC/BID/UNESCO

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane

Alberto Melo

Dalila Shepard

Katherine Grigsby

Osmar Fávero

Ricardo Henriques

Volumes Publicados:

1. Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004
2. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003
3. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos
4. Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas
5. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas
6. História da Educação do Negro e outras histórias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação ( CIP)  
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão.  
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília:  
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e  
Diversidade. 2005.

ISBN - 85-296-0038-X

278p.( Coleção Educação para Todos)

1. Negro. 2.Educação. 3.História da Educação do Negro. 4.Políticas educa-  
cionais. 5.Formação de Professores. 6. Currículo Escolar. 7. História social da  
educação. 8. Legislação educacional. I.Brasil.Secretaria de Educação Continuada,  
Alfabetização e Diversidade

CDU 37(=96)



Ministério  
da Educação



## **QUANTOS PASSOS JÁ FORAM DADOS? A QUESTÃO DE RAÇA NAS LEIS EDUCACIONAIS – DA LDB DE 1961 À LEI 10.639 DE 2003**

*Lucimar Rosa Dias*

1975. Tinha 14 anos, e estava no meio do pátio da escola, em um dos intervalos entre aulas. (...) E qual não foi minha surpresa quando ouvi, ali, no pátio da escola, aquela menina doce e educada declarar seu amor por mim. Surpreso com a declaração, e com vergonha de ser visto em público naquela situação, recusei seu pedido de namoro. Ao ouvir a recusa, ela fixou seus grandes e belos olhos em mim, e abaixou a cabeça. Ficamos em silêncio por alguns instantes, imóveis em nossas confusões. Quando ela novamente me encarou, soltou a corajosa e necessária pergunta: “Você não quer namorar comigo porque sou preta, não é?” (FRENETTE, 2002, p. 24)

O texto que abre este ensaio é bastante representativo dos conflitos raciais presentes na escola, geralmente tratados no cotidiano como casos isolados e individualizados, e não como produto de uma sociedade na qual o racismo intermedeia as relações familiares, de trabalho ou escolares. E isso apesar de um número crescente de pesquisadores na área de educação estar investigando os perversos efeitos do racismo no ambiente educacional.

Esses estudos, de caráter mais antropológico, já conseguiram identificar alguns aspectos envolvidos nessa intrincada socialização entre negros e não-negros. Grosso modo, essas pesquisas podem ser divididas nas seguintes linhas: 1) levantam questões relativas ao modo como a criança negra se vê e se avalia em ambientes escolares em que o preconceito e a discriminação racial são parte integrante do cotidiano, mas não como objetos do currículo a ser trabalhado com os alunos; 2) mostram como os livros didáticos refletem o racismo da sociedade de forma global, indicando que, em geral, esse espaço não é uma ilha idílica na qual os malefícios sociais não aparecem; 3) enfocam questões de sociabilidade e interação da criança e do adolescente negros no ambiente escolar envolvendo diversos atores.

Além desses estudos, trabalhos de caráter quantitativo buscaram explicitar as desigualdades raciais no Brasil. Uma das conclusões desses estudos é de que

Embora uma melhor situação socioeconômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola, independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não-brancas, mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar *per capita* (HASENBALG; SILVA, 1990, p. 88).

Um dos mais recentes estudos quantitativos, realizado por Ricardo Henriques (2002), chega à conclusão de que, após a expansão do ensino público brasileiro, durante o século passado, a média de escolaridade da população elevou-se, reduziu-se a taxa de analfabetismo e aumentou a matrícula em todos os níveis. Esses avanços, no entanto, não diminuíram a desigualdade entre brancos e negros:

À escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX (HENRIQUES, 2002, p. 93).

Apesar da importância e diversidade dos trabalhos sobre racismo e educação, ainda faltam muitos aspectos a serem desvendados, diante da complexidade das relações raciais brasileiras e da forma pela qual o racismo se expressa na escola. Quantificados os problemas e analisado o cotidiano, ao longo de 20 anos, a questão que se impõe é: qual tem sido a resposta das normas educativas geradas pelo Poder Público diante desse diagnóstico desafiador?

