



ISABEL PASSOS DE OLIVEIRA SANTOS

**A LEI Nº 10.639/03 E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CAMPINAS**

**CAMPINAS
2014**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ISABEL PASSOS DE OLIVEIRA SANTOS

**A LEI Nº 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Fátima Soligo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ISABEL PASSOS DE OLIVEIRA SANTOS E ORIENTADA PELO Prof.^a Dr.^a ÂNGELA FÁTIMA SOLIGO

Assinatura da Orientadora

**CAMPINAS
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Santos, Isabel Passos de Oliveira, 1966-
Sa59L A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas / Isabel Passos de Oliveira Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Angela Fátima Soligo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas Públicas. 2. Racismo. 3. Miscigenação. 4. Movimento negro. I. Soligo, Angela Fátima, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Law No. 10,639 / 03 and its implementation in Schools of Campinas City

Palavras-chave em inglês:

Public policies

Racism

Miscegenation

Black movement

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Angela Fátima Soligo [Orientador]

Luis Henrique Aguilár

Mara Rosana Pedrinho

Data de defesa: 26-08-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“A LEI Nº 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS”**

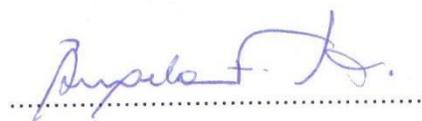
Autora: Isabel Passos de Oliveira Santos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Fátima Soligo.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Isabel Passos de Oliveira Santos e aprovada pela Comissão Julgadora.

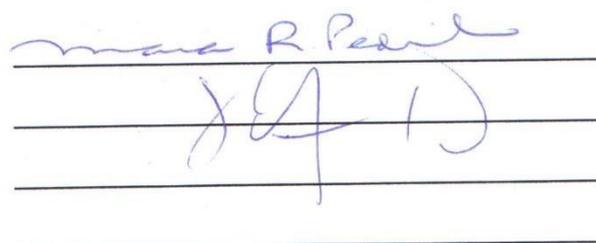
Data: 26/08/2014

Assinatura:



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2014

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo buscar elementos para verificar como se deu o processo de implementação da Lei 10.639/03- que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.396 para incluir no currículo oficial da rede de Ensino Pública e Privada a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” - nas escolas municipais do município de Campinas, no Estado de São Paulo, Brasil e revelar o silêncio sobre a temática racial no currículo das escolas municipais, considerando a existência de duas leis municipais que já previam a inclusão da temática racial no currículo das escolas municipais anteriores a lei federal 10.639/09. A Lei Orgânica do município do ano de 1990 prevê no artigo 224 que “no currículo escolar de todas as unidades educativas da rede municipal de ensino, temas com abordagem interdisciplinar que abranjam, entre outros, a educação ambiental, educação história da África e do negro no Brasil, história da mulher na sociedade, a educação para o trânsito” e a lei municipal de nº 9778/98 que “incluiu, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, inclusive supletivo, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo do negro na formação sócio-econômico-cultural brasileira, porém o que se percebia na prática era um silêncio com relação à temática racial no currículo escolar.” Através do Diário Oficial do Município do ano de 1990 até o ano de 2008 foram resgatados os atos normativos que foram publicados pelos poderes executivo e legislativo para atenderem ao disposto nas legislações municipais e federal. O texto parte do memorial da autora, da forma como aprendeu a história sobre o Brasil e como os alunos aprendem atualmente, questionando que país é este e porque há necessidade de obrigatoriedade de uma lei para garantir o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana, se somos um país formado por três etnias, o branco, o negro e o indígena. A partir destas categorias e conceitos a pesquisa vai desconstruindo alguns mitos e acrescentando informações à história, como as reivindicações do movimento negro por educação, como a questão racial entrou na agenda do governo, como foi o escravismo no Brasil, sobre a história da Cidade de Campinas, local onde se desenvolve esta pesquisa e que teve grande importância no período colonial e no início do século XX devido ao acúmulo de capital gerado a partir do trabalho escravo.

A pesquisa realizada, de caráter documental, em que foram analisados os diários oficiais do município de Campinas – São Paulo, no período de 1990 a 2008, revelou que embora a questão racial tenha entrado na agenda do Governo no ano de 1990, através da Lei

Orgânica do Município e na agenda da Secretaria de Educação através da Portaria nº 1.163/90, os atos normativos que indicavam para a adequação do currículo escolar das escolas da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de atender ao disposto nas legislações municipais, somente foram elaborados a partir da publicação da Lei federal nº 10.639/03. Até esta data raros foram os atos normativos que indicaram para uma intenção de se implementar na Rede Municipal de Educação ações que produzissem alterações no currículo escolar.

Por meio do Hip Hop, da anemia falciforme e da capoeira, a temática racial foi introduzida nas escolas municipais. Outros atos se seguiram a partir de uma política de formação através de cursos de capacitação, oficinas, criação de um programa voltado especificamente para a formação dos gestores, professores e funcionários, exposições, palestras, dentre outros, que levaram a temática para dentro do espaço escolar e em consequência uma adequação do currículo que atendesse ao disposto pela legislação vigente

Palavras Chave: Políticas Públicas. Racismo. Miscigenação. Movimento Negro.

ABSTRACT

This paper aims at investigating how was the implementation of Law no. 10.639 of 2003 in the municipal schools in the city of Campinas and expose the silence on racial themes in the curriculum of the public schools, considering the existence of two local laws that already predicted the inclusion of the racial theme in the public schools curriculum previous to the federal law no. 10.639 of 1909. The 1990 Organic Law of the municipality predicts in the Article 224 that "the school curriculum in all educational units of the municipality, subjects with an interdisciplinary approach covering, among others, environmental education, history of Africa and the black people in Brazil, history of women in society, the traffic code education" and the law no. 9778 of 1998 which " included in the Municipal School curriculum, not excluding Adult Education Program, in the history subject, teaching concerning the study of the black people in the social, economic and cultural Brazilian training but what was noticed in fact was a silence regarding the race issue in the school curriculum". By means of the Official Gazette of the Municipality from 1990 to 2008 were rescued the normative acts that had been posted by the executive and legislative powers to meet the provisions in municipal and federal laws. The text sets out from the author's memory, on how she learned the Brazilian history and how students learn it nowadays, questioning what this country is and why there is the necessity of a mandatory legislation to ensure the teaching of African Brazilian history and culture, judging that this is a country made up of three ethnic groups: white, black and indigenous people. From this point, the research will deconstruct some myths and add information to the history, such as the claims of black movement for education, how the racial issue entered the government agenda, how was the Slavery in Brazil, about the history of Campinas where it was developed this research and your great importance during the colonial period and the beginning of the century due to the accumulation of capital generated from slave labor.

A survey of documentary character, in the official journals of Campinas were analyzed - São Paulo, in the period from 1990 to 2008, revealed that although the issue of race has entered in the Government's agenda in 1990, through Law organic Municipality and the Department of Education Agenda through Ordinance No. 1163/90, the normative acts which indicated to the adequacy of the curriculum of the schools of the Municipal Department of Education in order to meet the provisions of municipal laws, were only

prepared from the publication of the federal Law No. 10,639 / 03. Until this date were rare normative acts that indicated to an intention to implement the Municipal Education Network actions that produce changes in the school curriculum.

Through Hip Hop, sickle cell anemia and capoeira, the race issue was introduced in city schools. Other acts followed from a training policy through training courses, workshops, create a program designed specifically for the training of managers, faculty and staff, exhibitions, lectures, among others, that led the subject into the space school and as a result an adaptation of the curriculum that would meet the requirements by law

Keywords: Public Policy. Racism. Miscegenation. Black Movement

Sumário

RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
APRESENTAÇÃO.....	1
1. MEMORIAL.....	5
1.1. O Ensino Médio	9
1.2. O início na carreira.....	11
1.3. Formação acadêmica	13
1.4. Enfim diretora	16
CAPÍTULO 2 - QUE PAÍS É ESTE?.....	21
2.1. O outro lado da história.....	24
2.2. O que não tem remédio, remediado está!	29
2.3. Uma outra versão	30
2.4. Miscigenação: o que isto significou para a construção da identidade do povo brasileiro	32
2.5. As teorias que influenciaram na formação da identidade do povo brasileiro	33
2.6. O mito da democracia racial.....	37
2.7. Mas afinal que país é este?	39
CAPÍTULO 3 – O ESCRAVISMO NO BRASIL.....	41
3.1. O Continente Africano	43
3.2. O negro escravo.....	45
3.3. O desembarque	46
3.4. A violência institucionalizada	47
3.5. O fim da escravidão.....	49
3.6. O Movimento Negro ou Resistência Negra	53
3.7. Abolição pela força da lei.....	56
3.7.1. A agenda.....	59

3.7.2. A Formulação.....	60
3.7.3. A Implementação	60
CAPÍTULO 4 - O MOVIMENTO NEGRO PÓS-ABOLIÇÃO	69
4.1. O período de 1945 -1964.....	73
4.1.1 Teatro Negro Experimental – TEN	74
4.2 - O período de 1978 – 2000.....	76
4.3. A questão racial na agenda dos governos, a partir da década de 80	78
4.4. O Movimento continua.....	80
4.5. Anos 2000 e a luta por políticas públicas e ações afirmativas	82
CAPÍTULO 5 - CONSEQUÊNCIAS DA ESCRAVIDÃO: O RACISMO	85
5.1. O imigrantismo e o não reconhecimento da mão de obra escrava	86
5.2. Ações Afirmativas.....	89
5.3. A LEI 10.639/ 2003: Uma conquista de longa história.....	90
5.3.1 - Mas por que precisamos de uma lei que obrigue o ensino da história e cultura afrobrasileira?.....	96
5.4 - A Lei 10.639/03 e as políticas de ação afirmativas.....	98
CAPÍTULO 6- A CIDADE DE CAMPINAS.....	101
6.1. A história da cidade de Campinas	101
6.1.1. Sobre o crescimento da cidade	103
6.1.2. A princesa D’Oeste e os barões do café.....	105
6.1.3. As águas e as epidemias	106
6.1.4. O desenvolvimento urbano.....	107
6.2 -A educação na cidade.....	109
6.3. Os negros em Campinas	112
6.4. A década de 30	116
6.5. Campinas nos anos 2000	118
6.5.1. Dados demográficos da cidade.....	119

6.6. - Contextualizando a Rede Municipal de Ensino de Campinas	123
CAPÍTULO 7 – OBJETIVOS DA PESQUISA E METODOLOGIA.....	125
7.1 – Objetivos	125
7.2 - Metodologia e Fonte	126
7.3 - A Pesquisa.....	129
7.4. Primeiro Período – 1989 a 1992.....	130
7.4.1. Documentos não publicados no período de 1989 a 1992 e considerações sobre o período pesquisado.	136
7.5. – Segundo Período - 1993 a 1996	137
7.5.1. Documentos não publicados no período de 1993 a 1996 e considerações sobre o período pesquisado.	140
7.6. Terceiro Período - 1997 a 2000.....	147
7.6.1. Documentos não publicados no período 1997 a 2000 e considerações sobre o período.....	150
7.7. – Quarto Período – 2001 a 2004.....	153
7.7.1. Documentos não publicados no período de 2001 a 2004 e considerações sobre o período.....	162
7.8. – Quinto Período - 2005 a 2008	167
7.8.1. Documentos não publicados no período de 2005 a 2008 e considerações sobre o período.....	173
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES.....	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183

Aos meus queridos Alexandre, Felipe e Alex.
A todos os negros que lutam por políticas públicas reparadoras
E aos que sucumbiram nesta árdua luta E a todos os negros
que com resiliência sobrevivem com dignidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus Cristo, o Senhor da minha vida, que me deu a oportunidade de vencer mais uma etapa, que me deu forças quando eu não tinha mais.

À minha querida professora Ângela Soligo, por ter acreditado em mim, pelo carinho e paciência demonstrados durante este período.

À minha querida amiga Sueli Gonçalves, que foi uma parceira nesta caminhada.

Ao professor Luís Enrique Aguilar pela atenção, generosidade e disponibilidade.

À professora Mara Pedrinho pela confiança

Ao Prof. Edson Cardoso, assessor especial da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, pela aula sobre a determinação do Movimento Negro por uma educação igualitária.

Ao meu marido e parceiro Alexandre pela paciência.

Aos meus filhos Felipe e Alex por terem sobrevivido sem minha presença.

A Janaína e a Eliana, minhas companheiras de trabalho que compensaram minha ausência.

Ao professor Alexandre Tadeu por prontamente me ajudar na finalização deste trabalho.

Ao meu querido amigo Helinton que incansavelmente tem lutado por uma educação de qualidade para todos.

À Nadir da Secretaria da Pós pelo carinho com que sempre me atendeu.

Aos funcionários das bibliotecas da Unicamp e da Prefeitura pela ajuda.

Não é que eu seja racista
Mas existem certas coisas
Que só os NEGROS entendem
Existe um tipo de amor que só os negros possuem,
Existe uma marca no peito que só nos NEGROS se vê,
Existe um sol cansativo a que só os negros
resistem Não é que eu seja racista...
Mas existe uma história que só os negros sabem
contar...
Que poucos podem entender.

ÉLE SEMOG (O Arco –Íris Negro – 1979)

[grifos do autor

APRESENTAÇÃO

O Brasil é um país formado da miscigenação de três etnias: branco, negro e índio. No entanto, nunca deu ao negro e ao índio a devida visibilidade na sua historiografia, da mesma forma que ao branco, relegando-os a segundo plano, como raças inferiores.

Fazendo uso de uma perspectiva eurocêntrica, utilizou teorias e filosofias que cultuaram o elemento branco em detrimento dos demais, tendo a estes últimos agregado adjetivos de menor valor, cujos reflexos negativos se estendem por toda a geração de seus descendentes.

Embalados por uma falsa democracia racial passando a impressão de que devido à miscigenação do povo a convivência era harmoniosa, por não haver conflitos da amplitude de outros lugares como a África e os Estados Unidos, as relações raciais brasileiras sempre foram pontos de conflito, sendo o silêncio sua marca mais expressiva.

Este trabalho tem por objetivo pesquisar os caminhos percorridos pela administração municipal de Campinas para implementar a Lei 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos conteúdos das escolas públicas e privadas e revelar o silêncio sobre a temática racial nos currículos escolares das escolas da rede municipal por um longo período, tendo em vista que anterior a Lei federal havia duas leis municipais de 1990 e 1998 que pautavam a temática racial nos currículos.

A pesquisa foi realizada abrangendo o período de 1990 a 2008, por meio de análise dos atos normativos publicados no Diário Oficial do Município e em documentos oficiais, mas que não foram publicados em DOM.

A Cidade de Campinas, local onde esta pesquisa será realizada, teve na Lei Orgânica do Município do ano de 1990 a inclusão do artigo 224, que previa que “nos currículos escolares a história da África e do negro no Brasil” fosse acrescentada; também uma lei municipal de 1998, de autoria do vereador Sebastião Arcanjo, sob número 9.778/98, previa a “inclusão no currículo escolar da Rede Municipal na disciplina de história, de uma matéria relativa ao

estudo do negro na formação sociocultural brasileira”, ou seja, a questão racial estava na agenda da Cidade desde 1990.

No contexto de 1990, a Lei Orgânica do Município, no artigo 224, prevê que “Constarão no currículo escolar de todas as unidades educativas da rede municipal de ensino, temas com abordagem interdisciplinar que abranjam, entre outros, a educação ambiental, educação sexual, história da África e do negro no Brasil, história da mulher na sociedade, a educação para o trânsito, que respeitem e incorporem os diferentes aspectos da cultura brasileira, enfatizando sua abordagem regional e estadual”.

Início o trabalho com memorial que foi exigência do término do curso de Especialização em Gestão Escolar, realizado na UNICAMP, oferecido aos gestores da Rede Municipal de Campinas, da qual sou integrante.

Este memorial revela, na trajetória de uma vida, as dificuldades de não ser branco, em uma cidade que possui o histórico de Campinas.

A partir do questionamento do porquê de uma lei tornar obrigatório o ensino da cultura afrobrasileira se somos uma nação formada a partir da miscigenação entre brancos, negros e indígenas, iniciei pesquisando sobre a origem da História do Brasil, e como eu aprendi esta História e como ainda hoje é ensinada na maioria das escolas.

Estas leituras foram revelando a grandiosidade da história de formação do Brasil e quantos mitos e teorias foram necessários para escrevê-la. A historiografia tem mostrado apenas o que é relevante para se manter um padrão de dominação pré-estabelecido desde os primórdios da colonização.

As lutas e resistências negras antes, durante e depois do período da escravização foram pesquisadas para constatar que o negro não ficou passivo diante dos anos de cativeiro. Estas lutas resultaram em movimentos sociais, não se deixaram calar frente à opressão; ao contrário, as agremiações fundadas pós-abolição, a imprensa negra, a formação de grupos teatrais demonstra este espírito guerreiro e intrépido mesmo na adversidade.

Desta forma é possível entender que esta lei federal que alterou a lei de diretrizes e bases nacional para acrescentar a obrigatoriedade do ensino da história africana não nasceu da benevolência dos gestores públicos; é sim fruto de lutas e resistências no decorrer da História.

A Cidade de Campinas durante o período colonial ocupou destaque nacional por sua riqueza gerada a partir da plantação de açúcar e café, tendo na mão de obra escrava seu arrimo. Então pesquisar sobre a história desta cidade foi fundamental para se entender as relações sociais que aqui se estabelecem, as quais presencio e meus pais presenciaram.

Como funcionária da Rede Municipal de Ensino de Campinas, propus-me a esta pesquisa tendo como foco analisar os caminhos que os poderes Executivo e Legislativo percorreram para que no currículo das escolas a questão racial fosse inserida, como determinado pelas Leis municipal

(Lei orgânica e Lei de autoria do Legislativo) e posterior pela Lei Federal. Busco no Diário Oficial do Município leis, portarias, comunicados, editais, etc., que apontem para estes caminhos.

Documentos oficiais que não foram para o DOM serão também analisados, pois em alguns momentos, documentos produzidos por funcionários encarregados pela implementação das políticas foram produzidos e socializados com os demais em reuniões de trabalho.

Esta dissertação é escrita a partir da minha visão enquanto cidadã, mulher, negra que vivenciou e vivencia situações de racismo e preconceito no cotidiano de uma cidade que traz registrada na sua história a marca de uma escravidão que foi a responsável pelo acúmulo de capital por parte dos donos das fazendas existentes nesta cidade, mas não permitiu aos escravos desfrutarem das benfeitorias desta riqueza. E também como gestora pública municipal, que presencia na rotina escolar situações parecidas como as que vivenciei na fase de estudante. Portanto este texto possui um caráter acadêmico militante. Acadêmico porque busco na pesquisa científica através da leitura de vários autores entender meu objeto de pesquisa dentro de um contexto histórico, político e social, e militante porque investigo um problema que me toca sensivelmente, mas que diz respeito a uma parcela significativa da população. Milito por uma educação mais igualitária, onde todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência.

Trabalhar a questão racial nas escolas, evidenciando a história dos povos africanos e da cultura afro brasileira, desconstruindo discursos que reproduzem a história dos povos sem a devida reflexão é de extrema importância para o futuro das crianças e jovens negros e afrodescendentes. Tenho observado que infelizmente os alunos negros são a maioria nos

índices de repetência e evasão, os que ocupam as carteiras do fundo, os que são acusados pela bagunça, os que apresentam mais dificuldades financeiras e familiares, que vivem a margem da sociedade. São aqueles que não recebem elogios, afagos, ou qualquer expressão desta natureza por parte dos professores. E que a grande maioria, por isto não desenvolvem uma autoestima positiva, uma identidade, apresentam dificuldade em desenvolver todo seu potencial cognitivo e intelectual.

Por isso a necessidade de que a Lei 10.639/03 seja implementada em todas as escolas, principalmente nas escolas públicas onde este público é maior, com o objetivo de ampliar o foco dos currículos para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

1. MEMORIAL

Se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber crianças negras, essencialmente em um país de maioria negra (CAVALLEIRO, 1999, p. 9).

Minha infância foi marcada por uma relação familiar cercada de muito amor, atenção e afeto, apesar de todas as dificuldades e privações que vivíamos. Éramos quatro: meu pai, minha mãe, meu irmão e eu. Morávamos em uma casa própria, com um enorme quintal, cheio de árvores frutíferas, onde meu pai cultivava vários tipos de legumes que, na época da colheita, eram prazerosamente distribuídos entre os vizinhos.

No nosso quintal, havia pés de abacate, de mamão, de jaca, de fruta do conde, de vários tipos de mexerica, de laranja, de limão, abacaxi, de abóbora, de mandioca, de maxixe, de cana, quiabo e uma série de plantas e vasos ornamentais. Meu pai era jardineiro, funcionário da Prefeitura Municipal de Campinas e minha mãe empregada doméstica. Nos finais de semana, o almoço era caprichado, sempre com algum prato da cozinha nordestina. Aliás, todo nosso cardápio era baseado na cozinha nordestina.

Tínhamos muitas privações de conforto, mas nunca faltou ânimo, esperança, amor. Após o jantar, permanecíamos na mesa e meu pai contava causos, histórias, piadas e quando eu ia dormir, ainda havia mais uma história (valores civilizatórios).

Quando eu tinha seis anos fui matriculada no Parque Infantil da Vila Marieta. Lá, meu irmão, eu e alguns vizinhos da mesma idade permanecíamos o dia inteiro. De manhã e à tarde, um dos pais/mães se encarregava de levar ou buscar. Nesta época, meu pai, que era jardineiro, fazia a manutenção da área externa da escola e minha mãe, por um período, trabalhou na casa da diretora do Parque. Desta forma, minha estadia nessa escola sempre foi cercada de bons cuidados e atenção.

Antes de completar sete anos, as colegas foram matriculadas no Ensino Fundamental. Após insistência de minha parte, minha mãe também me matriculou na Escola Estadual de Primeiro Grau Júlio Mesquita, localizada no Jardim das Oliveiras.

Nessa escola, as salas de aulas ficam localizadas em dois corredores, sendo um no primeiro piso e outro em um piso superior, com escadas para acesso. No centro fica o pátio,

a cantina, o refeitório, os banheiros e do outro lado, fechando o quadrado fica a parte administrativa e mais algumas salas de aula.

Nesta escola, havia cinco turmas de primeira série. Os alunos foram enturmados, acredito eu, a partir de critérios subjetivos, que partiam das condições sociais, econômicas e cor, avaliados no ato da matrícula, pois não havia nenhum instrumento que determinasse que os alunos fossem enturmados pelo nível de conhecimento ou outro. Porém, as classes eram as mais homogêneas possíveis. Havia as classes dos filhos dos comerciantes, que eram todos brancos, e depois as classes sofriam um *dégradé* e coincidentemente o nível econômico também. Nessas, havia filhos de operários, de empregadas domésticas, dos desempregados.

A sala em que fui matriculada era a primeira do piso inferior à esquerda. Havia vários alunos, e todos tinham uma característica em comum: eram pobres e/ou negros.

Meu pai sempre se interessou em saber sobre meu desenvolvimento na escola, sempre acreditou que através dos estudos eu teria um futuro de sucesso. Nunca poupou recursos para aquisição do material escolar.

Havia os materiais doados pelo Caixa Escolar, e os alunos que se beneficiavam deste recurso eram rotulados de pobres/ carentes. Títulos estes que destruíam a autoimagem positiva de qualquer um. Era muito constrangedor quando a professora perguntava se alguém não tinha material escolar que ela iria pedir ao diretor para efetuar a doação. Para uma criança, é muito difícil lidar com este nível de discriminação.

Qualquer criança no contexto escolar pode apresentar dificuldades quanto a sua autoimagem, autoconhecimento e autoestima, que influenciam diretamente em sua vida escolar e no seu desempenho acadêmico, levando até mesmo a um fracasso. Imaginemos o que ocorre com os alunos negros, que são alvo de preconceito, estigmas, devido aos sinais diacríticos de sua origem étnico-racial tão discriminada ainda em nossa sociedade (GODOY, 1999, p.75).

Meu aprendizado nessa turma excedeu a maioria e fui logo transferida para outra sala da aula, ou seja, aquela turma em que eu estava era de alunos considerados fracos, com baixo rendimento escolar, de quem a professora e direção esperavam pouco aproveitamento, e meu desempenho estava acima da média da turma, o que levou a direção a me transferir para outra turma da mesma série.

Quando cheguei nessa turma nova, a professora me chamou na lousa, fez um ditado de palavras e se surpreendeu com o resultado: não errei nenhuma palavra. Talvez não acreditasse que meu desenvolvimento fosse caso para mudanças de turma, por isto se certificou realizando o ditado. Fui colocada na fileira dos alunos fortes. Nessa classe, também havia um número significativo de alunos pobres e negros, um pouco menor que na turma anterior.