A realidade apresentada pelas pesquisas levou-me a procurar compreender como o sistema legislativo educacional reflete essa tensão racial vivida por negros e brancos no cotidiano escolar. A legislação ignora a questão de raça? Haveria nas LDBs (Leis de Diretrizes e Bases) alguma referência à raça? Que atores se fizeram presentes nessas discussões? Na tentativa de responder parcialmente a essas questões, tomarei como modelo a importante coletânea de leis federais, estaduais e municipais organizada por Hédio Silva Junior, que verificou o tratamento jurídico dado à questão da igualdade racial nas Constituições, nas instâncias citadas no título do livro.

Ao examinar a Lei Orgânica de Belo Horizonte, eis que nos deparamos com nada menos do que um capítulo intitulado 'Das Populações Afro-brasileiras', contendo um conjunto de normas programáticas destinadas ao enfrentamento do racismo e da discriminação racial em âmbito da capital mineira. (...) Não obstante a devida reverência às peculiaridades mineiras,

pareceu-nos bastante razoável a hipótese de que tal fenômeno pudesse ser localizado em outras cidades e regiões do país (SILVA JR., 1998, p. V).

A metodologia utilizada incluiu a leitura detida e cuidadosa das leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, procurando as seguintes palavras: negro, afro-brasileiro, indígena, índio, raça, cor, etnia, minoria, cultura negra ou indígena, igualdade, desigualdade, tolerância, discriminação, preconceito, segregação e racismo, todas tomadas como indicativos do tratamento da questão de raça<sup>1</sup>.

Antes de detalhar os resultados desta incursão pelas leis, vale a pena uma visita aos tempos da Primeira República (1889-1930), avançando até meados do século 20, a fim de compreendermos o significado que a questão da raça adquire, ainda que secundariamente, ao longo dos textos das Diretrizes e Bases da Educação.

Essa discussão estava presente nos diferentes setores da sociedade da época, com uma predominância da crítica à miscigenação. Muitos intelectuais afirmavam que a fragilidade e o atraso da nação deviam-se à mistura das raças:

(...) esses intelectuais entendiam a questão nacional a partir da raça e do indivíduo, mascarando uma discussão mais abrangente sobre cidadania, que se impunha no contexto de implantação da jovem República. No entanto, a adoção desses modelos não era tão imediata. Implicava em um verdadeiro 'nó cultural', na medida em que levava a concluir que uma nação de raças mistas, como a nossa, era inviável e estava fadada ao fracasso. (SCHWARCZ, 2001, p. 23).

Mesmo após a Abolição, a raça mantinha-se como uma das principais questões para a organização da sociedade. Um exemplo disso é o decreto nº 528, de 28/6/1890, que trata da imigração para o Brasil. Diz ele, em seu artigo 1º:

É inteiramente *livre a entrada*, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, *exceptuando os indígenas da Ásia, ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos*, de acordo com as condições que forem então estipuladas (VEINER, 1990, p. 106, grifo nosso).

Obviamente, a questão de raça não interessou apenas aos políticos e pesquisadores. Sobretudo a partir de meados do século 20, os educadores também recorriam ao tema para fortalecer seus discursos de escola para todos.

1 Essa metodologia foi utilizada por Hédio Silva Jr.

Para a aprovação do projeto de lei 4.024/61<sup>2</sup>, travou-se uma intensa luta, iniciada em 1956, mas efetivamente configurada em 1958, entre duas visões de educação. Uns desejavam investimentos públicos em escolas também privadas e confessionais, outros defendiam escola pública para todos, sob a gestão do Estado. Durante todo o tempo em que educadores se empenharam em criticar o projeto de lei do deputado Lacerda, por considerá-lo favorável aos defensores das escolas confessionais, estava presente o argumento de que o desenvolvimento da sociedade e sua democratização dependiam da escola pública. Para Fernando de Azevedo, que escreveu o novo Manifesto dos Educadores:

A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, *sem distinção* de classes, de situações, *de raças* e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (AZEVEDO, 1960, p. 58).

Essa fala se repete nos editoriais e artigos publicados no livro *Diretrizes e Bases da Educação* (1960), organizado por Roque Spencer Maciel de Barros, no qual constam as discordâncias dos educadores em relação ao projeto apresentado pelo deputado Lacerda, bem como o seu substitutivo. Maciel de Barros faz uma defesa eloqüente da escola pública:

(...) a escola pública, ao contrário, existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem, de respeito pelas crenças alheias, precisamente porque é aberta para todos. Nela não há ricos ou pobres, católicos, protestantes ou ateus, pretos, brancos ou amarelos, filhos de imigrantes recém-chegados ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas (BARROS, 1960, p. 119) .

A questão da raça como recurso argumentativo estava bastante presente entre os educadores e não devemos minimizar a importância dada pela lei à questão racial, pois, diante das dificuldades que a defesa de uma sociedade igualitária racialmente tem de enfrentar no Brasil, qualquer passo nessa direção significa avanço. No caso do projeto de Lei nº 4.024, aprovado em 1961, está posto no Título I - Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g - que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

---

2 O projeto original deu entrada no Congresso em 29 de outubro de 1948.

A LDB (4.024/61) trazia a tentativa de conciliar as posições que dividiam as discussões de educadores e demais interessados na educação: se os recursos públicos iriam ou não sustentar as escolas privadas e confessionais. De forma secundária, portanto, a lei trata como um de seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça. Demandaria outra investigação saber o que os movimentos negros organizados fizeram com este princípio, pois, ao lado da luta pela democratização e ampliação da escola pública, estavam os movimentos de melhoria das condições de vida da população negra. Várias eram as formas de luta, clubes culturais, jornais e pequenos grupos que buscavam a inserção dessa população nos diversos lugares sociais, sobretudo na escola.

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita.

Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961.

O que se torna muito visível nas leituras dos debates da LDB de 1961 não é captado nas discussões das leis 5.540/68 e 5.692/71. Apesar de ter tido grande repercussão na organização do ensino brasileiro, foram leis de ajuste ao novo momento político<sup>3</sup>, que obviamente não permitiam maiores discussões, devido à forte repressão e também ao fato de essa lei ter sido modificada de forma fragmentada: primeiro, edita-se a lei 5.540/68, que tratou do Ensino Superior,

<sup>3</sup> Mais detalhes, ver Saviani (1997, p. 21).

e depois a 5.692/71, referente ao ensino de primeiro e segundo graus. Essas particularidades não possibilitaram o intenso debate ocorrido no processo de aprovação da 4.024/61. Porém, no texto da lei, as referências à raça não mudam na 5.692/71: mantém-se no texto a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 4.024/61.

Processo bem diferente ocorre durante a discussão para a formulação da lei 9.394/96, gestada após a Constituição de 1988, pós-abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil. O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995.

O movimento social negro atua intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorrem eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a idéia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe uma atenção especial.

Em 1995, o movimento social negro comemora os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Também nesse momento deflagra-se um intenso e mais elaborado processo de discussões sobre a população negra. Algumas universidades, entre elas a USP, produzem o documento *Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares* com proposições sobre políticas anti-racistas, as chamadas ações afirmativas, com ênfase na educação. As manifestações daquele ano culminam na Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o racismo, pela cidadania e a vida, na qual cerca de 10 mil negros e negras foram a Brasília com um documento reivindicatório (POR, 1996) entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso.

O período pós-ditadura faz os legisladores reagirem ao problema da desigualdade racial, e não apenas na educação.<sup>4</sup> Exemplo máximo está na Constituinte de 1988, que transformou o racismo em crime a ser punido com

---

4 Para maiores detalhes sobre leis e educação, ver Hédio Silva Jr. (2002).

pena de prisão, por meio do artigo 5º, inciso XLII, regulamentado pela Lei 7.716/89; é a chamada lei Caó, do então deputado Carlos Alberto de Oliveira. Tratou-se de um grande avanço em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951, que trata o racismo como contravenção penal, passível apenas de multa e não de prisão.

Também há alguns avanços na educação. Se comparamos o que existia sobre o tema na LDB 4.024/61 e o que consta na 9.394/96, percebemos nitidamente esse avanço. Infelizmente, o que também constamos é esses avanços não podem ser atribuídos aos representantes dos educadores e suas entidades pois, ao analisar os projetos apresentados pelos professores, vimos que em suas preocupações não constava a questão de raça.