Essa sala também ficava no piso inferior. Permaneci pouco tempo nesta turma e, novamente, devido ao desenvolvimento superior ao dos colegas, fui transferida de classe. Desta vez, a sala de aula era no piso superior, mais arejada, os alunos eram na grande maioria brancos e aparentavam ter boas condições financeiras. Eram filhos dos comerciantes do bairro ou os pais eram funcionários de grandes empresas. A distribuição dos alunos era: do lado esquerdo da sala, a fileira dos alunos fortes, coincidentemente os filhos dos comerciantes até a terceira fileira; daí para o lado direito, os demais alunos nas fileiras dos médios. Não havia os fracos.

Nesta turma não houve teste inicial, mas fui colocada na fileira dos médios.

As instituições educacionais têm-se mostrado omissas quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional. Se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber crianças negras, essencialmente em um país de maioria negra (CAVALLEIRO, 1999, p. 50).

Acompanhei esta turma até o final do ano letivo, sem nenhuma dificuldade. Todo o Ensino Fundamental cursei nessa escola, sempre na classe dos fortes.

Curvei o Ensino Fundamental durante o período da ditadura militar no Brasil, que ocorreu entre os anos de 1964 a 1984. Este período foi marcado pelo autoritarismo, pelo terror, por ênfase no crescimento econômico e por reformas institucionais. Houve uma necessidade de formação de mão de obra que atendesse às exigências do mercado que aqui se formava. Desta forma, a escola expandiu sua oferta de vagas, mas não deixou de atender às necessidades do capitalismo. É evidente que para ocupar os cargos que exigissem formação superior, que eram destinados às famílias que compunham a classe média e a elite da sociedade, o ensino deveria ser mais bem elaborado. Para os ocupantes da classe operária,

os cargos destinados seriam aqueles que não necessitassem de especialização, portanto a escola não precisaria oferecer uma educação tão qualificada.

A história da educação brasileira mostra que a escola não foi pensada para os negros e pobres, haja vista que desde o período de colonização, a educação oferecida aos filhos da elite era diferenciada da oferecida aos filhos dos colonos. Os negros não tinham acesso à educação durante o período colonial e só foram ter muitos anos depois.

A história da minha família não foi diferente. Minha mãe e meu pai não tiveram oportunidade de estudar, ambos não concluíram o ensino primário. Minha mãe sempre foi empregada doméstica.

Durante o tempo em que eu cursava o Ensino Fundamental, minha mãe trabalhou de empregada para uma família que, após a separação do casal, se mudou para o bairro Nova Campinas, que estava se formando na época. Essa pessoa tinha dois filhos cujas diferenças de idade comigo eram de três e quatro anos. Por várias vezes, durante o recesso ou as férias escolares eu ia trabalhar com minha mãe e não eram raras às vezes em que dormíamos durante toda a semana na casa da patroa. Nesses dias, enquanto minha mãe trabalhava, eu brincava com as crianças e desfrutava do conforto e dos brinquedos que eles tinham. Eu era incluída nos passeios realizados ao Bosque dos Jequitibás, ao Clube de Campo Cultura Artística (até entrava na piscina), na casa dos avós das crianças. Eu fazia as refeições junto com a família na mesa; enfim, era uma convivência que me permitia desfrutar de situações que meus pais não poderiam me oferecer.

Mas nem tudo são flores. Frequentemente, a família do pai das crianças, que morava em São Paulo e possuía uma empresa próspera, viajava para Campinas e se hospedava na casa da patroa de minha mãe. Sempre chegavam carregados de presentes, normalmente vários brinquedos, bonecas maravilhosas, jogos, tudo o que uma criança sonha. Eles sempre souberam da minha existência, da minha convivência com as crianças, mas nunca trouxeram nada para mim. Nem uma boneca de plástico, nada. Era como se eu não existisse, ou melhor, ainda que reconhecessem o fato de que eu era uma criança, minhas vontades de criança não eram reconhecidas ou lembradas. Eu ficava na sala junto com as crianças vendo-as abrir os vários presentes. Dava uma dor bem no fundo do meu peito, mas não me arriscava a falar nada, nem com minha mãe. Uma vez, recebi a promessa de que da próxima vez que viessem trariam uma boneca para mim. Esse dia nunca chegou.

Outro momento extremamente doloroso: quando fui excluída de um passeio para um local diferente, que nunca soube qual, só sei que fui convidada a me retirar de dentro do carro e ficar em casa com minha mãe. Neste dia, não aguentei e já desci do carro chorando e chorei um choro que vinha da alma, da dor da exclusão, da indiferença, da inferioridade.

1.1. O Ensino Médio

Quando estava cursando o último ano do Ensino Fundamental, matriculei-me em um cursinho pré-vestibular, para me preparar para os vestibulinhos. O curso era pago, e meu pai se esforçou para garantir as mensalidades. A ideia inicial era estudar enfermagem na Escola Técnica Estadual Conselheiro Antônio Prado (ETECAP) ou no Colégio Técnico de Campinas (COTUCA).

Dentro de mim, havia um receio em ir para estas escolas, pois julgava não ter condições para acompanhar o ritmo. Por fim, prestei vestibulinho no Colégio Estadual Bento Quirino e tive a grata surpresa de ser a oitava colocada e a segunda mulher no resultado final naquele ano.

O primeiro ano era básico e a opção seria somente no segundo ano. O colégio oferecia cursos de Economia Doméstica, Contabilidade, Mecânica. A intenção era cursar Economia Doméstica. Até hoje não sei a finalidade deste curso, porém me julgava capaz de acompanhar a turma.

Estudar naquela escola, conviver com pessoas até então desconhecidas, de realidade muito diferente da minha, proporcionou-me ver outro lado da vida até então desconhecido.

Na escola, os meninos predominavam; as meninas eram muito bonitas e bem cuidadas, negros havia pouquíssimos. Eu era a única aluna negra da turma e no relacionamento com os demais alunos na sala de aula, não me sentia menosprezada.

Tínhamos uma boa convivência, mas eu não namorava, nem paquerava ou era paquerada. Fato muito comum naquela época e idade. Os professores sabiam meu nome, respeitavam-me, tratavam-me com consideração. Destacava-me pelas boas notas, e isto me dava uma sensação muito boa.

Eu saía de casa muito cedo, pegava um ônibus só, pois não tinha condições de pagar quatro ônibus por dia e caminhava cerca de dois quilômetros até chegar à escola. No ônibus, no trajeto, fiz várias amizades. Nós descíamos do ônibus na Avenida Orosimbo Maia, bem em frente à antiga fábrica da LECO, e ficávamos na esquina pedindo carona. Era comum pai de alunos ou professores nos levarem. Quando não parava ninguém, íamos a pé. No retorno, não havia carona e o jeito era enfrentar sol ou chuva.

Nesse período, matriculei-me no curso de datilografia no Instituto Allan Kardec, na Avenida Irmã Serafina.

No final desse ano, o colégio comunicou o encerramento da oferta para o curso de Economia Doméstica e, ao mesmo tempo, a oferta de transferência para o Colégio Carlos Gomes, para cursar o Magistério. Não pensei muito para solicitar transferência para o Carlos Gomes, pois não queria continuar no Bento Quirino e cursar Contabilidade.

Devido às boas notas, fui aceita e a possibilidade de me formar professora trouxe grande satisfação para os meus pais, que acreditavam ainda no mito da profissão de professora, como condição para uma vida melhor. Eu também fiquei muito feliz em saber que, sendo professora, teria uma “cadeira” em alguma escola, que poderia me efetivar e ter um emprego estável.

A estabilidade profissional representava a garantia de um futuro. A busca pela profissionalização no Ensino Médio era entendida por mim como uma forma de garantir um emprego e assim condições para fazer uma faculdade.

Nessa época, eu não me sentia segura para prestar o vestibular da Unicamp. Existia a insegurança de que não conseguiria ser aprovada com tantos concorrentes, aliada ao fato de o curso ser no período diurno e integral. Pensava em como poderia me sustentar em uma faculdade sem trabalhar.

Aliás, a insegurança com relação ao meu talento e capacidade permeou minha vida escolar, embora os resultados mostrassem o contrário. Acredito que a educação recebida na escola, a vida cheia de obstáculos, me impedia de ver as minhas reais habilidades e competências.

A ausência da temática racial no planejamento escolar impede a promoção de boas relações entre os elementos que integram o cotidiano da escola. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece para que as

diferenças sejam entendidas como desigualdade e o negro como sinônimo de desigual e inferior (CAVALLEIRO, 1999, p. 51).

Durante o curso do magistério, as questões pertinentes à educação me deram a certeza de que meus pais estavam certos com relação à necessidade dos estudos para minha vida. Estudar as teorias, fundamentos e os princípios da educação fizeram com eu descobrisse que o magistério seria a minha profissão por opção. Fui descobrindo o quanto a educação é importante para as pessoas, principalmente para as das classes populares, então, fiz minha opção em trabalhar com as classes populares. Realizei estágio em várias escolas da periferia de Campinas. Conviver, ainda que por pouco tempo, com as dificuldades dos alunos, com a falta de estrutura daquelas escolas, com a formação deficitária dos professores, que não davam conta das necessidades dos alunos, aproximava-me dessa realidade. Acreditava que sendo eu alguém vinda de meio similar aos deles poderia realizar uma intervenção diferente.

Ainda nesse período, consegui uma bolsa de estudos em uma escola de inglês. Mais uma vez, meu pai entendendo que todo o esforço empreendido para que eu me “tornasse alguém” valeria a pena, apertou nas economias de casa e pagou o curso por três anos. Ele sentia orgulho de me ver estudando, me preparando para uma profissão, aprendendo inglês. Neste curso, eu convivia com jovens que possuíam uma condição financeira diferente da minha. Estudavam em colégios particulares. Usavam roupas da moda. Mas, mesmo com toda esta diferença social, os resultados obtidos na aprendizagem não eram diferentes. Eu conseguia acompanhar o ritmo da classe.

1.2. O início na carreira

Após concluir o magistério, cerca de seis meses depois, consegui iniciar minha vida profissional através do MOBREAL, em uma sala de aula na Educação Infantil. Era um trabalho em que não havia a certeza de haver pagamento ao final do mês, desenvolvido em comunidades carentes, em igrejas ou Sede das Associações de Bairro, sem nenhuma estrutura. Apenas era enviada a merenda, preparada por um membro da comunidade.

A sala de aula era em uma igrejinha. As crianças de quatro a seis anos se sentavam no chão, em almofadas que eram trazidas de casa, e o banco era a mesa onde eles faziam as

tarefas. O púlpito era minha mesa. No local, havia somente restos de lápis e de papel jornal. Mas estava tão motivada que fiz dessas adversidades estímulos para prosseguir. Trabalhava adaptando: o recorte era feito com revistas trazidas de casa, os alunos usavam os dedos para “recortar as figuras”, a massinha era com receita caseira, brincava com eles de pega-pega, de esconde-esconde, de passa anel, contava histórias de livros meus, cantava músicas infantis. Meu foco era a alfabetização. Queria que eles se apropriassem o mais rápido possível do código da leitura e escrita. Sabia da importância para a vida deles. Pensava no diferencial de aprendizagem que haveria se eles chegassem ao Ensino Fundamental alfabetizados.

Recebia um salário mínimo por quatro horas de trabalho, necessitava de quatro conduções por dia. Praticamente pagava para trabalhar.

Nessa época, era comum as pessoas se referirem ao tempo de serviço como condição para se conseguir pontos e assim uma boa classificação, o que daria chance de trabalhar em melhores escolas.

Nos dois anos seguintes, as condições de trabalho foram melhorando. A Fundação Educar substituiu o MOBREAL. O número de postos com salas de aulas se expandiu. Havia um movimento de registrar em carteira as agentes de educação como eram assim chamadas as “professoras”, pois havia várias que não possuíam a formação mínima. Também já havia encontros mensais com profissionais qualificados que orientavam como deveria ser o trabalho em sala de aula. A Fundação começava a enviar material didático e pedagógico e com a ajuda da comunidade algumas escolas foram construídas. Havia a participação direta da Secretaria Municipal de Educação; enfim, havia o início de uma estruturação do trabalho.

Nesse período, a Secretaria de Educação iniciou processo seletivo de títulos e tempo de serviço para substituição nas escolas da Rede Municipal. Levada pela necessidade financeira e por vislumbrar melhores condições de trabalho e oportunidades profissionais, larguei a Fundação e assumi uma classe de primeira série na Rede Municipal, no bairro Santa Rosa. O salário era oito vezes melhor, não tinha como rejeitar. Permaneci nesta condição até me efetivar em 1992.

A efetivação foi um dos momentos mais marcantes da minha vida. Era a realização e a coroação dos sonhos meus e dos meus pais. Era o início da estabilidade financeira que eu tanto procurava. Optei pela Educação Infantil, até porque já possuía certa vivência.

Após alguns anos atuando com crianças de seis anos, senti a necessidade de voltar a estudar, de fazer faculdade. Incomodava-me não ter graduação de ser P1 (Professor 1), denominação dada ao professor com o nível médio. A diferença salarial era de cerca de 30% para quem tinha o nível superior. Além de que como P1, não havia a possibilidade de acesso na carreira e eu queria ser “especialista” da Rede Municipal, o que corresponde à ocupação de cargos como orientador pedagógico, diretor, vice-diretor e supervisor educacional. Eu me sentia em condições de ocupar tais cargos. Muito antes de me efetivar, já havia traçado como meta o acesso na carreira. Por isso, a opção pela Pedagogia, que além do embasamento teórico para atuar em sala de aula, me capacitava para ocupar os cargos de especialista. Prestei o vestibular na Puccamp, sem nenhum preparo em cursinhos pré-vestibulares. Passei na primeira chamada e matriculei-me no horário noturno.

1.3. Formação acadêmica

A experiência na graduação foi maravilhosa, embora eu tenha me afastado por dois anos, por falta de condições financeiras para pagar as mensalidades. Conhecer as teorias, a história, os fundamentos da educação, era muito prazeroso, fascinante. Davam-me a certeza de que a opção estava correta. Quanto mais eu aprendia, mais eu queria aprender, mais a minha prática em sala de aula era aprimorada. Era possível estabelecer a relação entre a teoria e a prática, os resultados positivos com os alunos reforçavam, no íntimo, meu compromisso com a educação. Mas não afastavam o desejo de ser especialista.

Concluí a Pedagogia em 1996 e, no ano seguinte, após processo seletivo para substituição de especialista da Rede Municipal, comecei a trabalhar como Orientadora Pedagógica em um agrupamento com quatro unidades de Educação Infantil. No início, estava bem insegura, porém, com o passar dos dias, percebi que a minha formação e atuação como professora eram superiores a das professoras daquelas unidades, e com isso, fui adquirindo confiança. Considero minha formação superior, pois mesmo trabalhando com professoras e diretoras que também possuíam a mesma formação que a minha, ou seja, eram pedagogas, não possuíam embasamento teórico das questões relativas à aprendizagem dos alunos e não possuíam, segundo minha percepção, o desejo de oferecer aos educandos uma educação

diferenciada, que lhes desse oportunidades diferenciadas no futuro, não se identificavam com os alunos, não tinham conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos alunos no dia-a-dia.

Permaneci na Educação Infantil por quatro anos e, em 2001, por decisão da Secretaria de Educação em não mais oferecer vagas para substituição de orientador pedagógico, assumi como vice-diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Correa de Mello. Nesta época a diferença salarial entre um professor e um especialista chegava a cem por cento. A vida me ensinou a não deixar as oportunidades passarem, pois sabendo quem sou e de onde vim, a próxima oportunidade pode não chegar ou demorar um tempo muito grande. Ressalto que a motivação não era só salarial. Em nenhum momento fui mercenária, apenas estava buscando a realização dos meus sonhos. Que mal há em querer sair da sala de aula, em querer ocupar outros cargos? O processo era aberto para todos que tivessem os pré-requisitos e quisessem participar. Durante algum tempo na Rede Municipal, havia este pensamento de que sair da sala de aula para substituir era para quem não queria trabalhar. Não era o meu caso.

O trabalho fora da sala de aula me gratificava e o fazia entendendo ser uma extensão da carreira do magistério, que optei quando ainda estava no Ensino Médio.

Nesta nova etapa, exercer a função no Ensino Fundamental foi um grande desafio. O Ensino Fundamental era um campo totalmente desconhecido, havia um receio em trabalhar com professores que atuavam em um campo tão distante do que atuei até aquela fase da minha vida. Enquanto eu entendia de crianças pré-escolares, eles eram especialistas em determinadas áreas do conhecimento e o relacionamento do professor-aluno na Educação Infantil é diferente. Na Educação Infantil, existe uma proximidade maior com relação aos alunos, uma preocupação com o desenvolvimento global do estudante, uma afetividade mais presente no dia-a-dia. No Ensino Fundamental, o mesmo professor atua em pelo menos cinco turmas diferentes no mesmo dia e, em muitos casos, não consegue estabelecer uma relação de afetividade, os alunos são chamados pelo número e os momentos de interatividade são poucos. Os alunos estabelecem com os adultos um relacionamento diferente que os da Educação Infantil. São menos afetuosos, menos dependentes, estão em fase de autoafirmação, são mais indisciplinados, exigem uma atuação do profissional menos maternal, mais racional.

Nesta escola, eu atuava nos períodos vespertino e noturno, ou seja, trabalhava com os adolescentes da 5ª a 8ª série e, à noite, com a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A então diretora da escola, que também era professora substituindo a direção, me orientou a não me preocupar com as questões burocráticas, mas que eu ficasse mais próxima aos alunos, pois era uma comunidade difícil, que a cada ano convivia com uma equipe gestora diferente.

Trabalhar com os adolescentes não foi tarefa nada fácil, mas a convivência com eles nos horários de entrada, intervalo e saída proporcionaram o estabelecimento de uma proximidade, uma relação de confiança e respeito, que favorecia quando precisasse intervir por algum problema de indisciplina. Esta experiência com os adolescentes foi nova para mim e para eles, que nunca haviam experienciado uma gestora tão próxima a eles. “Considero que é preciso desenvolver um diálogo na escola em que o aluno perceba que a sua palavra é uma conquista dentro do ambiente escolar. Que a palavra é um requisito ao exercício do poder político, que tem uma ampla dimensão no plano do discurso” (SILVA, 1999, p. 108). Esta convivência diária além de estreitar os laços me permitia a identificação com aquele grupo de alunos. Eu me via em cada um deles. Via semelhanças nas condições de vida, na luta dos pais, nas dificuldades em superar os preconceitos. Esta era a motivação.

Munanga (1988, p. 44, apud CESAIRÉ) redefine negritude em três palavras – identidade, fidelidade, solidariedade:

A identidade consiste em assumir plenamente com orgulho, a condição de negro, em dizer de cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando o último numa fonte de orgulho para o negro. A fidelidade repousa numa ligação com a terra-mãe, cuja herança deve, custe o que custar, demandar prioridade. A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum.

Trabalhar com os adultos não era uma experiência nova, pois atuava voluntariamente com um grupo de alfabetização de adultos na igreja onde frequentava. A dificuldade era lidar com os jovens drogados, em liberdade assistida ou recém-egressos do cárcere. Havia um temor, pois a violência era comum naquela comunidade. Mas a convivência com os alunos, o estabelecimento de uma relação de respeito e confiança permitiu que o trabalho na escola ocorresse normalmente.

1.4. Enfim diretora

Em 2002, por convite da Secretaria Municipal de Educação, assumi a direção da escola em caráter de substituição, com mais tranquilidade e segurança, pois os resultados obtidos no ano anterior foram bem avaliados pela comunidade escolar.

O relacionamento com os professores tornou-se mais amigável, também por conta do trabalho realizado com os alunos e devido à experiência adquirida como professora que acreditava na alfabetização dos alunos como condição para um futuro promissor e como orientadora pedagógica.

Ainda nesse ano, houve a abertura das inscrições para o provimento efetivo dos cargos de especialistas na Rede Municipal. Enfim, chegara a oportunidade que eu esperava!

Sem dúvidas, inscrevi-me para o cargo de Diretora Educacional. Estudei muito, fiz cursinho preparatório e percebi o quanto a minha formação na PUCCAMP havia sido bem aproveitada. Durante as aulas preparatórias, eu conseguia me reportar para as aulas na graduação e recordar com clareza dos conteúdos ensinados.

Fui aprovada, consegui uma boa classificação e me efetivei na escola onde estava como substituta. Poderia trocar de unidade, ir para uma escola menor, de Educação Infantil, porém os vínculos estabelecidos, o desejo de proporcionar melhores condições para alunos e professores, de intervir positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, de elevar a qualidade de ensino oferecido àquela comunidade, foram determinantes para permanecer naquela unidade.

Foram anos muito bons, reformei a escola, investi em materiais didáticos e pedagógicos, apoiei projetos, investi no relacionamento com os alunos, professores e funcionários, fui desenvolvendo uma liderança, não de chefe, mas de parceira. Havia um ambiente agradável e a escola se destaca no bairro, sendo muito procurada para vaga por transferência.

Em 2003, a Secretaria Municipal de Educação promoveu um curso de formação para a implementação da Lei 10.639/ 2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História

e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino básico. O primeiro encontro ocorreu em dois dias, em regime de internato, no Hotel Solar das Andorinhas.

Definitivamente esta formação me fez entender toda a minha história, pois pude pensar em todas as situações de exclusão, de privações, a luta e as dificuldades de sobrevivência enfrentadas pelos meus pais, a origem daquele sentimento de inferioridade, os desafios que ainda estavam por vir, enfim foi como se tivessem apertado a tecla SAP da minha vida.

As palestras sobre a história da escravidão, da colonização do Brasil, do preconceito, das imagens estereotipadas, do racismo, a apresentação dos dados com as diferenças de escolaridade e salário entre negros e brancos, as mensagens de racismo nas letras das músicas, nos comerciais de televisão, a ausência do negro na mídia, de uma historiografia do negro, o relato de discriminações vividas pelos presentes, enfim, tudo isto me soou como um bálsamo sobre minha alma. Era como se eu tivesse encontrado aquilo que eu sempre procurei, mas não sabia o que era nem onde estava.

Voltei para a escola e de posse da Lei 10.639/ 2003, comecei a formação dos professores.

A escola precisa se organizar para demonstrar a todos a importância da pluralidade racial na sociedade. Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade racial na sociedade; discutir os problemas sociais, em suas diferentes proporções, que atingem os grupos raciais. Para isto os educadores podem utilizar as notícias veiculadas pela mídia nacional, mostrando os prejuízos e as desvantagens acarretados por se pertencer a determinado grupo (CAVALLEIRO, 1999, p.55).

Procurei sensibilizá-los para as questões raciais que permeavam o cotidiano escolar de forma sutil, mas extremamente danosa.

Existe no ambiente escolar um comportamento que poderíamos chamar de um poço “esquizofrênico”, pois desassocia as ideias; afirma-se indubitavelmente a existência de manifestações de racismo no ambiente escolar, mas há a terminante negativa de as ter cometido ou ter sido alvo das mesmas (SILVA, 1999, p. 108).

A partir desta formação, a escola não seria mais a mesma. As piadas com conteúdo racista foram sendo descartadas do dia-a-dia, os professores reeducaram o olhar para os alunos negros, as manifestações de discriminação racial nas salas de aula eram abordadas, proporcionando aos alunos a reflexão sobre o comentário. “Dissimulações, apelidos e ironias encobrem um preconceito latente e também favorecem a interiorização/ cristalização de

ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias” (CAVALLEIRO, 1999, p. 53), levando os alunos a refletirem sobre os comentários.

O material pedagógico foi revisto, livros que abordavam a questão racial foram adquiridos para todas as idades, havia o incentivo à leitura. Para os menores, as professoras faziam a hora da leitura.

O professor, o educador pode realizar sua tarefa de educar, efetivamente, sem ao menos influenciar negativamente a formação do autoconceito do aluno, inserindo-o de forma participativa no grupo, evidenciando a diferença na igualdade, deixando de lado os preconceitos ao aluno negro, ao que não aprende, ao aluno diferente por qualquer motivo.

Assim, crê-se que as crianças negras deveriam encontrar em seus educadores o incentivo e oportunidade de desenvolverem, de forma mais sadia, o processo de construção das relações entre o sujeito e o mundo (GODOY, 1999, p. 86).

Em 2005, participei de um processo seletivo para ocupar o cargo de Coordenadora da Coordenadoria Setorial da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação e, para surpresa de todos, eu, uma ilustre desconhecida, fui a selecionada e ocupei por um ano e seis meses esse cargo. Nesse período, conheci o quanto a Rede é preconceituosa. Não foi fácil efetuar as mudanças propostas pelo então governo.

Juntamente com a professora Helena Costa Lopes de Freitas, que ocupava o cargo de Diretora do Departamento Pedagógico, implementamos a escola de 9 anos, os ciclos, socializamos com os gestores e educadores alguns processos que eram de domínio de apenas três pessoas, como o Sistema Integre, a Prodesp, o georreferenciamento, enfim, mudanças radicais para um curto espaço de tempo.