É possível constatar essa ausência a partir da leitura do primeiro projeto da nova LDB, apresentado em dezembro de 1988 como resultado de amplas discussões dos educadores progressistas realizadas na XI Reunião Anual da ANPED, em março daquele ano, e na V Conferência Brasileira de Educação, em agosto. No texto apresentado no título I, que trata dos fins da educação, simplesmente desaparece o item que condena o preconceito de raça. A centralidade está na questão de classe, apesar de essa também não ser explicitada. Mantém-se a questão da igualdade, da unidade nacional, mas os educadores progressistas ignoram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos.<sup>5</sup>

A única referência à questão de raça que aparece na proposta de LDB produzida pelas instituições representativas dos educadores em nível nacional está no capítulo II, Da Educação Escolar de 1º Grau, Art. 32, parágrafo único que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Já no texto do projeto substitutivo Jorge Hage, resultante de intensas negociações com a sociedade civil organizada, isto é, ultrapassando os limites dos fóruns representativos dos educadores, o capítulo II, Dos Fins da Educação,

---

5 Título I, Dos Fins da Educação, Art.1º - Educação Nacional: a) inspirada nos ideais de igualdade e de liberdade, tem por fim a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes, em consequência, de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos que compõem a sociedade; b) inspirada nos ideais democráticos, visa colocar cada cidadão brasileiro na condição de poder ser governante e de controlar quem governa; c) inspirada nos ideais de solidariedade humana, promoverá o fortalecimento da unidade nacional e a solidariedade internacional, assim como a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural da humanidade; d) inspirada nos ideais de bem-estar social, tem por objetivo o preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum.

também não trata da questão específica de raça, mas o capítulo VII, Da Educação Básica, no art. 38, inciso III, orienta que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes:

III - o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro.

É muito pouco, diante de toda a produção existente sobre a tensão no Brasil no que se refere à raça e, em especial, às condições da população negra, mas representa um avanço, se considerada a total omissão no projeto apresentado pelas entidades dos professores. Vale prestar atenção na diluição ou ambigüidade do tratamento dado à questão. Quais culturas? A quais raças e etnias está se referindo esse inciso? A idéia do texto é ao mesmo tempo dar uma resposta para a sociedade organizada em torno dessa questão e manter o pacto de não explicitá-la.

Como no projeto anterior, assegura-se às comunidades indígenas, no capítulo IX, Do Ensino Fundamental, art. 48, inciso I, a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem. E mais: o Capítulo XV dedica-se, do Art. 88 ao 90 (Da Educação para Comunidades Indígenas), a estabelecer diretrizes para a educação dos índios, prevendo inclusive a participação das comunidades organizadas na construção dos programas. Essa presença da questão de raça tratando da questão indígena é resultado do diálogo estabelecido com a sociedade civil e interlocutores internacionais. Além disso, os indígenas, fortemente organizados para atuar no processo da Constituinte de 1988, levam parte dessa pressão até o processo da LDB, constituindo ambos os processos marcos de grandes avanços, para os indígenas.

Obviamente, a abordagem da questão de raça que tratasse das especificidades da população negra estava longe de ocorrer, mas o importante nesse caso é que o texto da lei tem um forte aspecto étnico-racial ao tratar dos indígenas.

Neste artigo, importa-nos saber como essa lei incorpora a questão de raça. Para isso, analisemos todos os seus artigos.

No título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, não se reitera a determinação prevista na lei 4.024/61, que condenava o preconceito de raça. O que temos é uma menção no art. 3, inciso IV, de respeito à liberdade e apreço à tolerância. Tolerância é uma palavra bastante abrangente, mas tem sido utilizada em discussões sobre o impacto gerado na interação entre as diferentes culturas, povos, sobretudo em suas diferenças raciais. De acordo com o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento:

Os governos não podem prescrever atitudes e comportamentos tais como o respeito, o regozijo, mas podem proibir ataques a pessoas de culturas diferentes ou as suas práticas por meio de mecanismos jurídicos que assegurem a tolerância e a aceitação mútua. Podem, sobretudo, condenar manifestações de xenofobia e de racismo (CUÉLLAR, 1997, p. 79).

Portanto, a palavra tolerância constante como um dos princípios da educação é também indício de que os legisladores não conseguiram passar ao largo da temática de raça, mesmo que procurando subterfúgios, mas, em comparação ao texto da 4.024/61, é um retrocesso, se considerarmos que a explicitação na lei facilita os mecanismos de intervenção estatais e facilita as reivindicações da sociedade civil.

Outro indício consta do capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, art. 26, parágrafo 4º da atual LDB. O projeto Jorge Hage era genérico ao afirmar que o ensino de História deveria levar em consideração contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro. O texto quase que se repete, mas neste caso fica claro de quais raças ou etnias se está falando, demonstrando um avanço no texto da lei 9.394/96 em comparação ao apresentado por Jorge Hage, fruto da forte pressão de entidades do movimento negro sobre parlamentares comprometidos ou sensíveis à luta pela igualdade racial.

No art. 26, parágrafo 4º, da lei 9.395/96, lê-se que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e européia.

Também na lei 9.394/96, seção III, Do Ensino Fundamental, art.32, parágrafo 3º, mantém-se a garantia às comunidades indígenas da utilização de suas línguas maternas, bem como dos processos próprios de aprendizagem, e no título VIII, Das Disposições Gerais, os artigos 78 e 79 mantêm as diretrizes que constavam no capítulo XV, artigos 88 a 90, do projeto Jorge Hage, que tratava da questão indígena.

Decorridos sete anos de aprovação e implementação da LDB 9.394/96, é possível avaliar quais os desdobramentos desses pequenos indícios de que a questão de raça, mesmo que secundariamente, ocupou espaço no texto da lei e, portanto, nas atenções de quem a produziu. Nesse sentido, destaca-se a mobilização de intelectuais, negros e não-negros, para a publicação dos PCNs, que incluem o volume Pluralidade Cultural, no qual a questão de raça aparece

como item a ser trabalhado, partindo do princípio de que a diversidade racial do Brasil é positiva. O Ministério da Educação considera esse volume, que teve o envolvimento de vários educadores negros, como uma das ações do Ministério da Justiça em prol das políticas de igualdade racial.

Mais recentemente, um dos primeiros atos do governo Lula foi sancionar um projeto de lei apresentado pelos deputados federais Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro de Mato Grosso do Sul), ambos do PT. A lei, que modifica o artigo 26, foi sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003. A lei nº 10.639 altera a lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

O texto da lei é incisivo e claro quanto aos objetivos da mudança, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira. O que no texto anterior era difuso e abrangia outras etnias, agora está focado. Os parágrafos explicitam de forma inequívoca o que se espera:

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

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A lei também estabelece que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.”

Também se constitui como marco nas leis educacionais a aprovação unânime em 10/3/2004, pelo Conselho Nacional da Educação, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”<sup>6</sup>.

Como temos analisado, todo produto da lei que trata da questão de raça é gerado a partir de movimentos provocados pelos atores do movimento negro. Em que pese o projeto de lei ter sido apresentado em 1999, a sua aprovação no início do governo Lula (9/1/2003) coincide com dois fatos: o primeiro é que

---

<sup>6</sup> Texto das Diretrizes publicadas pelo Conselho Nacional de Educação/CP 003/2004, aprovado em 10/3/2004, processo nº 23001.000215/2002-96.

o então candidato havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra; e o segundo é que, anunciadas as pastas, não havia inicialmente nenhuma que tratasse especificamente desta população – uma Secretaria sobre o assunto foi criada apenas meses mais tarde.

A lei nº 10.639 teve como função responder às antigas reivindicações do Movimento Negro, mas com novas preocupações – principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo conseguiu não ser pressionado de imediato pelo movimento social, o que poderia causar constrangimentos para a gestão Lula logo no início. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas do PT e externas de setores do Movimento Negro que apoiaram a candidatura Lula continuassem insistindo para a criação de um órgão dentro da estrutura do primeiro escalão para tratar das demandas da população negra, o que desembocou na criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no País. Cria-se na estrutura de governo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial.