Quando retornei para a escola, para minha surpresa, havia um grupo de formação na própria escola, formado pelos professores para tratarem das questões raciais na escola. Os professores se reuniam semanalmente para leitura e discussão de textos, filmes, documentários, músicas.

Finalizaram o ano com uma grande exposição intitulada “A África em nós”. Todos os alunos participaram, desde o ciclo inicial até a EJA. A exposição da produção dos alunos foi aberta ao público com apresentação de grupos folclóricos e capoeira. Isso se repetiu nos anos seguintes.

A produção dos alunos foi evoluindo no decorrer dos anos, o que demonstrava o envolvimento dos professores e as pesquisas que realizavam.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1998, p. 32).

A partir dessa experiência, percebi que precisava pesquisar sobre a temática racial para poder debater com os professores sobre a necessidade de se ter uma escola onde esta temática estivesse pautada no cotidiano da escola e não somente em datas sazonais.

Este assunto não poderia ser discutido a luz do senso comum nem somente a partir da experiência de vida, pois ainda é um assunto repleto de preconceito, em que o silêncio parece ser o politicamente correto. Da mesma forma que não é mais possível aceitar a justificativa de não trabalhar a questão racial em sala de aula, devido a ausência de informações ou materiais. O tempo do aluno é diferente do tempo do educador, do adulto. E isto precisa ser remido.

Há, portanto, a necessidade de um aprofundamento na literatura que envolve a temática racial.

Foi quando participei do processo seletivo para o programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Unicamp, para enfim poder pesquisar e me aprofundar na temática. “Mas o negro não quer isolar-se do resto do mundo. A questão é contribuir para a construção de uma nova sociedade, onde todos os mortais poderão encontrar seu lugar” (MUNANGA, 1988, p. 44).

CAPÍTULO 2 - QUE PAÍS É ESTE?

Para compreendermos por que em nosso país há uma lei para garantir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira – sendo que somos um país que foi constituído por povos advindos do continente africano, europeu, asiático – há necessidade de entender como se deu a formação deste país chamado Brasil.

Minha geração aprendeu que o Brasil foi descoberto no dia 22 de abril de 1500, por portugueses liderados por Pedro Álvares Cabral, que saíram de Portugal para as Índias e, no caminho, um vento forte fez com que as caravelas desviassem da rota e vieram parar nestas terras.

Quando os portugueses aqui chegaram, encontraram pessoas, que denominaram “índios”. No livro de história adotado no ano de 2012, do Programa Nacional do Livro Didático na escola onde atuo, os conteúdos sobre o descobrimento do Brasil e o período de colonização dão continuidade ao que aprendi há algumas décadas atrás.

Abaixo apresento uma síntese de como a História do Brasil continua a ser contada nos livros didáticos:

Descrevem, de acordo com a carta de Pero Vaz Caminha para o rei de Portugal, como sendo “uma gente de pele parda, bem disposta, com cabelo comprido; andavam nus sem vergonha alguma e cada um deles trazia seu arco e sua flecha. Os homens tinham os cabelos grandes e não usavam barba, as pálpebras e sobrancelhas eram pintadas de branco, negro, azul ou vermelho, as mulheres andavam nuas, tinham os corpos bem feitos e os cabelos compridos (BRUZAROSKI e GIARETTA, 2011, p. 19).

A aparência dos índios, seus costumes, religiosidade, surpreendem os portugueses. Num primeiro contato, houve troca de “presentes”, como forma de aproximação. Ainda no mês de abril, um frei reza a primeira missa, os portugueses constroem uma grande cruz e a deixam por marco da chegada dos portugueses a esta Terra.

Apresentam os diversos nomes dados ao Brasil antes do atual. O primeiro nome dado foi Pindorama, porém foram os indígenas que inventaram o nome e apenas eles o utilizavam. Na descoberta em 1500, os portugueses batizaram a nova terra de Ilha de Vera Cruz, posteriormente se chamou Terra Nova em 1501; Terra dos Papagaios, em 1501; Terra de Vera Cruz, em 1503; Terra de Santa Cruz, em 1503; Terra Santa Cruz do Brasil, em 1505;

Terra do Brasil, em 1505; e finalmente em 1526, devido ao pau-brasil, uma árvore que tinha uma madeira muito valiosa, passou a se chamar Brasil.

O pau Brasil foi o primeiro produto que interessou aos portugueses, devido à tinta vermelha extraída da madeira. Como este corante era muito valorizado na Europa, iniciou-se então a exploração deste produto. Os índios realizaram este trabalho de corte e embarque das toras de madeira e em troca recebiam alguns objetos como machados, pás, foices, facas, espelhos. A esta troca, chamou-se escambo.

Porém esta relação “amigável” não durou muito tempo. Com a chegada de outros povos ao Brasil, dentre eles franceses, espanhóis e holandeses, a possibilidade de perda do território foi se tornando iminente. Então, os portugueses resolveram colonizar o Brasil, isto é, povoar e iniciar a produção agrícola.

Iniciaram então a plantação de cana e a produção de açúcar com o objetivo de vendê-la na Europa. Os primeiros canaviais foram cultivados na Vila de São Vicente, fundada no de 1532, onde também foi construído o primeiro engenho que deu início à produção de açúcar no Brasil.

A partir de 1554, o Brasil foi dividido em pequenas capitâncias hereditárias, que eram o loteamento das terras pela Coroa Portuguesa, com o intuito de manter a posse de Portugal sobre o Brasil.

Em 1559, para garantir a efetiva ocupação e posse da colônia, o rei de Portugal implantou um Governo Geral, tendo Tomé de Souza como o primeiro Governador Geral, que iniciou a construção da cidade de Salvador, primeira capital da colônia.

Inicia-se o processo de cultivo de cana-de-açúcar e percebe-se a necessidade de um maior número de trabalhadores. Os índios são então forçados a trabalhar na lavoura. Paralelo a este movimento, a catequização dos índios, também um dos objetivos de Portugal, inicia-se com o envio da Companhia de Jesus, formada por padres para este fim.

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549. Os jesuítas ao perceberem que o trabalho escravo dificultava a catequização dos índios, tentaram isolar os índios, em missões, que eram aldeamentos onde o tempo dos indígenas era dividido entre trabalho agrícola e artesanal, além do aprendizado da fé cristã. Eram obrigados a usar roupas, aprender a língua portuguesa e o alojamento em moradias individuais, como se fazia na Europa.

Os jesuítas criaram também colégios que serviam para catequizar e também abrigar os filhos dos colonos e prepará-los para o sacerdócio.

Em 1550, os portugueses começaram a trazer os africanos para o trabalho escravo nas lavouras. A opção pelos africanos era devido ao lucro que este tipo de comércio rendia para Portugal, que cobrava impostos sobre a compra e venda dos escravos. Os africanos capturados na África vinham ao Brasil em navios negreiros e aqui eram vendidos para as diversas fazendas, onde trabalhavam nas lavouras ou nas casas dos senhores. Os negros eram castigados severamente pelos senhores quando tentavam fugir ou desobedeciam às ordens. As diversas fugas e rebeliões formaram os quilombos, sendo o mais famoso o de Palmares, cujo líder era Zumbi.

As gravuras destacam os castigos sofridos pelos negros e a passividade com que aceitavam a condição de vida imposta nesse contexto social.

Também os bandeirantes ganham destaques por se embrenharem mata adentro para conquistarem e desbravarem novas terras, capturarem negros fugitivos, etc. Destacam-se Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, Antônio Raposo Tavares, Domingos Jorge Velho, Fernão Dias Paes Leme, Manuel Borba Gato, entre outros.

A contribuição dos negros para a cultura, culinária, alguns costumes também são evidenciados.

A abolição, ainda de acordo com a visão presente nos livros didáticos, se deu por uma lei assinada pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888, antes houve a Lei do Ventre Livre de 1871 e a Lei dos Sexagenários em 1885. Enfim, desta forma geral, corrida, sem reflexão, que é contada a história do descobrimento, colonização do Brasil.

Quando eu estava na escola, recordo-me do constrangimento que era ouvir como se deu a participação dos negros no processo de colonização do Brasil. Um povo pacífico, que não soube reagir à imposição daquele tipo de condição de vida. Isto gerava uma autoestima baixíssima, não havia orgulho em pertencer a esta raça, em ser negro. Sem contar as brincadeiras dos demais alunos!

Este tipo de conteúdo não favoreceu o conhecimento real da formação do povo brasileiro e nem a contribuição dos negros e indígenas para a construção desta nação. Naturalizou os espaços em que cada um ocupa na sociedade atual, de forma que as

desigualdades sociais, econômicas culturais, que hoje presenciamos, são vistas como naturais e imutáveis.

2.1. O outro lado da história

A história que é contada nos livros didáticos foi escrita e registrada como sendo a verdadeira teve como autor Francisco Adolfo Varnhagen (1816-78). Embora antes dele outros autores tenham registrado este momento da história, a obra de Varnhagen é considerada a mais completa, confiável, sem, no entanto desconsiderar as demais.

A sua história geral trazia uma preocupação com a documentação e com a história do Brasil que agradava ao recém-criado Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.

Varnhagen era filho de um oficial alemão engenheiro metalúrgico que trabalhara no Brasil e de uma portuguesa. Embora tenha vivido poucos anos no Brasil, foi para Lisboa com seis anos de idade e teve uma formação mais militar, técnica e matemática. Estudou também paleontologia, diplomacia e economia política.

Foi o imperador quem ofereceu recursos para Varnhagen escrever sua obra, "aliás, o jovem imperador precisava muito da história e dos historiadores" (REIS, 2007, p.25).

O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro foi criado em 1838/39, pouco antes de o imperador ocupar o trono, e seria o único centro de estudos históricos do Brasil. O imperador precisava dos historiadores para legitimar-se no poder e a nação recém-independente precisava de um passado que pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro. Foram buscar no passado referências luso-brasileiras exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as gerações futuras.

O projeto do IHGB era geográfico e histórico. Geográfico para situar as cidades, vilas, rios, serras, portos, planícies. Deveria engrandecer a natureza brasileira: o céu, clima, matas, riquezas, flora, fauna, minerais. Histórico, deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes de seus melhores filhos.

Em 1840, o IHGB lançou um prêmio para quem elaborasse o melhor plano para a escrita da história do Brasil. O vencedor foi Karl Philipp von Martius. Sua obra publicada na revista do IGHB em 1845 definia as linhas mestras de um projeto histórico capaz de garantir

uma identidade ao Brasil. Do seu projeto, surgiu a interpretação do Brasil, do primeiro Brasil-Nação que se entranhou profundamente nas elites e na população brasileira. Von Martius lançaria os alicerces do mito da democracia racial brasileira.

A essência da história do Brasil deveria trazer como figura principal o português, pois foi ele o conquistador e o senhor quem deu as garantias morais e físicas ao Brasil. Foi o inventor e motor essencial ao Brasil. O historiador deveria mostrar como viviam os colonos, suas casas e a relação com os vizinhos, escravos e família, mostrar a ação da Igreja e da escola, como era a construção naval e a navegação, a vida militar e o comércio. Mostrar fundamentalmente a vida portuguesa no Brasil.

Com relação às demais raças, o historiador "filantrópico, humano e profundo, cristão não poderá deixar de abordá-las. Deverá defender essas raças desamparadas" (REIS, 2007, p.27).

À história dos indígenas, Von Martius recomenda uma pequena ênfase. Com relação ao negro, deve ser breve, oferecendo poucos dados e propondo algumas questões. A principal: O Brasil teria tido um desenvolvimento diferente sem a introdução dos negros escravos? Segundo Reis (2007), esta pergunta atormentaria os historiadores, que se manifestariam dizendo teria *sido pior*, até a chegada de Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre em 1933.

Von Martius privilegiava a raça branca, mas enfatizava que a mescla de raças singularizava o Brasil. A história deveria ser centralizada no Imperador e apesar de toda a variedade de usos e costumes, o historiador deveria enfatizar a unidade. Também considerava importante que o historiador viajasse pelo Brasil, conhecendo as regionalidades. O texto deveria ser patriótico, despertando o amor pelo Brasil, um país unido, monárquico, cristão, que precisará lutar contra a fragmentação do território, a agitação republicana e a desconfiança entre as províncias.

Seria esta a história que as elites brasileiras precisavam para levar adiante à nova-nção, nos anos 1840-1860. Uma história de elogios ao Brasil, aos heróis portugueses do passado distante e recente, que expressasse uma confiança incondicional aos seus descendentes. Uma história que não falasse em tensões, separações, contradições, exclusões, rebeliões, conflitos, insatisfações, mas uma história que garantisse a construção de uma poderosa nação.

Von Martius elaborou apenas um projeto de como poderia ser escrita a história do Brasil, Varnhagen tomaria para si a tarefa e se tornaria o primeiro grande inventor do Brasil, cuja síntese será a maior do século XIX.

A História Geral do Brasil foi publicada entre 1854 e 1857. Reis (2007) apresenta vários autores que criticaram a obra de Varnhagen; dentre eles, destaca: J. H. Rodrigues que o considera o maior historiador de sua época, sendo que antes dele o Brasil não tinha consciência de sua história. A. Canabrava, que considera sua obra o monumento da história brasileira do século XIX. P. M. Campos, que o considera o principal historiador brasileiro do século XIX, a exaltação ao indígena, considerava injusta para com os colonizadores. N. Odália, que discorda das avaliações anteriores e afirma que o livro revela a ideologia histórica que legitima o processo de dominação social inerente à jovem nação brasileira.

Ainda segundo Reis, dos críticos de Varnhagen, Odália é o que rejeita sua obra e lamenta que a mesma tenha influenciado a História do Brasil por tanto tempo. De acordo com ele, o patriotismo apresentado na obra é parcial e unilateral, Veraganden formula e defende o Brasil das elites brancas e da família real. Formulou uma teoria da miscigenação visando ao branqueamento que “entranhou”, os sujeitos da história do Brasil são o homem branco e o Estado Imperial. O passado colonial deve ser reconstruído como suporte de um país branco e europeu. Transformar a ex-colônia em nação era o problema político dos historiadores brasileiros nos anos 1840-50. A dominação branca se ocultava sob a tese da miscigenação democrática.

A nova identidade do Brasil não se daria rompendo com a civilização portuguesa, pois os portugueses eram considerados pelas elites brancas, que fizeram a independência do Brasil, como os representantes da Europa, das Luzes, do progresso, da razão da civilização, do cristianismo; portanto, continuar a identidade portuguesa asseguraria prosseguir na defesa destes valores. (REIS, 2007)

A elite branca brasileira não queria ser indígena, negra, republicana, latino-americana, não católica. Este Brasil português seria defendido e produzido pela elite branca, pelo Estado, pela Coroa. O novo país era uma continuidade da colônia, que continuava sendo português.

A história escrita por Varnhagen, aristocrata, elitista, prioriza as ações dos heróis portugueses e brasileiros brancos. A plebe, segundo ele, índios, negros, caboclos, mamelucos, mulatos, pobres em geral, entravavam o progresso do Brasil.

Varnhagen defendeu a sociedade escravista e uma sociedade com cidadania restrita, porém poderia ser diferente em se considerando o período em que foi escrita, 1850, e o contexto histórico, político, cultural e outras, naquele tempo, naquela historicidade?

Ele representava o pensamento brasileiro dominante durante o século XIX, o olhar do colonizador português. Se o português conseguiu vencer os adversários e impor sua superioridade étnica, cultural e religiosa, se conquistou territórios e os escravizou e exterminou, é porque se considera superior, de acordo com Reis (2007).

É com este povo vencedor que a jovem nação quer se identificar. Foi o branco quem trouxe a civilização europeia superior. Os brancos são portadores de tudo o que uma nação precisa para ser soberana. Aos vencidos, resta a exclusão, a escravidão, a repressão e a assimilação pela miscigenação, isto pelo branqueamento racial e cultural.

A obra de Varnhagen registrou a história do Brasil tornando-a oficial, apesar das críticas, é a que foi transmitida de geração em geração. Os outros dois elementos que constituíram a população brasileira, a saber, o indígena e o negro, são descritos a seguir.

Os indígenas homens exóticos foram descritos por Varnhagen com interesse, porém sem afeição. Descreve-os como gente nômade, violentos, bárbaros, sem amor a pátria, falavam um dialeto, o Tupi. Não possuíam os laços de família fortes. A convivência com animais ferozes impediu-os de desenvolver sentimentos como amizade, a gratidão, a dedicação. Eram falsos e infiéis, inconstantes, ingratos, embora tivessem o corpo bem desenvolvido, no espírito não o eram. Por volta dos 30 anos possuíam uma expressão melancólica ou feroz. Possuíam vários vícios: a hostilidade, a antropofagia, a sodomia, a vingança, hábitos de comer terra e barro.

Para ele os indígenas passavam por várias privações, tanto que considerava impossível que algum poeta ou filósofo considerasse o estado selvagem como feliz. Ainda de acordo com Varnhagen, os indígenas não tinham lei nem religião. A mulher, considerada inferior, afogava as filhas ao nascerem; os rituais de antropofagia, todos estes hábitos causavam horror, eram atos de total selvageria, que preferiu não descrevê-los.

Segundo Varnhagen, os tupis teriam fugido da Ásia Menor, após serem derrotados na guerra de Troia. Teriam navegado até o Mediterrâneo, permanecido no Egito por algum tempo e finalmente chegaram ao Brasil. Afirma ainda que o passado do Brasil nas mãos dos indígenas deveria ser esquecido, ou servir de modelo daquilo que a nova nação não queria

ser. Os capítulos dedicados ao indígena na História Geral do Brasil teriam por função mostrar: "que o futuro do país não poderá ter esta raiz" (REIS, 2007, p.37). O futuro deveria se pautar naquele que veio do exterior para pôr fim a barbárie e selvageria interior. Naquele que por mãos dos europeus, trouxe o Cristianismo, a lei, a razão, a paz, a cultura, a civilização.

Sobre os negros, poucas páginas são dedicadas; considerava que os traficantes negreiros prestaram um desserviço à nova nação ao despejar nas cidades do litoral e nos engenhos os negros.

O grande número de negros que vieram para o Brasil "obriga-o" a aceitá-los como elementos da população. Mas fazia votos de que um dia a mistura das cores viesse a desaparecer totalmente. Considerava que a escravidão foi na verdade uma sorte para os negros.

A escravidão é injusta, por não ser filantrópica, é um insulto à humanidade, por ser um ataque ao indivíduo, a família e ao Estado de onde foram arrancados. Mesmo assim, os negros melhoraram de sorte ao entrar em contacto com gente mais polida, com a civilização e o cristianismo (REIS, 2007, p. 43).

Varganhen considerava os negros da América melhores que os africanos. Os negros da América eram mais fortes fisicamente, tinham o gênio mais alegre para suportar a "sorte" e tinham mais capacidade para o trabalho. Disfarçavam as penas com uma cantoria melodiosa e afinada.

Os costumes pervertidos dos escravos, seus hábitos indecorosos, despudorados, fizeram mal ao Brasil. A escravidão tornou-os alheios à ternura da família e endureceu os corações, trouxe também graves inconvenientes: os abusos, crueldades quanto ao vestuário, comida e bebida.

Sobre a pergunta de Von Martius, se o Brasil teria se desenvolvido melhor sem a introdução dos negros escravos, Varganhem responde que "*Sim. Sem os negros o Brasil teria sido melhor*".

(REIS, 2007, p.43)

Considerou um erro a colonização africana no Brasil. Os índios eram quem deveriam ter realizado o trabalho e atribui ao jesuíta a exclusão do índio desta tarefa. Os bandeirantes que caçavam os índios fizeram menos mal ao Brasil do que os traficantes negreiros e jesuítas.

A pseudoproteção ao indígena, que era usado como escravo pelos jesuítas deixou a colônia sem braços para o trabalho, o que forçou a vinda dos negros.

Para Varganhem, a presença negra não foi favorável à colonização portuguesa. Considerava que se fossem dadas aos índios condições semelhantes a que tinham antes da chegada dos europeus, os mesmos poderiam ter sido mais úteis e evitado a presença dos negros. Não sendo possível evitar a presença dos negros, que os mesmos tivessem a condição de servo, fixando-os com sua família, evitando-se, assim, o surgimento de sentimentos tão ruins, como o de separar marido e esposa, pais e filhos. Não apenas o escravo, o negro, incomodava Varganhem, mas a escravidão, pois esta condição os levou a não serem considerados luso-brasileiro.

Para Varganhem a presença do negro implicaria na miscigenação, o que seria um desprestígio para a formação do povo brasileiro, que ele gostaria fosse branca pura.

A História Geral do Brasil é, sobretudo, uma história político-administrativa, com fartura de dados, nomes, datas, individualistas e psicológica. Não consegue abranger todos os aspectos da vida nacional, é como um álbum de fotografia das ações dos heróis portugueses (REIS, 2007, p.49)

2.2. O que não tem remédio, remediado está!

Apesar das críticas, esta obra contribuiu ou foi determinante para a formação da identidade do Brasil. Os registros apresentam a presença do índio, do branco e do negro, porém enaltecem a figura do branco em detrimento aos outros dois elementos.

Considera que mesmo os atos mais atrozés como capturar, expropriar, estuprar, matar e escravizar foram realizados por ser o branco superior ao índio e ao negro. Já em 1850, existia o pensamento de que os índios eram indolentes, preguiçosos, incapazes de gerenciar a potência de riquezas naturais que havia no Brasil. As mulheres indígenas, por serem desvalorizadas naquele tipo de sociedade, preferiam se deitar com o branco e assim gerar filhos com outra ascendência.

Com relação ao negro, sua presença chegou a ser considerada indispensável, sendo melhor não tê-los no Brasil, desconsiderando todo o processo/ contexto que envolveu sua vinda para a nova nação.

Não se pode negar que o Brasil foi país formado por estas três etnias: o branco, o negro e o indígena e que cada um deu sua contribuição, porém o que não se pode aceitar sem questionamentos é o porquê de uma ser preterida em relação às demais, não se considerar como isto influenciou negativamente o futuro das etnias consideradas de segunda categoria e o que isto significou para o futuro desta jovem nação.

2.3. Uma outra versão

Gilberto Freyre, historiador e sociólogo, um dos autores nacionais que escreveu sob a formação do povo brasileiro, interpretou o Brasil no seu início.

Em 1933, escreveu *Casa Grande e Senzala*, que não contestou a tese de Varnhagen de que a colonização portuguesa foi o melhor para o Brasil. A escravidão do negro foi um mal necessário, dado a incapacidade do índio. A escravidão e o latifúndio, segundo Freyre, valorizaram a presença negra no Brasil.

Se o negro só trouxe vantagens, se sua cultura é riquíssima, se sua companhia é alegre e terna, se as negras e mulatas são tão lindas e sensuais, se a miscigenação não é o grande problema do Brasil, o latifúndio e a escravidão não foram erros, obstáculos, problemas; foram opções corretas que tornaram possível o sucesso do português nos trópicos (REIS, 2007, p.56-57)

Freyre considerou que uma vez sendo o vencedor sobre negros e brancos, restava a convivência de forma harmoniosa, que não os tornou iguais; porém, as diferenças não impediram a confraternização sexual e social. Não havia mulheres brancas em número suficiente, e a vida sexual não poderia acontecer somente através de estupros. Havia a necessidade de constituírem famílias, o que tornava a relação entre vencedores e vencidos mais próxima. “A necessidade de família transcende a necessidade de satisfação sexual.”(REIS, 2007.p.66)

Na ausência de mulheres brancas, as negras e as índias satisfaziam sexualmente os colonizadores e com isto a miscigenação tornou-se processo natural, quer seja pela falta de escrúpulos do branco, quer pela facilidade com que negras e índias estavam à disposição dos “vencedores”. A miscigenação assim entendida corrigiu, portanto, a distância social entre a casa grande e a senzala.

Portanto se a agricultura escravista opunha senhores e escravos, a miscigenação contribuiu para a democratização social no Brasil, uma vez que reunia em família as índias e as negras ao branco.

Mas esta situação não impedia o branco de na vida madura formar família com mulheres brancas.

Para o sexo, o branco passou até a preferir a negra, na verdade, o verdadeiro objeto de desejo: seio, cuidados, cantigas para dormir, colo, aconchego, enfim maternidade real. A negra o iniciava na vida sexual quando adolescente. Na hora da vida sexual madura, era quase impossível desviar o desejo para uma mulher socialmente recomendada, a branca (REIS, 2007, p.67).

O menino negro não tinha o mesmo destino: tornou-se brinquedo nas mãos dos meninos brancos que usavam de perversidade, porém isto não significaria nada, pois, segundo Freyre, crianças que brincam juntas criam laços de profunda amizade e ternura.

A democracia racial que existia no Brasil só foi possível porque, segundo Freyre, o português não era um branco puro do ponto de vista étnico, e do ponto de vista cultural não era um europeu puro, portanto um povo já miscigenado. "A influência africana ferve sob a europeia na vida sexual, na alimentação, na religião. É uma população branca com sangue negro, mouro e judeu" (REIS, 2007, p.68).

A exaltação do caráter do português aliada à profunda admiração nutrida, defendida por Freyre, o fez defender que a monocultura escravista, que impunha uma relação escravo/senhor doentia e sadomasoquista, era a responsável pelos prováveis problemas decorrentes da miscigenação, e não a mistura de raças em si.

Essa teoria trouxe alívio para as elites brasileiras e lhes devolveu a autoconfiança que as teorias racistas do século XIX lhes tinham tirado.

A ideia de miscigenação de Freyre influenciou o mundo pós 1945, quando passaram a olhar o português como o homem ideal para colonizar os trópicos e criaram o homem ideal para viver nos trópicos: o mestiço-brasileiro, um homem branco com sangue negro e índio.

2.4. Miscigenação: o que isto significou para a construção da identidade do povo brasileiro

Segundo Munanga (2008), o fenômeno da mestiçagem, sob o ponto de vista populacional, é universal e as populações só conseguem escapar por períodos limitados. Pode ser definida como uma troca ou fluxo de genes de intensidade e duração variáveis entre população mais ou menos contrastadas entre si.

Vista sob este prisma, a mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Seu conteúdo é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função destas ideias. A noção da mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular está saturada de ideologia. (MUNANGA, 2008, p. 18)

A mestiçagem está presente na história da humanidade. No antigo Egito, nas diversas invasões dos povos asiáticos (persas, sírios, fenícios) e greco-romanos, é difícil acreditar que não houve relacionamentos sexuais com nascimento de filhos entre invasores e a população local.

Na Grécia Clássica, a mestiçagem também ocorreu, inclusive quando por motivo de derrotas políticas, entre os membros das classes dirigentes e membros da aristocracia dominantes. Ocorre que, nestes casos, no plano cultural, foi o momento da descoberta do outro, de um acolhimento das divindades orientais e de uma adesão às filosofias universalistas.

Ser grego significava a adesão a um pensamento que torna o indivíduo plenamente livre, por intermédio dos conceitos forjados pela língua grega.

A mestiçagem no mundo romano foi uma realidade indiscutível, sendo usada para explicar a queda das civilizações. Diferentemente do que ocorreu no mundo colonial, nenhum preconceito foi criado em torno da mestiçagem. Os critérios romanos não são raciais, mas calcados no *status*, ou seja, havia a diferenciação entre o direito dos antigos cidadãos de Roma, chamados de quiriste, dos demais: peregrinos, livre e escravos, pessoas beneficiárias dos direitos da cidade. Por outro lado, admitia-se a dupla cidadania, o pertencimento à Roma e a sua terra natal.

A questão da mestiçagem estava posta no Brasil, dada a pluralidade racial existente, em decorrência do processo colonial. Para uma nação que se considerava branca, lidar com esta diversidade tornava-se um problema, exatamente no momento em que a questão raça se tornava o eixo do debate nacional, que se iniciou no fim do século XIX e se estendeu até meados do século XX.

O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento e depuradas mediante a seleção natural (ou quiçá, milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco (SCHWARCZ, 1993, p. 12).

Alguns intelectuais nacionais se interessaram em formular uma teoria de definição do tipo étnico brasileiro, enquanto povo e do Brasil como nação. Como transformar um povo formado por uma diversidade étnico, racial, cultural, com valores civilizatórios tão diferentes, em uma única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo. Segundo a pesquisadora, “mestiçagem existente no Brasil não só era descrita como adjetivada, constituindo uma pista para explicar o atraso ou uma possível inviabilidade da nação”. (SCHWARCZ, 1993, p. 13)

Estes intelectuais, na sua grande maioria, foram influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX. Acreditavam na inferioridade das raças, sendo a branca a que predominava sob as demais.

2.5. As teorias que influenciaram na formação da identidade do povo brasileiro

Kabengele Munanga, no livro *Rediscutindo a mestiçagem* (2008), apresenta as teorias e alguns dos autores que influenciaram o pensamento brasileiro da época para a formulação de uma teoria do tipo de povo e nação que se constituiria o Brasil em decorrência do processo de miscigenação. Segundo Munanga, em 1859, o conde Joseph Arthur de Gobineau, quatro anos após chegar ao Brasil, publicou artigo em que exaltava a riqueza natural e a beleza do país; mas com relação aos habitantes, considerava que era composta por uma mistura de raças, um povo degenerado devido às alterações provocadas pela miscigenação, um povo

sem futuro. Estimou, baseado nos dados censitários, que os mulatos não se reproduziriam além de um número limitado de gerações e que desapareceriam dentro de máximo 270 e no mínimo duzentos anos. Defendia a imigração europeia, pois julgava que desta forma a raça se reestabeleceria, haveria uma melhoria na saúde pública, na índole moral e o país seria mais feliz.

Silvio Romero, ainda segundo Munanga, acreditava que no povo tipicamente brasileiro, fruto do resultado do cruzamento entre brancos, negros e índios, ao final do processo de mestiçagem, considerado uma fase transitória e intermediária, predominaria a raça branca sobre as demais. Haveria uma homogeneização da sociedade brasileira com a dissolução da diversidade racial e cultural e o desaparecimento dos elementos não brancos.

Raimundo Nina Rodrigues discordava da tese de Silvio Romero por acreditar que o indivíduo herda os traços somáticos e o estágio mental correspondente à sua raça, sendo que o atavismo poderia se manifestar nos mestiços. A heterogeneidade do país leva-o a rejeitar a ideia de unidade étnica proposta por Romero.

Propôs então que a heterogeneidade fosse institucionalizada e a criação de uma figura jurídica denominada responsabilidade penal atenuada, onde as desigualdades entre as raças e os mestiços que compõe a população, fossem geridas a partir da diferença da cultura mental. Nina considerava que negros índios e mestiços não possuíam a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca, por não terem atingido o nível de desenvolvimento psíquico para exercerem o livre arbítrio ou para discernir seus atos.

Para Nina, as raças cruzadas são profundamente degradadas, e atribui essa degradação aos defeitos dos colonizadores portugueses, que eram gente da pior espécie, provenientes de um povo atrasado e arredio da civilização europeia, ao insucesso das catequeses, ao calor excessivo do clima e à riqueza do solo (MUNANGA, 2008, p. 52).

Felizmente as ideias de Nina não ganharam apoio, e desde a abolição da escravatura, em 1888, e da Proclamação da República, em 1889, as constituições e leis brasileiras não discriminam apoiadas em critérios de raça e cor.

Euclides da Cunha, em 1902, retoma a existência de um tipo étnico brasileiro, considerando que os mestiços existem devido à grande heterogeneidade racial, aos cruzamentos, ao meio físico e à variedade de situações históricas.

O mestiço, traço de união de várias raças, é sempre um desequilibrado, um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens e sem atitude intelectual dos ancestrais superiores (MUNANGA, 2008, p. 54).

João Batista Lacerda, em 1911, considerava os mestiços inferiores aos negros como mão de obra agrícola, mas física e intelectualmente os considerava superior aos negros. Este pensamento deu-se em razão de rejeitar a teoria do hibridismo, e por considerar que não necessariamente o fruto do relacionamento de brancos e negros teria qualidade intelectual inferior.

Para Lacerda, "no Brasil, já se viu os filhos dos mestiços apresentarem na terceira geração todos os caracteres físicos da raça branca. Alguns retêm uns poucos traços de sua ascendência negra por influência do atavismo, mas a miscigenações removem dos mestiços os traços da raça negra" (MUNANGA, 2008, p. 60).

O censo de 1940 apresentou uma população de branca de 63% do total nacional, o que veio ao encontro das ideias de Lacerda.

Roquete Pinto, etnólogo, lamentava a ignorância do negro brasileiro, que, se tivesse recebido uma educação apropriada, seria capaz de alcançar progresso, como ocorreu nos Estados Unidos. Já em 1911, considerando o processo de branqueamento da população negra, apresentou dados estatísticos que os estimavam em 50% da população.

Embora constatando o crescente processo de branqueamento da população brasileira, o problema não era a diversidade racial, mas sim a falta de oportunidade de estudos para todos, claros e escuros. Não considerava os mestiços degenerados, mas atrasados, incapazes e ignorantes pela falta de educação.

Francisco Jose de Oliveira Viana, referência nas teorias do branqueamento da sociedade brasileira, acreditava que os mestiços são produtos históricos dos latifúndios e, portanto, uma força nova na história nacional, que fugiam dos traços da herança negra ou indígena, na busca por um lugar na sociedade.

Este fato repercute até hoje no processo de formação da identidade de negros e mulatos.

A diversidade de nações negras trazidas ao Brasil, cada uma com características tanto somáticas quanto psicológicas diferentes entre si, e os brancos originou uma variedade de

mestiços, o que, segundo Viana, torna absurda a procura por uma unidade psicológica do mulato e a fixação de sua unidade antropológica.

Viana acreditava na existência do mulato inferior e do superior, sendo o primeiro o resultado do cruzamento do branco e do negro do tipo inferior, um sujeito incapaz de ascensão, degradado nas camadas mais baixas da sociedade. O segundo, fruto do cruzamento entre branco e negro superior, ariano pelo caráter e pela inteligência, portanto capaz de se aproximar do branco pela moralidade e pela cor do tipo raça branca superior.

Os considerados mestiços superiores conseguiram através de casamentos e posses de terras em virtude dos novos núcleos e da assimilação da cultura branca, se incorporar a classe superior.

Para Munanga (2008), a classificação em superiores e inferiores adotados por Viana baseia-se nos traços físicos da aparência dos mestiços, ou seja, quanto mais claro o sujeito, mais superior e mais próximo ao branco ele seria; e quanto mais escuro e com traços negroides, mais distante do branco e de suas qualidades morais e intelectuais estaria.

Oracy Nogueira sintetizou as ideias de Viana, quando classificou a coloração gradual da pele em preconceito de “marca” ou de “cor”, em oposição ao preconceito de “origem”, baseado na composição do sangue, como acontecia nos Estados Unidos.

Para sustentar a crença em um futuro ariano da população brasileira, Viana recorreu às estatísticas dos recenseamentos, dados manipulados para se chegar a objetivos determinados.

Viana não explica sociologicamente porque a população negra, índia e mestiça decresce. Sua leitura das estatísticas demográficas é ideológica e politicamente orientada, pois está mais preocupado em ver o futuro Brasil branco do que em explicar socialmente os fatos. As condições de vida dos escravizados e de seus descendentes, o fim do tráfico negreiro, a imigração europeia em massa são curiosamente transformados por ele em superioridade natural da fecundidade da raça branca e em sua maior capacidade de sobrevivência na luta pela vida. O darwinismo social domina seu pensamento (MUNANGA, 2008, p. 70).

A ideologia do branqueamento seria a forma encontrada para evitar os conflitos raciais no Brasil, diferentemente do que ocorria nos outros países. Ao alienar os descendentes

mestiços, ao anular a superioridade numérica do negro, garantiria o comando do País ao segmento branco.

Por meio da importação de brancos da Europa, espera-se embranquecer aos poucos a população, à medida que a superioridade e a força do sangue branco eliminasse gradualmente os traços físicos e culturais africanos e ameríndios (VIANA, 1934, apud FRY, 2005)

A partir dos anos 30, o Brasil buscava novos rumos na orientação política, tendo como preocupação o desenvolvimento social. As teorias raciológicas do fim do século XIX não tinham mais espaço nesse novo cenário.

Atualmente podemos perceber que a mídia impressa e televisiva, tem determinada parcela de responsabilidade sobre a manutenção da imagem negativa que se projeta sobre os negros. Raros são as empresas que associam seus produtos às pessoas negras, assim como é difícil se perceber a presença destes atores na grande maioria dos comerciais de televisão. Na mídia impressa este fato também é comum, poucas são as revistas que trazem modelos negros na capa e no interior. Nas novelas podemos citar com um ou dois exemplos negros que são protagonistas na dramaturgia ou filmes nacionais.

Enfim, não podemos afirmar que as teorias que inferiorizam o negro e seus descendentes, desapareceram do nosso meio. De uma forma implícita, sutil, subliminar estas teorias estão presentes na atualidade.

2.6. O mito da democracia racial

Gilberto Freyre retoma a questão racial, chave para o entendimento do Brasil e da questão da identidade nacional.

O conceito de raça surge aliado ao conceito de cultura, o que permite um o distanciamento maior entre o biológico e o cultural e entre as dificuldades atávicas herdadas pelo mestiço.

Segundo Peter Fry (2005), Casa Grande e Senzala foi a defesa da miscigenação brasileira e também um exercício de construção da nação e da etnografia histórica brasileira. Esta obra deu um novo significado à miscigenação que ocorreu no Brasil. As contribuições positivas dos negros, mestiços e índios são, enfim, retratadas na literatura nacional,

principalmente no estilo de vida, na alimentação, vestimenta e sexo. O mito da democracia racial estava enfim consolidado.

Para Munanga (2008), o mito da democracia racial exalta a convivência harmoniosa entre os indivíduos das várias camadas sociais e grupos étnicos, permitindo à classe dominante dissimular ideias de desigualdades sem que os membros da sociedade não brancos tenham consciência dos mecanismos sutis de exclusão que estão sendo vítimas.

Os conflitos raciais são encobertos pelo entendimento de que todos são brasileiros e todos contribuíram para o engrandecimento desta nação.

Freyre postulava novas expressões e formas cuja principal resultante iria melhor caracterizar o pertencimento ao mundo ocidental. Segundo Munanga

Sem acesso ao poder e aos órgãos e informação e a despeito das diferentes formas de resistência, a população negra não tinha outra alternativa senão dobrar-se às exigências da mistura que supunha o abandono das tradições e pertencimento de origem para poder progredir. (2008, p. 78):

A democracia racial que permeava as relações entre brancos e não brancos no Brasil atraía a atenção de negros americanos, que viam a possibilidade de uma convivência harmoniosa diferente que acontecia nos Estados Unidos.

Os líderes Booker T. Washington e W.E.B. DuBois, no início do século XX, escreveram sobre experiência negra no Brasil, considerando o Brasil uma democracia racial, onde as relações entre pessoas de cores diferentes eram fundamentalmente harmoniosas.

No auge do período da ideia de “democracia racial”, a UNESCO financiou uma pesquisa com o objetivo de descobrir as razões de tal harmonia, com vistas a levar para os demais países onde ocorrem conflitos de ordem racial.

Porém, o resultado da pesquisa apontou para a existência do racismo tal qual acontecia nos demais países. No Brasil, o racismo é extremamente traiçoeiro, perverso, por ser oficialmente negado. “O mito da democracia racial só faz piorar a situação, pois mascara o racismo e torna mais difícil percebê-lo e denunciá-lo”. (FRY, 2005, p.170).

Os diversos autores que escreveram sobre a formação do povo brasileiro, concordavam que o país foi formado pela miscigenação de três raças, e que o elemento branco era superior aos demais. O fruto da mistura das raças, o mestiço, que formava um grande contingente, era tido como um pervertido, indolente e uma série de atributos depreciativos. O negro era tido como um animal, sem qualquer valor moral ou intelectual; o índio, indolente,

preguiçoso, incapaz, enfim, sob esses atributos vem sendo perpetuada a história destes povos que formaram esta nação.

2.7. Mas afinal que país é este?

Os dados da PNAD/IBGE- 2009 apresentam uma sociedade ainda desigual, onde as diferenças entre brancos e negros são percebidas em vários aspectos. Os negros (incluindo os pardos) possuem em média 1,7 anos de estudo a menos que os brancos. Entre a população negra o índice de analfabetismo é de 13,4% contra 5,9% na população branca.

Na faixa etária entre 15 a 17 anos, 60,3% dos brancos frequentam a escola e 43,5% dos negros frequentam a escola nesta mesma faixa etária.

O acesso ao nível superior também apresenta desigualdades, enquanto 21,3% dos brancos têm acesso, apenas 8,3% dos negros estão em unidades de ensino superior.

Se considerarmos o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, onde a educação é considerada um dos fatores capaz de desenvolver nos indivíduos suas potencialidades ao permitir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e observarmos os dados acima podemos inferir que o sistema educacional ainda é excludente, ou seja, para o negro este sistema da forma como se apresenta não cumpre o previsto na Constituição do país. A História escrita por Varnhagen ainda ecoa nos estabelecimentos de ensino...

CAPÍTULO 3 – O ESCRAVISMO NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo apresentar outra versão sobre o escravismo no Brasil, desconstruir e ao mesmo tempo acrescentar fatos a história ensinada, especialmente pelos livros didáticos.

A escravidão foi um fato na História do Brasil, que deve ser estudado para se explicar o passado e o presente, não para se julgar, mas para compreender e assim propor alternativas para a superação de problemas sociais, culturais, econômicos, que permeiam a sociedade.

Em se tratando de um país com o histórico do Brasil, a educação é vista como um dos mecanismos para a promoção de oportunidades que minimizem as diferenças, fator fundamental para o progresso de uma coletividade e preponderante no desenvolvimento econômico e social.

No Brasil, desde o início de sua colonização, a força de trabalho utilizada para a exploração das riquezas da nova terra descoberta foi a mão de obra indígena e a negra, cooptada através do regime escravocrata.

A escravidão durou cerca de quatro séculos. Nesse período, milhões de africanos foram trazidos com a sua mão de obra e conhecimentos para contribuir para a formação deste país.

Um regime de escravidão é caracterizado pela sujeição de um homem ao outro, onde o escravo é propriedade do seu senhor. Não apenas sua força de trabalho está sujeita, mas também suas vontades, seus desejos. “A escravidão transforma um ser humano propriedade do outro a ponto de ser anulado seu próprio poder deliberativo: o escravo pode ter suas vontades, mas não pode realizá-las” (PINSKY, 2000, p. 11).

Um processo que, por anos, expropriou um contingente de homens, mulheres, crianças de sua condição de homem, de ser humano, cujos desdobramentos podem ser percebidos, vividos até os dias atuais nos seus descendentes.

Mas sob qual justificativa um homem se apropria do outro?

Quando pensamos em escravidão, logo nos reportamos às imagens dos livros didáticos ou de literatura em que está estampada a figura de um branco açoitando um negro, ou conduzindo índios, amarrados e enfileirados, conduzidos de um local para outro.

A escravidão não é recente e nem se iniciou no Brasil no período colonial. Há registros – na Antiguidade, na Mesopotâmia e no Egito – que, para a realização de trabalhos em obras como templos, barragens, um grande número de trabalhadores era recrutado. Estes trabalhadores eram considerados propriedade do governo, estavam sujeitos à sua autoridade enquanto durasse a obra; após, retornavam à vida anterior.

Em Atenas e Roma, a escravidão era caracterizada pela extração da força de trabalho, de homens que eram comprados ou obtidos após saques ou batalhas, e que não mais perdiam a condição de escravos. Pinsky observa que a organização das sociedades atenienses e romanas baseava-se na existência do escravo que, com seu trabalho, gerava riqueza.

Santos (2013, p.14) dá-nos outros exemplos de escravidão, como os porteiros das mansões árabes, negros como lacas, comprados em Madagascar, no Índico; ou ainda os meninos do Mali, agrilhoados enquanto não decorassem o alcorão, ou ainda os trabalhadores forçados das minas de sal e de ouro em Timbuctu e Jené, no Continente Africano.

O autor traz também como exemplo, as plantações do rei Songai, um dos impérios da savana africana. Lá por 1550, trabalhavam na lavoura de arroz e milharete duzentos escravos em média, sob o comando de quatro feitores e um capataz chefe, todos escravos; ou finalmente os escravos chineses artesãos, que esculpíram os sete mil soldados de terracota que foram enterrados com o imperador Qin Shi Huang, em 210 a.C.

Estas informações não estão na grande maioria dos livros didáticos que são consumidos pelos alunos no período da formação inicial, ficando registrada a noção de uma escravidão negra, nas lavouras de cana de açúcar e café em terras brasileiras.

A ideia da existência do escravo na Antiguidade Clássica era comum, que Aristóteles, filósofo grego, afirmava que, por natureza, o escravo não pertencia a si mesmo, mas a outra pessoa (PINSKY, 2000, p. 12).

Na opinião de Aristóteles, a natureza determinava quem seriam os homens livres e quem seriam os homens escravos, considerando a escravidão como uma condição inata a certos seres humanos, desconsiderando toda a historicidade deste processo.

Foi a partir da Idade Moderna, entre os séculos XV e XIX, que a escravidão se tornou, por séculos, a forma principal de trabalho no Caribe, no Brasil, no sul dos Estados Unidos.

Santos (2013, p.14) define a escravidão moderna como "o sistema econômico-social instalado na América pelo capital com base no trabalho compulsório de milhões de índios e africanos".

No Brasil, a escravidão se inicia com a descoberta do país pelos portugueses. Enquanto as terras eram povoadas pelos índios, não houve registros de relações escravistas de produção. Casos esporádicos eram de cativos feitos após lutas entre tribos, mas que não afetavam a estrutura econômica nem as relações de produção no grupo vencedor.

A historiografia brasileira relata que, no início da colonização, houve uma tentativa de arregimentar os índios para a exploração das riquezas do país, que seriam enviadas à metrópole. Inicialmente, a aproximação se deu através da troca de quinquilharias pelo trabalho indígena. Porém quando as mercadorias oferecidas já não interessavam mais ao índio, este processo foi interrompido; e a ganância pelas riquezas naturais do Brasil, aliada à falta de mão de obra, fez com a escravização do índio tivesse início.

Vários historiadores afirmam que a escravidão do índio não foi bem sucedida, pois o índio contava com a "proteção" dos jesuítas, que os queria para catequizá-los e ampliar o leque de dominação da Igreja Católica, em decadência na Europa.

Com o fracasso na obtenção da mão de obra indígena através da escravidão e com a necessidade de trabalhadores em número suficiente para a exploração da lavoura, o negro foi a opção mais viável naquele contexto

3.1. O Continente Africano

Sobre o continente africano, pairam no imaginário das pessoas imagens geradas a partir do ponto de vista do colonizador. Um país onde predomina os animais selvagens, os povos se vestem com roupas exóticas, possuem hábitos e costumes muito diferentes dos nossos. Há uma incidência muito grande de doenças, miséria, fome, mortandade. Este é normalmente o ponto de partida quando se pensa em África e seus povos.

Heródoto, historiador grego, foi um dos primeiros a dar notícias sobre a população negra, que criou, a partir de sua imaginação, a imagem de um ser bárbaro, devido às condições climáticas. As descrições eram de homens parecidos com animais selvagens.

No século XV, considerado o século das grandes descobertas, quando ocorre a expansão da Europa, há os primeiros contatos entre brancos (ocidentais) e os negros africanos.

Os primeiros europeus desembarcaram no continente africano em meados do século XV e encontraram uma organização política dos estados em um nível de aperfeiçoamento muito alto. Havia as Monarquias constituídas por Conselhos Populares na qual as diferentes camadas sociais eram representadas. A ordem social e moral equivaliam à política.

Havia certo desenvolvimento técnico, que incluía a tecnologia de guerra, não tão expressivo, provavelmente devido às condições ecológicas, socioeconômicas e históricas da África daquela época.

Porém, mesmo tendo visto um povo diferente do descrito pelos antigos, os portugueses e outros povos aventureiros como os franceses, belgas, ingleses, alemães, entre outros, preferiram manter a visão negativa. A ideia de gente sem cabeça, de um olho só, gente com o rosto de cão faminto, etc., dominava os escritos sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII.

A partir da aparência física do negro, cabelo, cor da pele, formato do nariz e dos lábios foram criadas várias teorias científicas para explicar que criatura era aquela.

Na cor escura da pele, acharam uma explicação para a inferioridade do negro em relação ao branco. Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta remete-se à morte, à corrupção; enquanto a branca à vida, à pureza.

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontavam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas de exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais (MUNANGA, 1998, p. 9).

Considerar o negro sinônimo de primitivo, inferior, sem inteligência, em outras palavras um animal, foi uma verdade que persistiu no período da colonização. Portanto, colonizar seria um dever, bem como levar este africano ao nível dos homens ocidentais.

Esta visão do negro selvagem continua no século XVIII, período dos grandes iluministas, época em que se elabora o conceito do progresso; porém, segundo os filósofos, os negros continuam a viver fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento.

Na literatura científica da época, o negro era descrito como feio, preguiçoso, indolente, com a sexualidade altamente exacerbada, etc. Não havia, portanto, problema moral em torná-lo escravo.

3.2. O negro escravo

Na escola aprendemos que o negro veio ao Brasil, o que nos remete a uma ideia de passividade, de aceitação da situação de ser escravo. Quando se vai a algum lugar, tem-se a liberdade de se retirar quando assim o desejar. Não foi o que ocorreu com os negros, que, desde o momento da captura, deixaram a condição de homens livres para ser mercadoria.