Apesar de ser fundamental pensar em que contextos surgem determinadas leis, também é importante considerar que nesse caso o espaço das contradições está muito bem colocado. Souberam os movimentos negros organizados e a academia engajada atuar estrategicamente para a organização e a definição de políticas públicas que dessem conta de que as leis não fossem meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças. Desde junho de 2004, estão sendo organizados fóruns estaduais coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Durante 2004, foram realizados cerca de 20 fóruns em diferentes estados. Neles, reuniram-se secretarias municipais, estaduais, conselhos de educação e movimento negro, para que juntos pensassem estratégias de implementação das diretrizes. Certamente isso influenciará as políticas que serão definidas na Conferência Nacional para a Igualdade Racial, chamada pelo governo federal a se realizar em 2005

A busca pela questão de raça nas leis educacionais foi uma tentativa de demonstrar que elas refletem a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar conta do tamanho

da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que o princípio das reformas governamentais, inclusive as educacionais, centra-se na universalidade e não na focalização. Para Ricardo Henriques:

A década de 90, evidentemente, apresenta uma trajetória de melhoria nos indicadores educacionais, (...), os avanços são, por vezes, tímidos e, em geral, não interferem de forma significativa na estrutura de discriminação racial e de gênero. Assim, apesar dos avanços nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero continuam significativas e sinais relevantes de transformação nos padrões de discriminação ainda não são detectáveis com nitidez. O desafio estrutural de uma reforma educacional implica, portanto, a construção de bases efetivas para implantação de um ensino norteado pela qualidade e equidade, que enfrente os contornos da desigualdade racial que atravessam, de forma contundente, o sistema educacional brasileiro (HENRIQUES, 2002, p. 47).

Parece-me que, para resolver essas questões, é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem. Quanto tempo decorre entre um passo e o outro definido pela capacidade de intervenção dos movimentos e a permeabilidade que tais intervenções encontrem nos governos. Fundamental é saber que, do discurso de escola sem distinção, chegamos à escola que começa a distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira. Não tratamos aqui das cotas para negros nas universidades, que têm ocupado significativo espaço na mídia e em artigos acadêmicos, e sobre as quais já existem várias leis estaduais que poderíamos estudar. São, afinal, muitas as possibilidades que as leis educacionais criam ao mencionar a questão de raça e merecem de nós, pesquisadores, uma investigação que este ensaio apenas começou.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA Jr., Antonio de. A escola e os problemas brasileiros. In: *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960
- AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. In: *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. Da Escola Pública e da Particular. In: *Diretrizes e Bases da Educação*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- CUÉLLAR, Javier Pérez (org.) *Nossa diversidade criadora*: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento/UNESCO. Campinas, SP; Brasília: Papirus, Unesco, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. *Diversidade Étnico-racial e Educação Infantil*. Três Escolas. Uma questão. Muitas Respostas. Dissertação de Mestrado. UFMS, 1997.

GODOY, Eliete Aparecida de. *A representação étnica por crianças pré-escolares - um estudo de caso à luz da teoria Piagetiana*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial*. Um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. UFMG, 1994.

HASENBALG, Carlos. SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice/Iuperj, 1988.

\_\_\_\_\_. Raça e oportunidades educacionais no Brasil, *Centro de Estudos Afro-asiáticos*, nº 18, Rio de Janeiro, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação*. Brasília: Unesco, 2002.

OLIVEIRA, Ivone Martins. *Identidade e interação na sala de aula: preconceito e autoconceito*. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1993.

OLIVEIRA, Rachel. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1992.

POR uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade: Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

Revista de divulgação da política do Conselho de Imigração e Colonização criado pelo decreto-lei nº 406 (4/5/1938).

ROSEMBERG, Fúlvia. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo*. 2 vols. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHWARCZ, Lília K. Mortiz. *Dando nome às diferenças*. São Paulo: Humanitas, 2001.

SILVA, Consuelo Dores. *A construção da identidade no processo educativo*. Um estudo da auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública. Dissertação de mestrado. UFMG, 1993.

SILVA JR. Hédio. *Anti-racismo*. Coletânea de leis brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo, SP: Ed. Oliveira Mendes Ltda, 1998.

\_\_\_\_\_. *Discriminação racial nas escolas: entre a Lei e as práticas sociais*. Brasília-DF: UNESCO, 2002.

VEINER, Carlos B. Estado e raça no Brasil. Notas Exploratórias. Centro de Estudos Afro-Asiáticos. *Cadernos Candido Mendes*, nº 18, maio, 1990.