Segundo Pinsky (2000, p. 23), “o negro não veio ao Brasil, ele foi trazido”. Essa distinção não é acadêmica, mas dolorosamente real e só a partir dela é que se pode tentar estabelecer o caráter que o escravismo tomou aqui: vir pode ocorrer a partir de uma decisão própria, como fruto de opções postas à disposição do imigrante. Ser trazido é algo passivo – como o próprio tempo do verbo – e implica fazer algo contra e a despeito de sua vontade.

Os negros vieram para suprir uma ausência de mão de obra, para ser a força de trabalho compulsório numa estrutura que estava se organizando para ser uma grande lavoura, que produziria gêneros destinados ao mercado mundial, para fazer todo o trabalho que necessitasse. Santos (2013, p. 33) assim descreve o trabalho dos negros e índios no período colonial:

O trabalho escravo de negros e índios, explorado por capitais europeus e brasileiros, ergueu tudo o que temos: o território, a agricultura, a pecuária, a navegação, as estradas, a mineração, o comércio e, em parte, a indústria – no campo e na cidade.

Foram trazidos de várias partes da África. Para se evitar rebeliões, os negros eram capturados e enviados em lotes onde se misturavam etnias, línguas, costumes, religião diferentes, alguns eram de tribos rivais e, muitas vezes, separados membros da mesma família.

A captura em si já era uma violência, ser retirado do convívio com os seus, do ambiente que lhe dava segurança e identidade, ser separado dos entes queridos, tudo isto gerava um sentimento de solidão, de perda da identidade. Quando se manifestava contrário,

era severamente castigado, para que soubesse qual seria seu lugar e condição a partir daquele momento.

Ao serem embarcados nos navios, recebiam do sacerdote, um pouco de sal embaixo da língua e eram batizados, pois sendo pagãos não poderiam entrar em um país cristão, ou seja, até sua religião, aquilo que lhes era sagrado, fora expropriada. A sequência de violência tinha continuidade, incluindo a marca a ferro como forma de humilhação.

A viagem, que em nada lembrava um cruzeiro, uma travessia pelos oceanos de um continente a outro, demonstrava aos cativos o tratamento que receberiam no futuro. Embora a lei portuguesa, para defender sua mercadoria exigisse que os escravos recebessem três refeições diárias, dois litros e meio de água e que tivesse a assistência médica, caso necessitasse, nos afirma Pinsky (2000, p. 37) que “não há dúvidas de que só eram cumpridas as disposições de interesse dos traficantes”.

Como uma mercadoria, os navios traziam cerca de quinhentos a setecentos escravos, dependendo da capacidade da embarcação, em condições deploráveis como podemos imaginar a partir de relatos de historiadores. A viagem durava em condições normais de 35 a 50 dias de Angola até o Recife, Bahia ou Rio de Janeiro. Em condições adversas, a viagem poderia durar até cinco ou seis meses. Imaginemos um navio superlotado, com homens, mulheres, crianças, espremidas, vomitando, defecando, num calor, ou qualquer outra intempérie, o horror que não era. Pinsky (2000, p. 37) relata que “os navios negreiros eram presentidos nos portos pelo odor que os antecipava e que persistia mesmo livre da carga”.

3.3. O desembarque

Os negros eram vendidos assim que aportavam, dependendo da aptidão que possuíam eram vendidos para diferentes áreas. Inicialmente, para as lavouras de cana, depois para a mineração e por último para as lavouras de café.

Os negros que para cá foram trazidos possuíam conhecimentos em diversas áreas como em mineração de ferro, assim como a criação de gado e a culinária. Também havia donas de casas, amas de leite, artífices em ferro, comerciante de pano e sabão, além de uma infinidade de ocupações e ofícios. Havia também os negros de ganho, que eram obrigados a pagar ao senhor certa quantia, diária, mensal.

O negro dominava técnicas mais avançadas de produção: sabia minerar, cultivar a terra, criar gado, erguer prédio, fabricar objetos, etc. (SANTOS, 2013, p. 70).

Mesmo dominando técnicas que extraíam da terra toda a sua riqueza que serviria para enriquecer seu senhor e prover a metrópole, o negro não desfrutou de nada, em nenhum momento teve seu valor reconhecido, muito pelo contrário,

O negro escravo vivia como se fosse um animal. Não tinha direito nenhum e, pelas Ordenanças do Reino, podia ser vendido, trocado, castigado, mutilado ou mesmo morto sem que ninguém ou nenhuma instituição pudesse intervir em seu favor. Era propriedade privada, propriedade como qualquer outro semovente, como o porco ou o cavalo (MOURA, 1989, p. 15).

O auge da exportação do açúcar para o mercado internacional também é o auge do escravismo. Precisava-se de muitos braços para dar conta da demanda que era certa e dar o lucro esperado.

Uma das diferenças da escravidão do índio e do negro é o fato de que o índio produzia riqueza, mas ele próprio não era mercadoria. O negro começava por ser uma mercadoria, o que o tornava mais lucrativo que o índio.

Ainda de acordo com Pinsky (2000, p. 47), o negro era cativo para que sua força de trabalho o fosse. Como consequência, o elemento predominante na existência do negro era o trabalho.

Com jornada de trabalho diária de 14 a 16 horas, sob fiscalização intensa de um feitor, quando considerado preguiçoso era brutalmente castigado. O castigo variava de acordo com a falta cometida.

3.4. A violência institucionalizada

O escravo visto como propriedade do seu senhor, que o adquiriu e sobre ele tem todo o direito de puni-lo quando não rendesse o esperado, não estava amparado por qualquer legislação que impedisse os castigos, as humilhações, em público ou reservadas.

Se havia o interesse em se preservar a força de trabalho, do sistema escravista, havia também o direito do senhor sob sua mercadoria; portanto, era permitida aos proprietários a prática de coação física para que o escravo cumprisse sua obrigação.

Segundo Pinsky (2000, p.68), "quando a força do direito, no caso, a legislação, se identifica com o direito da força, no caso a repressão, temos um processo de violência institucionalizada".

Nunca houve no Brasil nenhum código negro, como ocorriam nos demais países da América, que de alguma forma protegesse o escravo contra a fúria, o sadismo, taras dos senhores, senhoras e feitores.

A violência que foi aplicada aos negros é a marca mais cruel da escravidão no Brasil, homens foram mortos de tanto receberem castigos físicos, alguns em forma de espetáculos, como era o caso da aplicação do castigo de açoites nos troncos instalados em praças públicas, onde as técnicas desenvolvidas pelos algozes atraíam mais ou menos pessoas.

Segundo Santos (2013, p. 15), "a escravidão, foi um mecanismo de tortura sistemático. Os padrões eram os proprietários do corpo dos trabalhadores. Para fazer render esse corpo, como máquina, ou um boi, valia tudo, a começar pela tortura – que era legalizada e, mesmo quando não utilizada, pairava no ar como ameaça".

Alguns objetos de tortura utilizados, segundo Moura (1998, p.17), eram classificados em instrumentos de captura e contenção: correntes, gargalheira, tronco, vira-mundo, algemas, machos, cepo, corrente e peia. Como instrumentos de suplício: máscaras, anjinhos, bacalhau, palmatória.

Como instrumentos de aviltamento: gonilha, libambo, ferro para marcar, placas de ferro com inscrições infames.

Para Moura, (1989, p.18), "os dois instrumentos de suplício mais usados eram o tronco e o pelourinho, onde eram aplicadas as penas de açoite. O primeiro, podemos colocar como símbolo da Justiça privada; e o segundo, como símbolo da Justiça pública".

A máscara de flandes, confeccionada em metal flexível, zinco ou folha de flandes, cobria todo o rosto, a exceção do nariz e dos olhos, era utilizada para impedir a ingestão de bebida alcoólica que impedia o rendimento no trabalho e nos escravos que trabalhavam na mineração com o intuito de impedir a ingestão de alguma pepita de ouro ou pedra preciosa que lhe pudesse render algum dinheiro.

Os castigos eram realizados na grande maioria das vezes na própria fazenda, num ato de violência contra a pessoa do escravo, para lhe fazer sentir dor, vergonha, humilhação,

expropriação de sua dignidade e corrigi-lo. Havia casos de escravos enterrados vivos, jogados em caldeirões de água ou azeite fervendo, castrados, deformados, além de castigos corriqueiros como os açoites, à palmatória.

Quando o senhor não queria aplicar a pena, mandava o escravo para o calabouço, espécie de prisão, onde a sentença era aplicada e após retornava para a fazenda. Neste caso, ao chegar, o algoz aplicava cem açoites, para fazer jus à pataca, moeda que recebia do dono do escravo.

Em outros casos havia a pena de morte por assassinato do senhor, ou por fugas rotineiras. A pena era aplicada pelo próprio senhor, ou feitores ou pela polícia, sem direito a misericórdia do Imperador.

A historiografia não relata muito sobre a revolta dos escravos; preferem-se as ideias de Varganhen, de Gonçalves Dias na poesia, de José de Alencar na literatura, que relatam um negro conformado com a escravidão; e um índio amante da liberdade. Isso encobre a concepção de um estado nacional burguês, da constituição da raça brasileira e, portanto, da descoberta de marcos heroicos reais ou elaborados em nosso passado idílico (PINSKY, 2000, p. 82).

O conformismo do negro, implícito nas obras destes autores, seria um ajuste à sua condição de escravo. Em se aceitando esta verdade, estaríamos absolvidos das atrocidades cometidas.

Sobre a reação dos escravos, falarei no capítulo subsequente, intitulado “resistências negras”.

3.5. O fim da escravidão

Todo o processo de escravidão no Brasil durou cerca de quatro séculos. Neste período devido a uma série de motivos que procurarei descrever abaixo, este processo teve fim. Longe de ter sido um ato isolado, de benevolência da Regente, como ainda consta no imaginário das pessoas, a abolição foi fruto de um processo de reivindicações e lutas tanto de negros como de brancos, assim como uma luta por parte dos senhores pela manutenção de um sistema de produção onde a mão de obra escrava ainda era considerada por eles como a melhor, dada a

posse que detinham sobre o escravo, mas que não coadunava com o contexto internacional e com as relações de trabalho que estavam postas.

Segundo Valente (1994, p. 28), “no século XIX, o mundo passava por grandes transformações. Com a Revolução Industrial, novas técnicas de produção surgiram e novas formas de aumentar os lucros passaram a ser utilizadas”.

A Inglaterra havia abolido a escravidão em suas terras desde 1833. Tornou um país capitalista e para sucesso de seus interesses econômicos eram necessários mercados consumidores mais amplos.

Neste período, o Brasil passou a ser alvo das estratégias inglesas contra a escravidão. Com a proclamação da Independência e a necessidade de apoio internacional para o reconhecimento desta nova situação nacional, o apoio inglês era de grande importância.

Somente em 1850 o Brasil sanciona a lei que proíbe o Tráfico Negreiro no Brasil. Mesmo assim, havia um tráfico interno de escravos sendo deslocados de uma região para outra, na qual a perversidade continuava a ser a marca deste período. (Nestes deslocamentos, inclusive famílias eram separadas).

Embora havendo o tráfico interno, a escassez de mão de obra começava a aparecer. A vida útil de um escravo era de 7 a 10 anos, devido aos maus tratos (PINSKY, 2000); não havia mais como repor a mão de obra, também as fugas para os quilombos eram uma constante.

Quando houve a Guerra do Paraguai em 1865-70, muitos escravos foram enviados para defender o país, com a promessa de que seriam alforriados se voltassem vivos. Segundo Valente (1994, p.29), houve um grande extermínio de negros nesta guerra: “estima-se que a população do Império antes dessa guerra era constituída por 45% de negros e que, após o confronto, esse contingente tenha diminuído para 15%”.

Estes fatos, aliados a outros, foram desmoralizando o sistema escravocrata. Mas, devido à persistência dos senhores em manterem suas propriedades e mercadorias, a Abolição foi sendo concedida gradualmente.

Em 1869, a Câmara dos Deputados apresentou vários projetos, visando à melhoria das condições de vida dos escravos que propunham a abolição dos castigos físicos, a emancipação dos filhos de mãe escrava, a concessão aos escravos do direito de comprar sua

alforria, emancipação dos escravos pertencentes ao governo, proibição do trabalho nas cidades, dentre outros, porém nem todos foram aprovados.

[...] aprovou-se em agosto um projeto originário do Senado, proibindo a separação de casais e de filhos menores de 15 anos. Proibiram-se também, os leilões públicos de escravo, salvo exceções, estabeleceu-se o direito do escravo comprar sua alforria após a morte do seu senhor, mas somente se não houvesse oposição por parte dos herdeiros (COSTA, 1982, p. 42).

A lei do Ventre Livre de 1871 tornou livres os filhos de escravos nascidos após esta data. Era uma lei um tanto contraditória como uma criança nascida livre o seria se a mãe continuaria cativa? Ou seja, a criança permaneceria escrava, sob a tutela dos senhores até completarem oito anos. Segundo Costa (1982, p. 47), “(...)chegando a criança a esta idade, o proprietário poderia optar ou por entregar a criança ao estado recebendo indenização equivalente a 600\$000, ou por mantê-la até a idade de vinte e um anos” e, neste caso, deveria prestar serviços gratuitos ao senhor em retribuição aos anos de tutela até completar os vinte e um anos. Nesta perspectiva, esta lei era um engodo frente às lutas por liberdade que eram travadas por escravos cativos e homens livres.

Depois de sancionada e aprovada a lei do Ventre Livre, há um crescente no movimento para a libertação total dos escravos. O movimento abolicionista ganha adeptos e força após esta primeira vitória.

O abolicionismo era, além do mais, uma causa generosa e cristã e falava aos sentimentos filantrópicos que a sociedade cultivava. Ser a favor da emancipação dos escravos era ser a favor do progresso e da civilização, pois a escravidão fora condenada em nome do progresso e da civilização nos países mais desenvolvidos (COSTA, 1982, p. 63).

Na mesma proporção que este movimento abolicionista atraía jovens e profissionais mais experientes, crescia o embate com os senhores de escravos e os políticos que defendiam a manutenção do sistema escravocrata, com constantes petições ao Parlamento para que colocasse fim a estas manifestações, sob os argumentos de que “o abolicionismo era um movimento artificial, promovido por desordeiros e irresponsáveis que ameaçavam o futuro da Nação” (COSTA, 1982, p. 64).

Por outro lado, também crescia a violência dos escravos para com seus senhores e dos senhores para com os escravos, a ponto de que sob o argumento de que haveria qualquer manifestação, os senhores convocassem a polícia e seus capangas.

A situação estava ficando fora de controle, a sociedade polarizada, o que para os escravistas era crime, para os abolicionistas era ato de defesa e vice-versa. Da mesma forma que a opinião pública era manipulada por ambos os grupos quando os crimes praticados pelos escravos chegavam às manchetes, os escravistas acusavam os abolicionistas de serem os responsáveis pela desordem, e os abolicionistas denunciavam a violência cometida pelos proprietários, argumentando que somente a abolição poderia pôr fim a essa situação.

Foi neste contexto que o projeto de emancipação dos sexagenários foi apresentado a Câmara pelo Ministério Souza Dantas.

Apesar de dar a liberdade apenas para os escravos com sessenta anos ou mais, esta lei não deixou de causar polêmica, pois o que estava em jogo era a posse, a justificativa de indenização por parte do governo, uma vez que estavam tirando dos mesmos a posse sobre sua propriedade escrava.

Mais uma vez, houve a agitação e mobilização da opinião pública, o que contribuiu para acelerar as reivindicações dos abolicionistas, enquanto provocava reações violentas por parte dos escravistas (COSTA, 1982). Entretanto, os abolicionistas tiveram êxito e, em 1885, foi sancionada a Lei dos Sexagenários.

A abolição total da escravidão seria uma questão de tempo, pois havia se tornado uma causa popular contando com o apoio da população e também da classe média, e de alguns representantes da elite. Possuía, também, o apoio da Princesa e do Imperador.

A solicitação dos militares requerendo à Princesa dispensa para a captura de negros fugidos foi um golpe de derrota para os proprietários de escravos.

Segundo Costa (1986, p. 71),

“O golpe final da escravidão seria dado pelos escravos que, auxiliados pelos abolicionistas e contando com o apoio e a simpatia da maioria da população, começaram a abandonar as fazendas, desorganizando o trabalho e tornando a situação insustentável”.

Então, em 13 de maio de 1888, a então Princesa Regente Isabel assinou a lei que poria fim à escravidão no Brasil:

Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, que declara extinta a escravidão no Brasil.

A princesa Imperial, Regente em nome de sua majestade o Imperador Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e Ela sancionou a Lei seguinte:

Artigo 1º. E declarada extinta desde a data desta Lei a escravidão no Brasil.

Artigo 2º. Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém.

3.6. O Movimento Negro ou Resistência Negra

A historiografia oficial silencia sobre os movimentos de revolta dos negros contra todo um sistema de opressão vivido desde a época da colonização.

A imagem que se pretende oficializar é de um povo que se deixou escravizar, que aceitou com naturalidade a imposição do cativo e todo o sofrimento que isto acarretou.

Acreditar na passividade do negro diante da escravidão interfere diretamente na construção da autoestima e da identidade tanto de negros quanto de brancos.

As rebeliões e fugas quando relatadas vêm acompanhadas por um extenso relato da ação vitoriosa dos que conseguiram frustrar estas tentativas. Os castigos aplicados, aliados a uma humilhação, tinham a intenção de disciplinar o indivíduo e os demais também. Quando a figura do caçador vem adjetivada pela cor, sendo um mulato ou negro, existe então uma conotação em divulgar a ideia de que o próprio negro rejeita a atitude de rebelião e revolta de outro negro.

Munanga e Gomes (2004) consideram um equívoco histórico a crença na passividade do negro, na indolência, preguiça e conformismo diante da escravidão. E destacam alguns fatores que contribuíram para a persistência deste equívoco:

- O racismo que existe em nossa sociedade que produz e dissemina uma visão negativa sobre o negro. Através de piadas racistas, na associação entre negro e criminalidade, negro e pobreza, negro e sujeira;

- Existe um desconhecimento por parte da sociedade, inclusive dos intelectuais, sobre os processos de luta e organização dos escravizados e dos seus descendentes durante o

regime escravista. Muitos acreditam que o longo período que durou a escravidão deve ser também creditado à passividade do negro;

- A falta da divulgação e pesquisas que recontam a história do negro como sujeito ativo;
- A crença de que no Brasil não existe racismo, que a convivência harmoniosa entre os diferentes segmentos étnicos existentes deve-se a forma mais branda de exploração, comparadas as situações vividas em outros países onde havia segregação.

É necessário considerar o contexto social que viviam os escravizados e libertos, as possibilidades existentes na sociedade dos homens livres que não previa nenhum tipo de integração ou inserção social deste grupo naquela sociedade. Portanto, todos os esforços no sentido de uma luta por liberdade representam um sentimento de coragem e indignação diante da escravidão e não apatia ou passividade.

A este processo de luta e organização negra existente na época da escravidão, Munanga e Gomes (2004) chamam de resistência negra. A insubmissão às regras do trabalho, as revoltas, fugas, assassinatos dos senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas podem ser consideradas formas de resistência utilizadas pelos negros na sua luta contra o regime servil.

Estas formas de resistência mostram que, apesar de toda a humilhação que significou o regime escravo, havia ainda uma dignidade naqueles homens e mulheres que viveram uma situação que lhes foi imposta, e isto faz toda a diferença na forma de ver o resultado de todo este processo na vida dos ex-escravizados e seus descendentes. A história da resistência e fuga para os quilombos é a que ganha maior destaque.

A palavra quilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo e Angola. (MUNANGA e GOMES, 2004, p. 71)

Na África, a palavra quilombo refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. No quilombo os homens eram submetidos a ritual de iniciação para se tornarem guerreiros, homens invulneráveis às armas inimigas.

Os quilombos africanos e brasileiros possuíam semelhanças, podendo ser considerados inspiração para uma oposição à estrutura escravocrata, para implementar outra forma de vida.

Os quilombos existiram onde havia a escravidão dos africanos e de seus descendentes. Nas Américas, houve grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região em se encontravam: *cimarrónes*, em países de colonização espanhola; *palenques* em Cuba e Colômbia; *cumbes* na Venezuela; e *marrons* na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos.

Inúmeros quilombos foram construídos no século XIX, principalmente nas décadas finais do período escravista. Os habitantes eram chamados de quilombolas, mocambeiros ou calhambolas. Foram perseguidos pelos senhores e pelo aparato militar colonial e onde quer que estivessem. Os quilombos que mais resistiram foram os que se localizaram nas áreas mais isoladas e os que mantiveram aliança com os índios, brancos pobres e demais grupos da população.

Quilombo não era somente um local para refúgio de escravos fugidos, tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço de negros escravizados em resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre (MUNANGA e GOMES, 2004, p.72),

Quilombo dos Palmares, localizado em Alagoas, no alto de uma serra, chamada de Serra da Barriga, local rico em vegetação e alimento, chamado pelos moradores de Angola Janga, que significa na língua *quibundo*, “Angola Pequena”, foi considerado o maior em extensão e em importância. Palmares não era apenas um, mas uma série de doze ou mais quilombos, organizados em reino, no fim do século XVII. Calcula-se que havia entre 20 a 30 mil pessoas.

Cercado por armadilhas, fossos, muralhas de estacas e protegidos por contracercas, só era possível chegar ao seu interior através dos portões voltados para os pontos cardeais.

O grande chefe tinha que respeitar a opinião do Conselho, que era formado pelos líderes de cada aldeia e respectivos cabos de guerra. Os líderes das aldeias eram eleitos pelos moradores. Os ministros e cabos de guerra eram nomeados pelo chefe, após ouvir o Conselho.

Cultivavam o milho, mandioca, feijão, batata-doce, cana-de-açúcar, banana e legumes diversos. Do fruto da pindoba extraíam óleo para a iluminação. Também possuíam oficinas, forjas e olarias que produziam utensílios de metal, cerâmica e madeira. A terra era de propriedade coletiva e os trabalhadores tinham direito a uma parte do que produziam.

A sociedade era dividida de acordo com o trabalho. Havia os agricultores, os artesãos, os guerreiros e os funcionários. Estes se dividiam em administrativos, que cuidavam dos

impostos, os judiciários que aplicavam as leis e puniam os delitos e os militares que treinavam as tropas.

Para agregar os negros de diversas culturas, o português era o idioma mais comum em Palmares.

A sociedade e a economia do quilombo dos Palmares representavam uma ameaça ao governo colonial, devido à posse coletiva da terra e a liberdade que o local inspirava nos seus moradores e nos que ainda não haviam conseguido a liberdade.

O quilombo dos Palmares durou um século onde enfrentou a paz e a guerra. Foram 27 guerras contra os portugueses e holandeses, que por longo tempo invadiram o território do Pernambuco.

Este relato da história não aparece nos livros didáticos. Aos alunos só é ensinada, de forma resumida, a história da resistência dos negros em Palmares, omitindo-se fatos que demonstram o espírito lutador e a capacidade de organização e convivência com liberdade dos negros e seus descendentes. Ensinar que os alunos negros são descendente de um povo guerreiro, que não deixou de lutar contra um regime de escravidão, apesar de toda a dureza da escravidão, faz toda a diferença na formação da identidade dos alunos.

3.7. Abolição pela força da lei

A assinatura da lei extinguindo a escravidão no Brasil não foi algo dado aos negros em troca dos anos em que serviram ao país, como nos sugere os livros didáticos. Ao contrário, a história não revelada nesses livros apresenta como uma conquista, fruto de reivindicações, de lutas, de manifestações, resistências, não somente da população negra, mas de outros segmentos da população: brancos, mestiços, intelectuais ou não, que se voltaram para essa causa.

Uma lei é sancionada para regular a conduta de uma determinada sociedade. Tem por objetivo regular a conduta de uma determinada sociedade e prevê sanções para quem as deixa de cumprir. Para o Direito, a lei no sentido formal é definida como um conjunto de normas jurídicas elaboradas pelas autoridades competentes para constituírem os direitos e as obrigações dos indivíduos. No âmbito constitucional, as leis são as normas produzidas pelo

Estado. São emanadas do Poder Legislativo e promulgadas pelo Presidente da República (REALE,1993).

Para a criação de uma lei, é necessário que haja uma demanda na sociedade proveniente de problemas que sejam referentes a uma parcela da sociedade e que esta demanda apresentada seja vista pelo governo como um problema a ser enfrentando através de atos normativos. Atos estes que podem ser leis, decretos, portarias, medidas provisórias, etc. "As democracias evoluídas fazem da observância de normas jurídicas abstratas e impessoais e do respeito aos direitos dos outros o fundamento básico da convivência social" (SARAVIA, 2006, p. 27).

A ação do governo se dará através de políticas públicas, com o envolvimento de vários setores que enfrentarão o problema de forma a solucioná-lo ou minimamente dar um retorno satisfatório para a sociedade. De acordo com Saravia (2006), inicia-se, na década de 80, um deslocamento da ação governamental baseada no planejamento para a ideia de política pública.

A elaboração de políticas públicas torna-se uma forma de abordar os vários problemas da sociedade. Políticas públicas podem ser definidas, de acordo com Saravia, um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Estas decisões podem ser condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão.

Para Aguilar Villanueva (2003), as abordagens da definição de política podem ser de dois tipos: descritivos e teóricas. Na concepção descritiva, o debate se centra na questão de se a política é somente uma decisão do governo ou implica em algo mais. No caso, a autoridade é legítima e atua dentro de um campo legítimo de jurisdição, conforme procedimentos legalmente estabelecidos para toda a sociedade e se expressa através de leis, decretos, atos administrativos, etc.

Na concepção teórica, as posições variam de acordo com a teoria da ciência política a qual aderem ou como pressupostos básicos que explicam a ocorrência da política. Nesta concepção, as teorias sobre poder, consenso e conflitos são determinantes.

As políticas públicas, supostamente elaboradas a partir da interação entre os poderes estatais e a sociedade, são fantasmas da arcaica filosofia política, ou seja, na verdade

representam um jogo de força entre o poder e seus interesses. Se as políticas em suas diversas formas regulamentárias, administrativas, são produtos de dominação de classes, de acordos entre grupos de interesses, da hegemonia de uma elite, etc., tudo isto vai depender do corpo teórico que embasa a concepção dos analistas.

De acordo com os dicionários de ciência política, na definição, os seguintes componentes são comuns:

- a) institucional: a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante;
 - b) decisório: a política é um conjunto-sequência de decisões, relativo à escolha de fins e/ou meios, de longo ou curto alcance, numa situação específica e como resposta a problemas e necessidades;
 - c) comportamental, implica ação ou inação, fazer ou não fazer nada; mas política é acima de tudo, um curso de ação e não apenas uma decisão singular;
 - d) causal; são produtos de ações que têm efeitos no sistema político e social.
- (AGUILAR VILLANUEVA, 2003, p. 23).

Podemos então definir política como um comportamento proposital, planejado. Com a intenção de alcançar certos objetivos, ser uma ação com sentido. Não é uma decisão tomada por um governante. Tem que contemplar as diversas contribuições dos vários atores envolvidos na temática, ainda que o resultado final não assemelhe ao plano ou intenções iniciais. A política é então um processo, que envolve todo um conjunto de atores, com um planejamento proposto e um plano efetivamente seguido.

Desta forma,

"la política es, em suma: a) el diseño de una acción colectiva intencional; b) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, em consecuencia, c) los hechos reales que la acción colectiva produce" (VILLANUEVA, 1996, p. 26).

Em uma sociedade, são vários os problemas que atingem as pessoas em maior ou menor escala. De acordo com Aguilar Villanueva (2003. p.23), "las relaciones cotidianas entre sociedad y estado toman la forma de problemas y soluciones, demandas y ofertas, conflictos y arbitrajes, necesidades y satisfactores".

Devemos então considerar as distintas fases da política: agenda, formulação, implementação e avaliação. A elaboração da agenda consiste na fase em que determinados problemas são eleitos pelos governantes para serem trabalhados. Nesta fase, os problemas mais relevantes – alguns apresentados por grupos organizados – formam a agenda do governo, ou seja, é quando são eleitos os assuntos e prioridades da ação do governo.

Por agenda de gobierno suele entenderse se la literatura el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar (AGUILAR VILLANUEVA, 2003, p.29).

3.7.1. A agenda

Segundo os especialistas Roger Cobby e Charles Elder, citados por Aguilar Villanueva (2003), a agenda do governo é constituída de dois tipos: a agenda sistêmica, pública, constitucional, e a agenda institucional, formal ou governamental.

A primeira diz respeito às questões apresentadas pela sociedade ou grupos organizados para que as mesmas sejam incluídas nas agendas do governo. A segunda refere-se a questões que fazem parte da proposta do governo, questões que determinado partido, enquanto governo, pretende adotar como política.

A agenda sistêmica comportará assuntos gerais, amplos, abstratos; já a governamental é mais específica, concreta, pontual. Duas questões teóricas são apontadas na distribuição e interação entre as agendas. A sistêmica, de acordo com Aguilar Villanueva, busca saber como determinados problemas conseguem alçar a condição de “problema público”. Com relação à agenda específica do governo, busca-se saber como determinados assuntos e problemas, independente do reconhecimento e interesse da comunidade, conseguem ser objetos de intervenção.

Segundo Cobby e Elder, citados por Aguilar Villanueva (2003), para que determinado assunto alcance espaço tanto na agenda sistêmica quanto governamental é necessário cumprir três requisitos: que seja objeto de amplo conhecimento do público, que seja considerado, por parte do público, como algo que requer alguma ação por parte do governo, e que para a sociedade a ação desejada seja de competência do governo.

3.7.2. A Formulação

Outra etapa da política é a formulação, que segundo Saravia (2006, p. 33), consiste na "identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade, a determinação das possíveis alternativas para sua solução ou satisfação, a avaliação dos custos e feitos de cada uma delas e o estabelecimento de prioridades".

A sociedade, de forma geral, está repleta de problemas que merecem a atenção dos governos, no sentido de entrarem na agenda e assim alcançarem o *status* de política pública. Mas nem todos os problemas alcançam este êxito. A forma como os governantes tomam conhecimento destes problemas e como estes foram definidos como problemas, os indicadores que avaliam o impacto destes na sociedade, um evento foco que chama a atenção para algumas situações mais do que para outras, o *feedback* de problemas já existentes, formais ou informais, determinam como um problema chega à agenda do governo.

3.7.3. A Implementação

A implementação é outra face da política que para alguns autores refere-se a todo processo iniciado com o estabelecimento da política até seu impacto; para outros a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo com uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central (RUS PEREZ, 2010).

Pressman e Wildasky (1984), citados por Rus Perez (2010), delimitam o início do processo de implementação no momento da transformação da política em programa, quando por ação de uma autoridade, são criadas as condições ideais à implementação.

Um dos fatores apontados como relevantes neste processo é o controle que existe nas organizações governamentais. É discutido a partir da análise dos elementos de liderança, coordenação, hierarquia, relações humanas, democracia, incentivos e acatamento. O acatamento tem um papel de destaque no estudo da implementação, pois normalmente está ligada à obediência ou desobediência específica a uma lei ou diretriz.

Van Meter e Van Horn (2003) citam Etzioni e afirmam que o acatamento pode se dar de forma coercitiva, normativa ou remunerativa. Coercitiva quando é necessário usar de

algum tipo de sanção punitiva; normativa, quando há o compromisso dos participantes e usa-se de pequenas recompensas; e a remunerativa, quando há necessidade de oferecimento de recursos materiais como salários ou bonificações.

Outro aspecto destacado são as relações entre superiores e subordinados nas organizações mais complexas que, dentro de uma interpretação weberiana, o papel dos subordinados é implementar fielmente as decisões de seus superiores. Estudos apontam que empregados de níveis inferiores podem exercer poder e conseqüentemente afetar o desempenho destas organizações.

El poder que tienen los participantes de nivel inferior en las organizaciones aumenta a causa de las actividades de sus superiores, quienes suelen tener muy poco conocimiento de lo que sus subordinados hacen (METER y HORN, 2003, p. 110.)

A participação dos funcionários responsáveis pelo processo de implementação é determinante para o sucesso ou fracasso das políticas. Há necessidade que os mesmos entendam os objetivos, metas que compõem cada fase para que suas atuações colaborem para que os fins sejam alcançados.

La participación favorece al surgimiento de un buen espíritu de equipo entre el personal, y un buen espíritu es una condición necesaria para que la implementación tenga éxito; la participación permite que haya mayor compromiso, y un alto grado de compromiso es necesario para realizar el cambio; la participación permite comprender mejor las razones para introducir una innovación dada, y una mayor claridad es requisito indispensable para la implementación, tomando en consideración el postulado de la resistencia básica al cambio, puede afirmarse que la participación permitirá reducir la resistencia inicial y, en consecuencia, facilitará el éxito en la implementación, y los subordinados tendrán a oponerse a cualquier innovación, cuando ésta haya sido puesta en marcha por iniciativa exclusiva de los superiores (METER y HORN, 2003, p. 114)

Sabatier y Mazmanian (2003) analisam o processo de implementação de políticas como sendo o cumprimento de uma decisão política, que podem ser apresentadas como estatutos ou ordens do executivo ou decisão dos tribunais.

Segundo os autores, analisar o processo de implementação consiste em identificar os fatores que explicam o sucesso dos objetivos durante o processo, que são divididos em três categorias amplas:

1- a tratabilidade dos problemas a que se refere uma lei – independente das dificuldades associadas a implementação, a solução de alguns problemas é mais simples em uns do que em outros.

2- a capacidade de um estatuto ou lei para estruturar o processo de implementação – uma lei deve indicar qual ou quais problemas irá enfrentar e os objetivos que pretende alcançar. Também deve estruturar todo o processo de implementação distribuindo as responsabilidades entre os diversos setores ou funcionários responsáveis pela implementação. Na medida que há clareza no desenvolvimento do processo, as chances de haver sucesso na implementação das políticas são maiores.

3- o efeito da ação política nos beneficiários – para que os beneficiários de determinada política sejam de fato contemplados, algumas variáveis devem ser observadas. Estas variáveis são:

- a) as transformações nas condições sociais, econômicas e tecnológicas que influenciam a realização dos objetivos normativos.
- b) o nível e a atenção que determinados assuntos despertam na mídia por problemas enfrentados por determinadas leis.
- c) apoio do público aos objetivos normativos.

As alterações nos recursos e nas atitudes dos grupos de apoio frente aos objetivos normativos e das decisões políticas e das instituições responsáveis; apoio permanente aos objetivos normativos por parte das autoridades das instituições encarregadas da implementação; compromisso e qualidade de liderança dos funcionários defensores de determinada lei.

Os autores destacam distintas etapas no processo de implementação: as decisões dos encarregados pela implementação; o acatamento destas decisões por parte dos grupos alvo; os impactos efetivos das decisões; os impactos percebidos destas decisões, a evolução que o sistema político faz da legislação, seja revendo os conteúdos ou ao menos tendo a intenção de.

Ainda sobre o processo de implementação de políticas, os autores Martin Rein e Francine F. Rabinovitz (2003) elaboraram estudos em que voltam o olhar para uma perspectiva sobre a intenção e a ação no campo da implementação.

Os autores definem implementação como uma declaração de preferências do governo, que é mediada por vários atores, que gerenciam um processo caracterizado por relações de poder e negociações recíprocas. Então, apresentam a existência de imperativos potencialmente conflitivos entre si. São estes: o imperativo legal, de cumprir com a exigência

legislativa; o imperativo racional burocrático, de realizar o que se defende em termos racionais; e o imperativo consensual, de facilitar um acordo entre as partes envolvidas.

El imperativo legal enfatiza la importancia de que los subordinados obedezcan los reglamentos que se derivan de los mandatos legislativos y que son, supuestamente, congruentes con ellos. El imperativo racional corresponde al proceso por medio del cual al ejecutivo y su burocracia se empeñan en la resolución de los problemas. Los criterios para una solución aceptable incluyen lo que, desde el punto de vista burocrático, es un curso de acción moralmente correcto, administrativamente factible e intelectualmente defendible. El imperativo consensual asume como su preocupación central el acuerdo entre las posiciones contrapuestas sustentadas por los principales actores: la legislatura, el ejecutivo y la agencia administrativa, juntamente con sus electorados respectivos. (REIN y RABINOVITZ, 2003, p. 149)

Ainda de acordo com os autores, a implementação ocorre através de três etapas: da elaboração de diretrizes, a distribuição de recursos e de supervisão, sendo que em cada uma das fases operam os imperativos legal, racional e consensual. Inicialmente, as diretrizes são elaboradas a partir do momento em que o governo decide por alguma ação, que então passa para os encarregados por esta ação. Em alguns casos publica-se em Diário Oficial, podendo então sofrer algumas modificações após ciência dos interessados. Após há a distribuição dos recursos entre as instâncias administrativas responsáveis de colocar em prática a legislação. Por último, inicia-se um processo de supervisão, como mecanismo para demandar as responsabilidades entre os outros setores envolvidos no processo. A supervisão pode ocorrer por inspeção, auditoria e classificação. A inspeção do processo difere da classificação dos resultados. A inspeção se ocupa de verificar se a prática está de acordo com as diretrizes e a classificação se interessa por saber se a prática produz resultados.

A elaboração das diretrizes, normalmente de responsabilidade de uma agência administrativa, se constitui a primeira etapa do processo de implementação. Estas diretrizes não devem ser contrárias às legislações existentes. A segunda etapa refere-se às negociações em torno da quantidade e disponibilidade dos recursos. Estes podem implicar decisivamente no início do processo de implementação, isto devido ao fato de que as dependências legislativas e executivas calculam o tempo de maneira diferente, uma de acordo com o calendário fiscal e outra de acordo com o calendário anual.

Quanto à supervisão dos programas, podem ocorrer de ter maneiras distintas: por inspeção, auditoria ou classificação. O governo sempre conta com procedimentos para

fiscalizar a execução nos departamentos. A auditoria consiste em inspecionar os registros financeiros. Uma tarefa complexa devido ao número de agências que prestam este serviço.

A diferencia del procedimiento de inspección, la auditoria se mantiene organizativamente separada de los departamentos que dentro de la dependencia se encargan de la implementación y que están sujetos a auditoria. Esta práctica se estableció para asegurar una supervisión desinteresada. (REIN y RABINOVITZ, 2003, p. 166).

A classificação, habitualmente, consiste na avaliação dos resultados de um programa. Esta forma de supervisão tem evidenciado que nem sempre quando a supervisão confirma a adesão aos procedimentos, o acatamento é garantia de que os resultados são confiáveis. A princípio é atrativa, pois permite verificar se as políticas estão funcionando ou não. Pode ocorrer que este não seja um instrumento mais preciso para determinar se um programa obteve êxito ou se deveria ser suspenso.

No processo de implementação, as etapas são interdependentes. É um processo circular, com reviravoltas. Por reconhecer que as diferentes agências possuem diferentes pontos de vistas, sobre programas da mesma de interesses, o governo influencia na implementação das políticas desde o início, especificando qual a tarefa dos departamentos envolvidos.

A legislação pode ser classificada de acordo com diversos fatores: a clareza com que os propósitos são definidos, se se deseja o cumprimento imediato dos objetivos ou se é apenas um processo simbólico e urgência do programa na agenda do governo. A experiência dos implementadores também influenciam o processo de implementação. De acordo com Rein y Rabinovitz (2003, p. 152), "la claridad, consistência, sinceridad y prominencia de los objetivos son factores que deberían proporcionar una mayor centralización del proceso de implementación".

Quanto menos brechas houver nas legislações, na elaboração das diretrizes e na pratica, mais sucesso haverá nos programas e menor será a necessidade de supervisão durante o processo. O processo de implementação é muito complexo, pois depende do número de níveis, de instâncias e de participantes envolvidos no processo ou que tenham poder de veto, sobre qualquer das etapas. O ambiente político onde os programas serão aplicados também constituem-se em fatores de complexidade. A ausência de objetivos uniformes, coerentes, de princípios poderosos, em um ambiente com vários partidos políticos com interesses variados,

podem fazer com que os programas se sobreponham uns aos outros, de forma que ninguém seja beneficiado.

Richard Elmore (2003), propõe dois marcos de análise do processo de implementação: o desenho prospectivo e o desenho retrospectivo.

Segundo o autor no desenho prospectivo começa pelo planejamento de um objetivo, elabora um conjunto cada vez mais específico de etapas para o cumprimento do objetivo e determina um resultado em conexão com o qual se poderá medir o sucesso ou fracasso.

Este tipo de análise pressupõe um controle total do processo por parte de quem elabora a política, pois acreditam que uma vez estipulado todos os passos há como se controlar os processos organizativos, políticos e tecnológicos que condicionam a implementação. Existe a ideia que é possível exercer o controle do processo de implementação de cima. Acreditam que a hierarquia entre os envolvidos será suficiente para que as responsabilidades sejam cumpridas.

O desenho retrospectivo considera a influência dos funcionários no processo de implementação, porém questiona o controle sobre todo o processo. O objetivo é definido a partir das demandas que são trazidas, às organizações responsáveis pela implementação é questionando como poderão contribuir no processo para o êxito da proposta e então o analista formula a política de forma a garantir aos envolvidos os recursos necessários.

O desenho retrospectivo parte do pressuposto de que quanto mais próximo se está da origem do problema, maior será a capacidade de exercer influência sobre ele.

A aplicação alternativa dos desenhos retrospectivos e prospectivos ao mesmo tempo resulta em diferentes resultados. A análise a partir do desenho prospectivo destaca os fatores que tendem a centralizar o controle e que são passíveis de manipulação. No desenho retrospectivo fica enfatizado a necessidade de dispensar o exercício do controle estatal e se atentar sobre a influência que possui os responsáveis nos diferentes níveis de atuação.

O autor adverte que muito pouco se poderá fazer se os analistas e os responsáveis da elaboração das políticas persistirem em considerar a implementação como um conjunto de relações de autoridade ordenado hierarquicamente. À medida que o processo de implementação se encontra dominado por regulamentos, por estruturas organizativas formais e por controles rigorosos, pode se esperar que se incrementem os problemas relacionados com a complexidade. Quanto mais rígida for a estrutura das relações hierárquicas, maior será

a quantidade de controle e de instâncias de decisões que requerem para garantir o acatamento, mais ocasiões de desvios e atraso o processo sofrerá, maior a necessidade de que os subordinados sentem de ser dirigidos pelos superiores e menor a confiança na capacidade de resolver problemas dos indivíduos.

Uma de las grandes ironias de la creciente atención al proceso de la implementación es que mientras más nos esforzamos em el uso de lós instrumentos convencionales de control jérarquico, menor es laprobabilidad que tenemos de alcanzar el éxito. (ELMORE,2003, p.263)

Não se pode desconsiderar a participação e influência dos funcionários no processo de implementação de políticas públicas. O conhecimento e a aceitação do que foi estabelecido pelos funcionários, principalmente dos que atuam mais diretamente com o resultado final da proposta é fundamental para o êxito da política.

A destinação, aplicação, e o nível dos recursos é também decisiva na implementação de programas. A natureza dos recursos pode incidir sobre o padrão da implementação. A última fase do processo de implementação é a avaliação. De acordo com Saravia (2006), a avaliação consiste na mensuração e análise, *a posteriori*, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas. A avaliação é a área de política pública que mais tem despertado o interesse dos pesquisadores nos últimos anos.

As análises de políticas públicas podem ser de quatro tipos: investigação, investigação avaliativa, avaliação e monitoramento. Segundo Franco e Cohen, citados por Viana (1996), estes se diferenciam pelo momento em que são realizados (antes, durante ou depois da política); pelo objeto de estudo; pelos objetivos do estudo; pelas técnicas que empregam; e pela relação que estabelecem com a política.

Viana (1996) discute que a avaliação pode ser do tipo *ex post*, quando ocorrem durante e depois da fase de implementação, também chamada de avaliação de processo; esta última, chamada de impacto, estuda o efeito dos resultados de determinadas políticas. As avaliações *ex ante* compreendem o cálculo do custo-benefício (relação monetária entre os custos e os benefícios). Se os benefícios excederem o custo, a política é aceitável. O custo efetividade, por sua vez, requer uma relação monetária, em que “a partir de um montante limitado de

recursos, estes devem ser aplicados de forma tal que permitam um maior número de unidades de resultados ou benefícios, qualquer que seja o valor da unidade resultado” (VIANA, 1996) A apresentação das fases das políticas segundo os teóricos citados, demonstram como uma demanda popular se transforma em um dispositivo legal, em um país onde há tantos problemas em várias áreas da sociedade.

A lei 10.639/03 como uma política de ação afirmativa, derivada das lutas e reivindicações do Movimento Negro, percorreu todos os estágios previstos para se transformar em uma lei, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para atender a necessidade de ensinar a História do Brasil sob o olhar da pluralidade étnica, característica do Brasil.

CAPÍTULO 4 - O MOVIMENTO NEGRO PÓS-ABOLIÇÃO

Após a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, o movimento dos negros continuou em um contexto social diferente. Na Nova República (1889) apesar de serem homens livres, os negros não conseguiram o espaço que era esperado, em grande parte devido às teorias do racismo científico e do branqueamento. Na economia, a mão de obra escrava, antes disputada, agora perde espaço para os imigrantes europeus.

Quando se fala em movimento dos negros, ou movimento negro, imagina-se tratar de um grupo de negros que gritam, protestam, por seus direitos de forma organizada ou não.

Santos (2013, p.9) define o movimento negro no sentido lato, formado por organizações de luta contra o racismo; no estrito senso: professores, intelectuais, pesquisadores, cientistas sociais, líderes políticos, cineastas, roteiristas de televisão, advogados, museólogos e tantos outros que, de diversas formas, trabalharam para desmascarar a história oficial, omissa em relação à fatia maior de nosso passado – aquela que nossa história é, em comum com a história africana.

Mellucci (1996) considera o campo dos movimentos sociais um dos mais indefiníveis. São difíceis de definir conceitualmente, e há várias abordagens que dificultam a comparação. E, define movimento social como uma forma de ação coletiva, baseada na solidariedade, desenvolvendo conflitos, rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação.

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, 2007, p.101)

Vários movimentos sociais se formaram no decorrer da vida em sociedade, sempre agregando os princípios de lutas por alguma causa, como o movimento das mulheres, dos semterra, dos gays, enfim, pautados em uma causa que é coletiva, onde denunciam algo, gerando conflitos, requerendo direitos que por hora, foram negados. Podemos então inferir que o Movimento Negro é um movimento social, que traz em seu bojo não apenas pessoas negras, mas brancos e não brancos.

Para fim de escrita deste texto, usarei a expressão “Movimento Negro” para me referir a um coletivo de pessoas que lutam pela causa negra.

A reação dos negros ocorreu inicialmente em movimentos organizados de mobilização, período em que foram criados grupos, denominados associações, grêmios, clubes, que tinham a finalidade assistencialista, recreacionista e cultural, uma forma de conscientização e mobilização sobre os problemas raciais da época. "Para o movimento negro, a 'raça', é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação" (DOMINGUES, 2007, p.102).

Para Gonçalves (1998), o movimento negro, desde sua origem, se constitui como um ator dividido entre a tradição e modernidade, resistência e liberdade. É, pois, dessa forma que ele "projeta os negros na História". Mas não só. É assim que ele contribuiu na modernização da sociedade brasileira, questionando suas crenças e ideologias raciais, propondo outras imagens de sua composição étnica, enfim, tensionando continuamente a relação entre o sujeito e o sistema.

Alguns clubes, organizações agregavam um grande número de "homens de cor", como se diziam na época, alguns tiveram como base de formação trabalhadores portuários, ferroviários, ensacadores.

Eram organizações que tinha um projeto de melhoria de vida e de oportunidade para as populações negras. Prova deste esforço estava no fato de que estas entidades procuravam formar escolas de ensino primário ou profissionalizante, organizar grupos de teatro e bibliotecas. Muitas dessas associações têm, na sua base, determinadas classes de trabalhadores negros, tais como, portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical. (CUNHA JUNIOR, 1992, p.71)

Neste período, várias agremiações foram formadas em São Paulo, o Clube 28 de Setembro é considerado a agremiação mais antiga, fundado em 1897. Além desta ainda havia o Club 13 de maio dos Homens Pretos, em 1902; o Centro Literário dos Homens de Cor, em 1903; a Sociedade Propugnadora 13 de Maio, em 1906; o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908; a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915; a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos, em 1917; o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos, em 1908; e o Centro Cívico Palmares, em 1926. No Rio de Janeiro, havia o Centro da Federação dos Homens de Cor, em São Paulo havia também uma do mesmo nome e de acordo com Domingues, se forem a mesma, permite supor que seria a primeira entidade negra de abrangência

interestadual. Em Pelotas, a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891, em Lages, SC, o Centro Cívico Cruz e Sousa, em 1918, dentre outros.

Neste mesmo período, surge o que se denomina de imprensa negra: jornais publicados por negros, cuja pauta era as questões pertinentes à raça negra, em especial ao preconceito de cor.

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época (GOMES, 2012, p. 8).

Segundo Munanga e Gomes (2004), os jornais eram organizados por homens, como José Corrêa Leite, auxiliar de farmácia e outros do mesmo nível social. Não possuíam grandes posses e eram custeados pela própria comunidade negra.

De acordo com Bento (1998), entre 1903 e 1963, surgiram mais de vinte diferentes jornais escritos por negros no Brasil, o que revela uma determinação e ao mesmo tempo necessidade de se manter a organização dos negros dentro daquele contexto social.

Em São Paulo o primeiro desses jornais foi “A Pátria”, de 1899, tendo como subtítulo “Órgão dos Homens de Cor”; em seguida “O Combate”, em 1912; “O Menelick”, em 1915; “O Bandeirante”, em 1918; “O Alfinete”, em 1918; “A Liberdade”, em 1918; “A Sentinela”, em 1920.

Em Campinas, “O Baluarte”, em 1903, e “O Getulino”, em 1923. O “Clarim da Alvorada”, em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar era considerado um dos principais jornais deste período. Em Uberlândia, o jornal “A Raça”, 1935; em Curitiba, o “União”, 1918; “O Exemplo”, 1892, em Porto Alegre, entre outros.

Estes jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Havia o entendimento por parte da comunidade negra que, nesta nova sociedade republicana que se formava, a condição para a ascensão social perpassava obrigatoriamente pelo domínio da leitura e da escrita.

Os jornais publicavam artigos em que faziam o chamamento:

Para aumentar o índice de escolarização da população negra, era necessário inculcar nos indivíduos a ideia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 141).

Também publicavam artigos que combatiam o suposto lugar de inferioridade das mulheres negras no mercado de trabalho, como uma tentativa de romper com a sequência: escrava, empregada doméstica.

Em 1931, foi fundada em São Paulo, a Frente Negra Brasileira, FNB, que foi considerada a maior entidade negra do país e que conseguiu milhares de associados, com delegações em diversos estados do Brasil: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, fazendo com que o Movimento Negro Brasileiro se convertesse em um movimento de massa.

Havia um projeto na FNB de criação do Liceu Palmares, com o objetivo de oferecer o ensino primário, secundário, comercial e ginásial aos alunos-sócios, mas aceitaria não sócios e brancos. Deveria funcionar em todo o Estado de São Paulo, porém, por falta de recursos, o projeto fracassou.

Para os líderes, a educação dos afrodescendentes deveria se expandir para além da escolarização, e incluir curso de formação política; isto devido à baixa autoestima provocada pelos anos de escravidão, que produzia na população negra uma apatia e entrega aos vícios urbanos e ausência de dispositivos psicossociais que o ajudassem na integração nesta ordem competitiva (GONÇALVES e SILVA, 2000).

A FNB chegou a superar os 20 mil associados, mantinha escola, grupo musical, time de futebol, grupo teatral, oferecia assistência jurídica, serviço médico e odontológico, cursos de formação político, de artes e de ofício, além de publicar um jornal, o A Voz da Raça.

Em 1936, a Frente Negra Brasileira, transformou-se em um partido político; sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional, “acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura” (MUNANGA e GOMES, 2004, p. 118).

A FNB chegou a ser recebida pelo Presidente do Brasil, Getúlio Vargas, tendo algumas de suas reivindicações atendidas, como o fim da proibição do ingresso de negros na guarda civil em São Paulo.

Esta aproximação indicou o poder de barganha que o movimento negro organizado dispunha no cenário político institucionalizado; porém, não impediu que, com a instauração do Estado Novo, em 1937, juntamente com outras organizações políticas, a Frente Negra Brasileira fosse extinta.

4.1. O período de 1945 -1964

Considerado por Domingues como a segunda fase do Movimento Negro organizado na República. Durante os anos em que vigorou no país, no Estado Novo, 1937-1945, houve uma violenta repressão política, tornando qualquer movimento contestatório inviável.

O movimento negro ressurgiu após a queda da ditadura de Vargas, não com a mesma intensidade dos anos anteriores. Em 1943, em Porto Alegre, a União dos Homens de Cor, UHC, declarava que sua principal finalidade era “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. (DOMINGUES,2007,p.188)

A UHC se destacava pela organização e pela rápida expansão nos anos 40, período em que abriu sucursal ou possuía representantes em pelo menos 10 estados: Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. Em sua atuação, promovia debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais.

Segundo Domingues, em 1950, representantes da UHC foram recebidos pelo Presidente Getúlio Vargas, quando foi apresentada uma série de reivindicações a favor da “população de cor”.

A ditadura que foi implantada a partir do golpe militar de 1964 desarticulou a luta política do movimento negro organizado. Como aconteceu com militantes de outras causas, os militantes do movimento negro foram vigiados pelos órgãos de repressão. A discussão pública da questão racial foi praticamente banida; o movimento somente voltou a se reunir na década de 1970.

Durante o período de elaboração da Lei de Diretrizes e bases nº 4.024/61, a atuação do movimento negro para a inclusão dos negros na escola pública aparecia com o argumento sobre a necessidade da discussão sobre raça no processo de tramitação da referida lei. Apesar de ter feito parte das polêmicas e debates em torno da aprovação da lei, a raça colaborou mais na defesa dos ideais universalistas. A dimensão raça, juntamente com a classe, era considerada, naquele momento, um fator de diferenciação no processo de escolaridade. Não havia clareza de que a população negra seria a destinatária da escola pública e gratuita (GOMES, 2012).

Ainda segundo Gomes (2012), após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da LDB da época (a 5.692/ 71), a questão racial perdeu lugar nos princípios que regiam a educação nacional.

4.1.1 Teatro Negro Experimental – TEN

Outro marco na luta do movimento negro em prol do reconhecimento dos direitos dos negros e sua inserção no regime republicano foi a criação do Teatro Experimental do Negro, o TEN, que sob a direção do professor Abdias Nascimento, estimulava a participação política e artística dos negros. A proposta era formar um grupo teatral apenas com artistas negros, que, além de representar seriam uma frente de luta, um polo de cultura, com o objetivo de promover a libertação cultural do povo negro (MUNANGA e GOMES, 2004)

O TEN avançou e adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal “O Quilombo”, ofereceu cursos de alfabetização, de corte e costura, fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro brasileiro; promoveu, na Bahia, a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe, depois realizou um concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, de grande repercussão na opinião pública (DOMINGUES, 2007).

Segundo Gonçalves (1998), tratava-se de um movimento estético em busca da afirmação étnica. A Negritude nasce no Brasil por meio da dramaturgia, criando uma escola de atores e autores nacionais.

O jornal “O Quilombo” possuía uma produção diferenciada dos demais jornais militantes que circulavam na época. Havia uma inserção e sintonia com o mundo cultural brasileiro e internacional. Conseguia congregar intelectuais negros e brancos, com visão crítica sobre o racismo e a situação do negro brasileiro. Dentre estes intelectuais destacam-se: Guerreiro Ramos, Ironildes Rodrigues, Edison Cordeiro, Solano Trindade, Nelson Rodrigues, Rachel de Queiroz, Gilberto Freyre, Orígenes Lessa, Roger Bastide, entre outros.

O jornal também publicou artigos intelectuais estrangeiros, discutiu música, cinema, teatro, poesia, religião feita por negros brasileiros, mostrando que havia um pensamento intelectual produzido pelos afro-brasileiros na vida nacional. Um pensamento produzido por pessoas negras na cor e negras enquanto compromisso político com a afirmação da identidade e da cultura negra (MUNANGA e GOMES, 2004, p. 122)

O TEN revelou talentos conhecidos até hoje no cenário nacional: Aginaldo Camargo, Grande Otelo, Ruth de Souza, Haroldo Costa, Lea Garcia, Abdias do Nascimento, entre outros.

O golpe militar de 1964 também desmobilizou o TEN, que, em 1968, foi praticamente extinto quando Abdias do Nascimento partiu para o autoexílio nos Estados Unidos.

A UHC e o TEN não foram os únicos grupos que deram visibilidade para a luta antirracismo, mas segundo Domingues, foram o que deram maior destaque para as questões raciais nas décadas de 40 e 50.

A imprensa negra cresceu, novas publicações foram lançadas. Mas este crescente não foi suficiente para a aprovação de um projeto de lei antidiscriminatório, apresentado à Assembleia

Constituinte, em 1946, pelo Senador Hamilton Nogueira (UDN). Colocado em votação, foi considerado pelo PCB, como um projeto que “restringia o conceito amplo de democracia”, que as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e represavam a marcha da revolução socialista no país (DOMINGUES, 2006).

Este fato contribuiu para um abandono do movimento negro por décadas, inclusive pelos setores políticos mais progressistas. Somente em 1951 o Congresso Nacional aprovou a primeira lei antidiscriminatória do país, de autoria de Afonso Arinos.

4.2 - O período de 1978 – 2000

Após o golpe militar em 1964, houve uma desarticulação do movimento negro organizado; a discussão pública da questão racial ficou reprimida. Os militantes foram acusados pelos militares de criarem um problema que não existia no Brasil: o racismo.

Segundo Cunha Jr. (1992, p.65), "tínhamos na época três tipos de problemas, o isolamento político, a ditadura militar e o esvaziamento dos movimentos passados. Posso dizer que em 1970 era difícil reunir mais que meia dúzia de militantes do movimento negro".

Somente ao final da década de 1970, com o retorno dos movimentos sociais em cena (sindical, estudantil, das mulheres, dos gays), o movimento negro, através da criação do Movimento Negro Unificado em 1978, na cidade de São Paulo, traz ao debate público as questões educacionais referentes à população negra brasileira.

O Movimento reafirma que a educação possui um papel fundamental e prioritário na pauta do Movimento Negro, unificado pós-1978.

Desde seu manifesto primeiro até os desdobramentos que sofreu ao longo de 20 anos, com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país, o Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 149).

Segundo Domingues(2007), a criação do MNU, ou a reorganização do Movimento Negro, ocorreu devido a fatores externos, por um lado estimulados pela luta a favor dos direitos civis que ocorriam nos Estados Unidos, onde se levantavam lideranças como Martin Luther King, Malcon X e outras organizações, como os Panteras Negras; entre outros, os movimentos que ocorriam para libertação dos países de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Estas influências externas contribuíram para a adoção de um discurso radical contra a discriminação racial que imperava no Brasil.

Em 1982, no Programa de Ação do MNU, entre as estratégias de luta propunha-se a uma mudança radical nos currículos, visando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de

aumentar o acesso dos negros a todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e jovens negros no sistema de ensino.

Ainda em 1982, houve mudanças nos governos estaduais e municipais. Algumas administrações organizaram grupos de assessoria para assuntos da comunidade negra, assessores militantes em movimentos, sindicatos, em partidos, foram contratados, para interferirem nos livros didáticos e currículos escolares de forma que a história da África e do Negro constassem nos currículos. Foram os casos das Secretarias do Estado da Educação de São Paulo e da Bahia e da Secretaria de Cultura do Rio de Janeiro. Posteriormente, outras secretarias de outros estados criaram assessorias com a mesma finalidade, dentre estas Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal.

Esta inserção de militantes nas secretarias, com uma finalidade específica, fez com que houvesse um interesse pelo estudo das relações inter-raciais na escola; entretanto foram os pesquisadores negros que começaram a pesquisar sobre o tema.

Em 1986, Brasília sediou a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, que teve representantes de sessenta e três entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados da federação brasileira, totalizando cento e oitenta e cinco inscritos, que indicaram aos membros da Assembleia Nacional Constituinte-87 as seguintes reivindicações:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História dos Negros no Brasil,
- Que seja alterada do inciso 8º do artigo 53 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão à Ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe e as publicações e exteriorizações contrárias a moral e aos bons costumes (SANTOS, 2005).

Em 1987, entidades negras de Brasília pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para que fossem adotadas medidas contra o racismo nos livros didáticos. Representantes de organizações negras foram convidados para fazerem uma avaliação dos problemas de discriminação que afetavam os livros didáticos em um evento promovido pela FAE e pela Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A FAE faz circular os livros que são adotados pelos sistemas de ensino nacional.

Durante o período em que a Constituição de 1988 estava sendo escrita, vários encontros foram realizados em todo o país com a finalidade de apresentar propostas que viessem ao encontro dos anseios da comunidade negra no texto final da Constituinte.

A Convenção nacional “O Negro e a Constituinte”, realizada em Brasília em 1986, apresentou várias propostas às comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Como exemplo das propostas que foram incorporadas, podemos citar o racismo como crime inafiançável e imprescritível, a demarcação das terras quilombolas, dentre outras.

Em 1988, Ano do Centenário da Abolição aumentou o debate sobre negros e educação. Diferentes estados promoveram eventos que colocavam em pauta a discussão sobre a problemática da educação dos negros.

Mesmo tendo se passado 100 da abolição, pouca garantia de direitos constitucionais havia sido conquistada. "Depois de 1980, aparece muita gente falando contra o racismo, pois isto dava assento nas periferias, das diversas esferas do poder ou assessorias do poder" (CUNHA JR., 1992, p. 67).

4.3. A questão racial na agenda dos governos, a partir da década de 80

Como resultado destes eventos, e principalmente do disposto no artigo 242 da Constituição de 1988, os Estados e municípios agregaram a temática racial à agenda de governo. O Estado da Bahia foi um dos primeiros a colocar na agenda do Estado, a questão racial, que passará a ser tratada nas escolas do sistema de ensino daquele Estado.

A Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, já incorporava alterações, fruto da luta do Movimento Negro em prol da adoção de medidas legais que contemplassem a inclusão de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do continente africano nos currículos das redes estaduais e municipais, ou seja, a questão racial havia sido incorporada na agenda do governo.

Gonçalves e Silva (2000, p.155) afirmam que

[...]o movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores, etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta.

Na década de 90 ainda vigoram os movimentos sociais que buscam a reconstrução de um Estado democrático de direito depois de duas décadas de autoritarismo. As reformas constitucionais de alguns países trouxeram como novidade a concepção de sociedade e nações pluriétnicas e multiculturais (GOMES, 2012).

Em 1991, realizou-se, em São Paulo, o 1º Congresso Nacional de Entidades Negras (ENEN) que ampliou a visibilidade do Movimento Negro; os contornos da discriminação racial ficaram mais nítidos a outros movimentos sociais; rompeu-se o isolamento político do MNU (DOMINGUES, 2008).

Em 1994, experiências interessantes envolvendo entidades negras e Secretarias de Educação são realizadas em alguns Estados. O Núcleo de Estudos Negros, NEN, com financiamento da Fundação Ford, é um exemplo. Vários seminários são organizados por este núcleo com a participação de professores do Ensino Fundamental do Estado de Santa Catarina e outros da região Sul. O NEN tem publicado trimestralmente a série Pensamento Negro em Educação, que divulga pesquisas educacionais tratando do tema do negro e a educação.

Nos anos 90, articulações entre o Movimento Negro e os políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, embasados na Constituição Federal, tiveram como resultado a inclusão da questão racial nos currículos das escolas estaduais e municipais, através da alteração das leis orgânicas dos seguintes municípios: de Belo Horizonte; de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul; de Belém, Estado do Pará; de Aracaju, Estado de Sergipe; de São Paulo, Estado de São Paulo; de Teresina, Estado do Piauí.

A cidade de Brasília, em 1996, sancionou a lei nº 1.187 que introduzia o “estudo da raça negra”, nos currículos escolares dos Sistemas de ensino do Distrito Federal, porém, segundo Santos (2005), embora aprovada e sancionada pelo então governador Cristovam Buarque, nenhum órgão do Governo do Distrito federal procurou implementá-la.

A lei orgânica do município de Campinas, de 30 de março de 1990, também aderiu a este movimento nacional e explicitou, no capítulo II, Artigo 224:

“Constarão do currículo escolar de todas as unidades educativas da rede municipal de ensino, temas com abordagem

interdisciplinar que abranjam, entre outros, a educação ambiental, educação sexual, história da África e do negro no Brasil, história da mulher na sociedade, a educação para o trânsito, que respeitem e incorporem os diferentes aspectos da cultura brasileira, enfatizando sua abordagem regional e estadual”.

Ainda em Campinas, no ano de 1998, o vereador Sebastião Arcanjo apresentou uma lei que incluía, no currículo escolar da Rede Municipal de ensino, inclusive supletivo, na disciplina de história, matéria relativa ao estudo do negro na formação sócio-cultural brasileira.

4.4. O Movimento continua...

A realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, ocorrida em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, foi mais uma das ações do Movimento Negro, que reuniu as lideranças de diversas regiões do Brasil e contou com a participação de aproximadamente 30.000 pessoas (BENTO, 1998, p. 78). Nesta data, comemoravam-se os 300 anos da “eternidade de Zumbi” (PEREIRA, 2013) e da “imortalidade de Zumbi” (DOMINGUES, 2008).

O Movimento não teve a intenção apenas do reconhecimento de Zumbi enquanto herói nacional, mas exigir do governo e dos poderes constituídos a busca das soluções a serem concretizadas através de ações antirracistas em todos os domínios da vida nacional (MUNANGA, 1996, apud DOMINGUES, 2008).

No ato, os organizadores foram recebidos pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto e entregaram um documento intitulado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, que continha várias propostas antirracistas. Com relação à educação, citamos, segundo Santos (2005):

– Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;

- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras;

Considerado como um dos eventos mais importantes organizados pelas entidades negras no Brasil, de acordo com Santos (2005), teve como desdobramento a criação de um Grupo Interministerial de Valorização do Negro, GTI, que tinha como função provocar e articular medidas de enfrentamento da questão racial entre os diversos ministérios e outras instâncias do governo federal.

Porém, o que se evidenciou foi um racismo institucional, nas tentativas de reunir o Grupo e dar prosseguimento à proposta de trabalho.

Militantes, experientes em articulação palacianas, perceberam que a cordialidade formal e habilidades do politicamente correto funcionavam como táticas do racismo institucional: audiências eram desmarcadas, compromissos postergados... Manobras diversionistas e desrespeitosas de todo tipo eram o mais comum nas relações com órgãos e agentes do poder de Estado e do Governo federal, mesmo que o GTI fosse regularmente ouvido e se sentisse apoiado pelo Presidente da República (PEREIRA, 2013, p. 33)

Em 1996, o Ministério da Justiça realizou em Brasília o Seminário “Multiculturalismo e racismo: o papel da Ação Afirmativa em estados democráticos contemporâneos”, que teve a participação de intelectuais brasileiros e estrangeiros. Neste evento, evidenciou-se a enorme diferença de perspectivas para a questão racial entre os agentes políticos e intelectuais.

Segundo Pereira (2013, p. 34):

(...) houve os que rejeitaram a necessidade de ações afirmativas e de se enfrentar as desigualdades sociais decorrentes dos problemas de relações raciais no Brasil; houve outros, que reafirmaram suas visões da diferença do contexto brasileiro em relação ao norte americano e rejeitaram medidas semelhantes; houve os que se esforçaram por refletir adiante do senso comum e, embora compartilhando a visão da importância da luta contra o racismo no Brasil, apresentaram novos elementos críticos; houve os cautelosos, preocupados, que se pretendem neutros, ainda reconhecendo a existência do racismo, e se mostraram perplexos e inconclusivos.

Percebe-se que quando se trata de discutir as relações raciais no Brasil e refletir sobre as consequências causadas pela falta de política pública no nível de Estado, o quão

desconfortável as pessoas se sentem. Admitir as diferenças e avançar no sentido de romper com o silêncio em todas as áreas não tem sido tarefa fácil.

Ao final dos anos 90, podemos inferir que embora ainda havendo muito a ser feito, as conquistas para a população negra deram um salto de qualidade, o Movimento Negro conseguiu colocar a questão racial na agenda do governo.

4.5. Anos 2000 e a luta por políticas públicas e ações afirmativas

No plano acadêmico, em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que é responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), que tem por finalidade congregar pesquisadores negros e não negros, que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do movimento negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2012).

Um fato marcante na história do movimento negro brasileiro foi a participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul.

Segundo Gomes (2012, p.10), [...] ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho".

A presença crescente do MNU, fomentando o debate sobre raça, provocou mudanças na estrutura do Estado, com a criação em 2003 da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

Uma demanda de anos do Movimento Negro foi atendida logo nos primeiros dias do mandato do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, que foi a lei 10.639/03, sancionada no dia 09 de janeiro de 2003, que alterou os artigos 26-A e 79-B da LDB 9394/96, tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas

públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela resolução CNE/CP nº 01/2004, foi alterada novamente em 2008 para a inclusão da temática indígena.

No Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em 2004, que, em articulação com os Sistemas de Ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Ainda durante os anos 2000 outras iniciativas foram tomadas pelo Estado, com o enfoque na educação, que podem ser consideradas como resultado direto ou indireto da atuação do

Movimento Negro em todo seu período de existência. São elas: o 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 (2009); a inserção da questão étnicoracial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008; e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do Projeto Nacional de Educação (PNE); a Lei federal nº 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, em 26 de abril de 2012, e a sanção pela Presidência da República da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (GOMES, 2012).

Atualmente várias das reivindicações do Movimento Negro para a educação tem se transformado em políticas do MEC, leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal; algumas desagradam a vários setores da sociedade ao perceberem a desnaturalização de seus direitos e privilégios.

CAPÍTULO 5 - CONSEQUÊNCIAS DA ESCRAVIDÃO: O RACISMO

O período da escravidão, em que os negros foram submetidos, trouxe consequências negativas que refletem até os dias atuais para a vida desta população no Brasil, principalmente nos aspectos social e econômico.

Durante o regime escravista, pautados pela crença da superioridade do branco sobre os não brancos, ou como consequência desta crença, o racismo é um dos problemas que surgiram e se arrasta no cotidiano das relações entre brancos e negros.

Santos (2013, p. 96) afirma que "o racismo foi a parte principal da herança que a escravidão nos deixou. Na verdade, a escravidão foi o próprio racismo".

Soligo (2001) conceitua racismo ou a ideologia racista a partir de dois pesquisadores – Jones, 1973, e Munanga, 1986 – como a existência de um complexo sistema de crenças e valores que apregoam a inferioridade intrínseca do segmento racial negro, inferioridade esta que legitima a hierarquização dos indivíduos pela cor e etnia, bem como as práticas discriminatórias dela decorrentes.

Jones (1973, p.11) acrescenta quando diz que o racismo é um processo natural pelo qual as características físicas e culturais de um grupo de pessoas adquirem significação social negativa numa sociedade heterogênea. O racismo tanto acentua os atributos positivos de um grupo racial quanto os atributos negativos do outro.

Para o autor, existem três tipos de racismo: o individual, o institucional e o cultural, todos presentes na nossa sociedade e sempre que se manifestam há prejuízos para as consideradas “minorias”, no caso a população negra, que, vitimizada por esta ideologia, tem ao longo dos anos lutado, reivindicado para que haja o reconhecimento destas manifestações e sanções quando for o caso.

O racismo individual é a crença da superioridade de uma raça em relação a outra, que justifica as ações discriminatórias, violentas, que se manifestam cotidianamente.

O racismo institucional é a manipulação consciente de instituições, com a finalidade de atingir objetivos racistas, são extensões de pensamentos racistas. Esta dimensão possui dois sentidos, um de através de instituições manterem vantagens racistas, onde um grupo seja beneficiado em detrimento do outro. O outro sentido é o cerceamento de forma legal, de

direitos e condições que impedem o outro de ter acesso a outras posições, que poderiam favorecê-lo.

O racismo cultural contém elementos do racismo institucional e do individual e determina, a partir de uma suposta superioridade, qual a cultura ou herança cultural deve ser valorizada.

O preconceito racial enquanto atitude negativa coloca o objeto do preconceito numa situação de desvantagem.

O preconceito é uma atitude negativa, com relação a um grupo ou uma pessoa, buscando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como o ponto positivo de referência. A manifestação comportamental de preconceito é a discriminação – as ações destinadas a manter as características de nosso grupo, bem como sua posição privilegiada, a custa dos participantes do grupo de comparação. Portanto, o comportamento é mais importante para nós do que a atitude de preconceito (JONES, 1973, p. 3).

5.1. O imigrantismo e o não reconhecimento da mão de obra escrava

Segundo Soligo (2001), no final do século XIX, a intensificação e modernização da lavoura cafeeira e a Lei Euzébio de Queiroz, que proibiu o tráfico negreiro, trouxe para os negros escravos e seus descendentes uma consequência que repercute até hoje: a exclusão do mercado de trabalho em um momento essencial de suas vidas, pontuado pelo fim do período de escravidão. De acordo com Hasenbalg (2005, p. 80),

"a falta de preparo para o papel de trabalhadores livres e ao limitado volume de habilidades sociais adquiridas durante a escravidão acrescentou-se a exclusão das oportunidades sociais e econômicas, resultantes da ordem social competitiva emergente".

A liberdade não significou a aceitação da condição de cidadãos; ao contrário, os negros foram considerados incapazes de desenvolver atividades remuneradas nas lavouras por eles formadas. Enquanto mercadoria, tinha o dever de retirar da terra o sustento, o lucro para o senhor; como cidadãos livres, foram considerados incapazes, pois a cor da pele estava associada a adjetivos negativos, embasados por teorias científicas deste período. "A mudança no status legal de negros e mulatos não se refletiu numa modificação substancial de sua posição social" (HASENBALG, 2005, p.79).

Sem remuneração, sem trabalho, sem casa, sem políticas que acenassem para uma possível reparação pelos anos de escravidão, sendo preterido ao imigrante branco, assim o negro inicia sua vida como liberto em um país que pretende ser capitalista e branco.

A falta de habilidades sociais e as incapacidades associadas ao anterior status do escravo, junto ao afluxo de imigrantes europeus qualificados, excluíram a massa de negros e mulatos do mercado de trabalho capitalista (HASENBALG, 2005, p. 81).

Restou à mulher o trabalho doméstico, onde as atividades executadas se assemelhavam as que faziam na casa dos senhores: trabalho como lavadeira, cozinheira, babá, enfim nada que necessitasse de uma qualificação, além da já obtida durante o regime escravista.

Para o homem, que não se perdeu na amargura e desolação, o trabalho braçal foi o que restou.

[...] o negro vê-se descrito como sendo “bom mesmo” para os trabalhos braçais, para os serviços subalternos, para o trabalho de copa e cozinha, para o samba, para a dança, para o futebol, o boxe, e é, apanhado, de uma maneira ou de outra, por avaliações que o representam como o preguiçoso, indolente, desordeiro, trapaceiro, esbanjador, farrista, desleixado, traiçoeiro (FERNANDES, 1965, p. 505).

Ainda sobre a vida do negro pós-abolição numa sociedade de classes, Cunha Jr. (1992) afirma:

Vivemos numa sociedade capitalista, classes sobre classes; somos o último degrau dessas classes, estando com grande parcela dos nossos na faixa dos desempregados ou semiempregados. Portanto não compomos no todo a faixa do operariado ativo economicamente (p. 22).

Ter um emprego fixo que lhes possibilitasse um salário ao final do mês, era uma das maiores aspirações do negro no início do século XX (BERNARDO, 1998). Os negros começavam a participar do mercado de trabalho por volta dos 25-30 anos. Enquanto que os italianos, desde meninos, já conseguiam aprender ofícios que lhes garantia o acesso ao mercado de trabalho.

Enquanto as meninas negras com idade entre 8, 9 anos já eram empregadas domésticas, as meninas descendentes de italiano aprendiam ofícios ou trabalhavam em chapelarias ou oficinas de costura. Os meninos italianos iam direto para as fábricas. Para os meninos negros sobravam poucas alternativas: ser engraxates, jornaleiros, meninos de recado, sempre nas ruas à procura de serviço que lhes rendesse algum dinheiro (BERNARDO, 1998, p. 182).

Desde que aportou no solo brasileiro, subtraído de sua terra natal, expropriado de sua cultura, dignidade, identidade, escravizado, sendo subjugado por teorias científicas que tentavam comprovar a incapacidade, o negro tem enfrentado situações de exclusão, que ao longo dos anos, tem se repetido, de uma forma ou de outra.

Em pesquisa realizada em 2001, “O preconceito racial no Brasil: análise a partir de adjetivos e contextos”, Soligo apresentou que, ainda no século XXI, o negro é adjetivado da mesma forma que no século XVIII e XIX; concluiu que a superação é a característica fundamental do segmento negro.

Com base na suposta “inferioridade” do negro, atrelada aos seus dotes físicos acima dos intelectuais, e ao reconhecimento da discriminação como prática social corrente, o negro tem que, a cada dia, ir além de suas possibilidades, tentar ultrapassar o branco, numa corrida de recursos tão desiguais (SOLIGO, 2001, p.175).

Ainda segundo Soligo (2001), no novo século, preconceitos não foram superados; ainda há hostilidades, pautadas na crença da superioridade racial. E finaliza, afirmando que, no Brasil,

[...] apesar dos esforços dos movimentos de consciência negra, na denúncia e luta pela superação do preconceito racial, o negro continua invisível exatamente naquelas atividades que a sociedade capitalista valoriza: o trabalho qualificado, o saber, o poder. A ele se reserva um espaço na constituição da chamada cultura brasileira, representado pelo samba, pelo esporte e pela culinária, e somente neste espaço ele é reconhecido (2001, p. 175).

A pesquisadora Caroline Felipe Jango Feitosa, em 2012, realizou uma pesquisa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de identificar e analisar as representações sociais que a criança negra constrói acerca do ambiente escolar, a fim de compreender como se dá a integração da mesma nesta instituição.

Concluiu que o direito de acesso e permanência da criança negra não se dá da mesma forma que para as crianças brancas:

Este direito está sendo ferido quando constatadamente a criança negra vivencia um espaço que a discrimina por sua condição étnico-racial e esta discriminação têm consequências negativas diretas sobre a construção de sua identidade, de sua autoestima, de sua inserção na escola e de sua representação acerca do espaço escolar. (FEITOSA,2012, p.220)

A criança negra na escola vivencia os mesmos adjetivos negativos e pejorativos que são atribuídos aos negros desde o início da colonização,

“Apelidos e xingamentos de cunho racista são partes integrantes do cotidiano da criança negra na escola, ou seja, sua integração neste ambiente se dá mediante os conflitos raciais que as inferiorizam e humilham constantemente, de maneira explícita e, muitas vezes, com anuência ou silenciamento dos profissionais da educação”. (FEITOSA, 2012, p.220)

Percebe-se que, embora tenha decorrido séculos, a imagem estereotipada do negro continua a ser perpetuada tanto no imaginário das pessoas (SOLIGO, 2001) quanto na instituição escola (FEITOSA, 2012).

5.2. Ações Afirmativas

Portanto as reivindicações do Movimento Negro por políticas públicas de ação afirmativa, que garantam ao negro melhor condição de vida, são pautadas a partir de dados concretos de exclusão historicamente anunciados e denunciados.

O debate sobre a necessidade de políticas públicas de ação afirmativa foi colocado na agenda de reivindicação do Movimento Negro no final dos anos 90 e início do ano 2000.

As políticas de ação afirmativa, segundo Silvério (2002, p.220),

Têm servido em países, para minimizar os pesados custos sociais para as populações que foram colonizadas, externa e internamente, em países hoje considerados multirraciais e ou multiétnicos, que procuram pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos.

A História do Brasil tem mostrado que a desigualdade social é uma marca presente na sociedade, que vem desde o início do processo de colonização quando foi “adotado” o princípio da superioridade e inferioridade entre grupos, camadas ou classes sociais (SILVÉRIO, 2002). A desigualdade social é percebível quando comparadas as condições de vida de ricos e pobres, brancos e negros.

Entre ricos e pobres, seria fruto do preconceito e motivo do atraso da sociedade brasileira; já a desigualdade entre brancos e negros deriva da escravidão, que vincula classe social ao pertencimento racial.

Os indicadores sociais mostram uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial. Estes estudos demonstram que a dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos; a outra parte é explicada pelo racismo, e a discriminação racial teve uma configuração institucional, tendo o Estado legitimado historicamente o racismo institucional (SILVERIO, 2002, p. 222).

No Brasil, o sistema de governo é pautado nos princípios da democracia, uma forma de governo que prevê a igualdade de direitos entre todos, inclusive prevista na Constituição do país, de 1988.

A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 5º, caput, sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei, nos seguintes termos:

Artigo 5º. 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, nos termos seguintes.

Porém a realidade tem-nos mostrado que este princípio não alcança todos os brasileiros, em especial os negros e pobres. Segundo Valente (2002), a democracia não é possível senão quando um direito comum regula a coexistência das liberdades individuais e particulares.

No Brasil, racismo, preconceito e discriminação racial estão presentes no cotidiano das relações pessoais e nas instituições, que, segundo Silvério (2002, p. 223), são componentes essenciais na conformação da sociedade brasileira, uma sociedade desigual, estruturada a partir de juízos de superioridade, onde os negros são vítimas de adjetivos negativos e pejorativos, sobre sua condição de diferente no plano sociocultural.

5.3. A LEI 10.639/ 2003: Uma conquista de longa história

A insistência de que os negros tenham acesso à educação vem de longa data. No século XIX a construção de uma nação se coloca como um ponto crucial para a elite e isto só seria possível com o acesso às letras para toda a população (SILVA E GONÇALVES, 2000).

No período colonial, o acesso às letras para os negros escravos era proibido. "Os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas

quando existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas" (SILVA e GONÇALVES, 2000).

Quando isto acontecia o objetivo era de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionário, não havia um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos.

O decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, criou cursos noturnos para livres e libertos, o que nos faz inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos.

Com a Abolição e a Proclamação da República, as associações recreativas, organizadas pelos negros, passaram a oferecer a cursos de alfabetização para seus associados; a imprensa negra fazia o chamamento para que os negros se alfabetizassem, enfim a escolarização era vista como a forma de inserção na nova ordem social. De certa forma, estas entidades assumiram o papel de oferecer à comunidade negra o acesso à educação.

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura (GOMES, 2012, p. 136).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 condenava o tratamento desigual por motivo de preconceito de classe e raça. A educação foi considerada direito de todos, tornou obrigatório o ensino primário a partir dos sete anos, de responsabilidade do poder público. Não fazia nenhuma observação com relação ao currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 manteve a obrigatoriedade dos estudos a partir dos sete anos e, no artigo 7º, obrigou a inclusão dos componentes curriculares de Educação Moral e Cívica, Educação física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Não apresentava nenhuma consideração com relação a preconceito de classe ou raça.

Vale salientar que com o ressurgimento do Movimento Negro Unificado em 1978, a educação foi tida como prioridade, em um contexto em que a luta contra o racismo era o foco da ação do MNU.

A atuação do MNU se estendeu para as escolas ou sistemas de ensino, uma vez que a escola é um dos lugares onde o negro vive; buscou-se então orientar a ação de combate ao racismo e preconceito nesses ambientes.

Nesse período, os alunos eram alfabetizados com cartilhas. Eu, por exemplo, fui alfabetizada com a Cartilha Caminho Suave, em que a figura do negro era estereotipada: o personagem não tinha família, e era sempre o empregado.

A forma como os conteúdos são ensinados não favorecem a construção de uma ideia positiva da imagem do negro.

Os conteúdos, conforme já relatos nesta dissertação, eram apresentados ainda de modo a reproduzir os discursos racistas e excludentes, que permeavam a sociedade. Eram pautados em cima da visão que Varganhen propôs no século XIX, em que a cultura europeia, o culto ao elemento branco, era tido como o ideal de caráter, de tipo físico, inculcando a superioridade do branco sob as demais raças.

A omissão dos conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra e indígena, a omissão sobre as contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e o reforço a determinados tipos estereotipados fazem com que a escola contribua e reproduza a ideologia de dominação étnico-racial.

A revisão dos livros didáticos, a pedido das entidades negras em 1987, tinha como intuito, rever as imagens em que aparece o elemento negro, que era visto e descrito como não humano, mas um objeto escravo, sem passado, cuja contribuição fosse apenas o fato de ter sido escravo.

As contribuições e as tecnologias trazidas pelo negro eram ignoradas, bem como os movimentos de resistência.

O continente africano é retratado como uma grande selva, onde os animais selvagens dominam o espaço, as pessoas vivem em completa miséria, habitando ainda em cabanas. Não que não haja problemas dessa natureza, porém em determinados lugares do Brasil estas mesmas situações são vivenciadas: tudo depende do foco que se quer dar a situação.

De acordo com Cunha Jr. (1997, p. 58), quanto à História Africana só imaginam selva, selva, selva, deserto, deserto e tribos selvagens perdidas nas selvas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a então Senadora Benedita da Silva, representando o movimento negro, traz de volta a proposta de alteração

curricular, apresentada no processo da Constituinte. Sendo assim, o parágrafo 4º do Artigo 26 da nova LDB ficou com a seguinte redação:

Artigo 26 - Parágrafo 4º: O ensino de 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 europeia.

Alguns autores aqui já citados revelam que o movimento negro, no Brasil, enquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático, que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades (GOMES, 2012, p. 139).

Após anos de reivindicação, lutas, manifestos, em de janeiro de 2003, o Presidente da República do Brasil, Luís Inácio da Silva, e o então Ministro da Educação, Cristóvan Buarque, assinam a lei 10.639/ 2003, oriunda do projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira.

Esta lei altera os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei 9394/96), tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro Brasileira, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio das redes pública e particular do país. A temática deve ser trabalhada, segundo a lei, no âmbito de todo o currículo escolar. Mas, preferencialmente, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística. A Lei institui a data de 20 de novembro no calendário escolar, como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, que em algumas cidades tem sido considerada feriado por prefeitos e Câmara dos Vereadores. Importante aqui destacar que em 1995 o Deputado Federal Humberto Costa apresentou um Projeto de Lei —Tornando Obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e que o mesmo foi rejeitado pelos parlamentares. Outros parlamentares e militantes apresentaram projetos desta mesma natureza como Paulo Pahim (1988), Benedita da Silva(1995) dentre outros.

Em 1999, Esther Pillar Grossi e Ben Hur Ferreira apresentam ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº259/99 que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que foi aprovado em

maio do mesmo ano pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto e de Constituição e Justiça e de Redação.

Esther Pillar Grossi, branca, educadora reconhecida por sua atuação no campo da Educação, tendo sido Secretária de Educação em Porto Alegre de 1989 a 1992.

Eurídio Ben Hur Ferreira, negro, formado em Direito e Filosofia, deputado eleito pelo Mato Grosso do Sul com número expressivo de votos.

O projeto de lei de autoria original de Humberto Costa foi resgatado por Edson Lopes Cordeiro, líder do MNU que atuou como assessor e chefe de gabinete do deputado Bem Hur e sugeriu ao Deputado que o rerepresentasse, porém não omitindo a autoria original de Humberto Costa.

Segundo, Edson Cordeiro¹, Esther Grossi sugeriu uma emenda ao Projeto de Lei original substituindo o termo “disciplina” por “conteúdo”, uma vez que havia uma indicação do Congresso de não se criar mais uma disciplina para o currículo escolar.

¹ Edson Lopes Cardoso, assessor especial da Secretaria Especial de Promoção Da Igualdade Racial, mestre em comunicação Social, Na Câmara dos Deputados, foi chefe de gabinete do Deputado Florestan Fernandes (1992-1995) e do Deputado Ben-Hur Ferreira (1999-2002), tendo assessorado o então Deputado Paulo Paim na Terceira Secretaria da Mesa Diretora (1997-1998). No Senado Federal foi assessor de relações raciais da Primeira Vice-presidência, na gestão do Senador Paulo Paim (2003-2005). Foi editor de algumas importantes publicações do Movimento Negro:

o —Raça & Classel, da Comissão do Negro do PT-DF (1987), e o —Jornal do MNU (1989-1994), do Movimento Negro Unificado. Exerceu as funções de assistente de redação e editor de texto na Revista Brasileira de Tecnologia – CNPq, em 1981 e 1982. De 1986 a 1989, foi editor de texto da Revista Humanidades, da Universidade de Brasília. Ainda na Universidade de Brasília, foi professor substituto no Departamento de Linguística, onde lecionou, durante três semestres, a disciplina —Leitura e Produção de Textos (1993/1994). Foi consultor e membro da Comissão de Seleção da Fundação MacArthur no Brasil. (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaev.do?id=K4785570T6> – acessado em 11/10/2014)

Desta forma, o Projeto de Lei nº239/1999 começou a tramitar em março de 1999.

Na justificativa para aprovação é evidenciado a autoria original do Projeto e apresentado a necessidade de políticas públicas para o resgate da população negra que sobrevive em condições de inferioridade e destaca o papel preponderante da educação para romper com esta ideologia que tem por princípio o racismo.

Após a apresentação na Câmara dos Deputados, o projeto foi aprovado em agosto do ano de 1999.

O projeto tramitou dentro nas devidas instâncias conforme o protocolo oficial e somente em janeiro de 2003 a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados transforma o referido projeto em lei, a saber, a Lei nº 10.639/2003.

É possível perceber que esta lei foi gestada desde os primeiros movimentos de resistência negra ainda no período colonial, que foi ganhando forma no decorrer dos anos com a atuação do movimento negro, até que militantes fossem eleitos para cargos nas Assembleias, no Congresso e no Senado, utilizando da força do voto pudessem propor atos normativos como esta lei que concretiza a luta de milhões de brasileiros por direito a cidadania, no sentido mais amplo da palavra.

Como não podia ser diferente, em um país com a nossa história, várias críticas surgiram no sentido de inviabilizar a implementação da referida lei. Uma das dificuldades apresentadas era a falta de material e despreparo dos professores para trabalharem a temática. Neste sentido, em março de 2004, a fim de regulamentar a Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola, visando à implementação da Lei. Ainda traz uma inovação em relação à própria Lei, pois amplia a abrangência e inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e o Ensino Superior. Traz obrigações e determinações para todos os responsáveis pela implementação da Lei. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, publicado em 2009, tem como finalidade a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorracias, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento da lei 10.639/03 e do Parecer 03/2004.

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”.

Ao sancionar a Lei, o Presidente da República vetou parte do Projeto de Lei aprovado pelo Congresso Nacional. Foram dois os vetos: um ao Parágrafo Terceiro do Artigo 26-A, outro ao Artigo 79 B:

Parágrafo terceiro do Art. 26A – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Artigo 79-A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

A lei pode ser considerada como uma das respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro, porém a história política brasileira tem nos mostrado que entre as intenções das legislações antirracistas e sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público (GOMES, 2011).

Uma lei não nasce do nada. A 10.639/2003 representa para a comunidade negra um avanço inigualável na luta contra a exclusão e abandono dos negros nos sistemas educacionais. Porém, cabe aqui destacar que como toda demanda popular que se transforma em lei, a 10.639/03 seguiu todos os passos previstos para que de demanda popular se transformasse em pauta na agenda do governo.

5.3.1 - Mas por que precisamos de uma lei que obrigue o ensino da história e cultura afrobrasileira?

Como já destacado, nosso país é formado por três povos, os brancos, os negros e os indígenas. Portanto, todos contribuíram com o crescimento desta nação chamada Brasil,

embora como também já apresentado, o elemento branco é considerado superior aos demais, o que tem sido fator de desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Há uma resistência em se ensinar a História da África, que segundo Cunha Jr. (1997) se deve não à sua complexidade, mas sim aos preconceitos adquiridos num processo de desinformação sobre a África. As informações que temos são de caráter racistas, produtoras de um imaginário pobre e preconceituoso, erradas, alienantes e restritivas.

Os efeitos desta visão distorcida do continente africano fazem com que quando as pessoas são colocadas diante de uma visão real do continente tenham dificuldades em articular novos raciocínios sobre a história deste, sobretudo de imaginar diferente do raciocínio habitual.

Cunha Jr. (1997, p.59) destaca cinco pontos importantes que devem ser desconstruídos na imaginação dos brasileiros sobre a África:

A África não é uma selva tropical.

A África não é mais distante que os outros continentes.

As populações africanas não são isoladas e perdidas na selva.

O europeu não chegou um dia na África trazendo civilização. A África tem história e também tinha escrita.

Munanga (1998) destaca a educação como a transmissora da herança social de um povo as gerações futuras.

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscritas na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos dos negros, a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou (MUNANGA, 1998, p. 23).

O que tenho presenciado nas escolas enquanto gestora são crianças negras que sentem constrangidas por serem negras, que não assumem seu tipo físico, sendo o cabelo a principal causa de desavenças. O modelo imposto é o branco como ideal de beleza, de cabelo; portanto, a autoimagem é negativa e se reflete na disciplina e no aproveitamento dos estudos.

Da mesma forma que eu, enquanto estudante me sentia: mal quando a história da escravidão era contada; ainda vejo isto acontecendo com os alunos, que não aprendem nos conteúdos escolares sobre os heróis negros, sobre os reis e princesas, sobre a riqueza do continente africano, sobre a contribuição valiosa dos negros para o engrandecimento desta nação.

De acordo com Cunha Jr. (1997, p.66-67), o argumento principal para o Ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. A exclusão História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro. Ela produz a eliminação simbólica do africano e da história nacional.

5.4 - A Lei 10.639/03 e as políticas de ação afirmativas

Destacamos nesta dissertação a reivindicação por políticas públicas de ação afirmativa como pauta do Movimento Negro neste século.

Várias análises e depoimentos, tanto de representantes do Estado quanto de lideranças do movimento negro, destacam a lei 10.639/03 como uma política de ação afirmativa. Embora políticas públicas tenham o caráter temporário, a lei é permanente e tem por foco não apenas a população negra, mas se destina a toda a sociedade. Tem por objetivo atuar no sentido de desconstruir mecanismos ideológicos que dão sustentabilidades aos mitos da inferioridade do negro e da democracia racial.

Cabe ao Estado cumprir o disposto no artigo 205 da Constituição Federal “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Sem esta intervenção, dificilmente negros e afrodescendentes conseguirão romper o sistema meritocrático que embasa as relações de poder na sociedade atual.

As políticas de ação afirmativas são um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por

estrutura social excludente e discriminatória. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2005, p.12)

A aplicação da lei com seriedade e compromisso proporcionará aos educandos negros e afrodescendentes o conhecimento da história do seu povo, pelo viés da grandeza e importância do Continente Africano na história do mundo. Para o aluno este outro lado agregará orgulho, dentre outros sentimentos positivos pelo pertencimento, o que contribuirá na construção de sua identidade e auto estima. Para a sociedade, a desconstrução de ideias preconceituosas e mesquinhas, que tem como princípio um só modelo de homem, de cultura, para os jovens e adultos a possibilidade de uma vida com mais e melhores oportunidades.

O racismo como herança deixada pela colonização do país, tem ao longo dos anos produzido situação de exclusão e desigualdade social, nas quais o negro é o grande prejudicado.

A aprovação da lei 10.639/03 traz para a educação a responsabilidade de combater o racismo e o preconceito através do conhecimento, da narrativa da história da cultura afro brasileira, de forma a desconstruir mitos e ideias pré-concebidas.

CAPÍTULO 6- A CIDADE DE CAMPINAS

A cidade de Campinas desde sua fundação no período colonial conquistou um local de destaque no cenário nacional dadas as contribuições que ofereceu ao Brasil nos aspectos político, econômico, social e cultural.

Localizada próxima ao centro industrial e comercial de São Paulo, é destaque dentre os municípios do Estado por sua localização estratégica, cercada pelas principais rodovias que cortam o país; possui um polo industrial, comercial, tecnológico, além de universidades que atraem pessoas e investidores de várias regiões do Brasil e do Exterior.

Possui uma área territorial de 794.433 Km², uma população estimada em 1.144.862 habitantes (2013), responsável por 11% do Produto Interno Bruto. (Fonte: jornal Correio Popular – 13/12/2012)

Pesquisar sobre a história desta cidade faz-se necessário, pois esta pesquisa será realizada em Campinas.

6.1. A história da cidade de Campinas

Campinas tem sua origem na necessidade de abertura de caminhos para Goiás, onde se achava o ouro, que aguçava a ambição de viajantes e tropeiros, que intencionavam chegar aos lugares de exploração.

Devido aos vários mananciais de água existentes nessa região, foi construído um rancho entre as Vilas de Jundiá e Mogi Mirim, que serviria de apoio para estes viajantes, que acabou sendo reconhecido como Campinas do Mato Grosso.

Segundo Barretto (1995), em 1765, o governador de São Paulo, Morgado de Matheus, implementa uma política de povoamento, que objetiva distribuir a população para outras áreas em decorrência do esgotamento das minas. Desta forma, lança um projeto de plantação de açúcar para exportação e concede novas sesmarias, em terras próximas a cursos d'água, a quem tiver família, escravos e capital para instalar um engenho.

O povoamento efetivo então começou com a chegada de Francisco Barreto Leme, considerado o fundador da cidade, que, juntamente com sua família e conterrâneos, se

fixaram em terras adquiridas do que era uma antiga sesmaria. Considerado um bairro em 1767, Campinas do Mato grosso de Jundiaí, possuía uma população de 185 habitantes, tendo na agricultura a base da economia local.

Barreto Leme, em virtude dos esforços empreendidos para a construção da primeira capela na cidade, recebe do governador a nomeação de administrador da nova freguesia, com a missão de “povoá-la em três meses, além de arruar, fazer quatro casas por quarteirão” (BARRETTO, 1995).

Do período compreendido entre 1767 a 1798, a população alcançaria a marca de 2.184 habitantes, sendo 535 homens, e 516 mulheres de cor branca, 418 mulatos livres e 14 pretos livres, 621 pretos e 80 mulatos cativos (BAENINGER, 1996).

Somente em 1842, a cidade passaria a se chamar de município de Campinas. Porém, a data oficial da fundação é 14 de julho de 1774, data em que foi celebrada a primeira missa em uma igreja construída na cidade que marcava a independência religiosa de Jundiaí.

O crescimento da cidade se deu em virtude da produção açucareira, que, nesse período, já era o maior centro produtor de açúcar do Estado de São Paulo, com uma lavoura ligada à produção e comercialização (BAENINGER, 1996).

A presença dos escravos nas lavouras garantia a produção do açúcar, sendo a cidade considerada a *Capital da Escravaria*, devido ao grande número de escravos que a cidade comprava e distribuía, constituindo-se também numa sede da repreensão armada aos escravos da região.

Devido ao dinamismo da economia açucareira, houve a necessidade de expansão do sistema viário da Província de São Paulo para articulação com outros centros em desenvolvimento. A localização de Campinas dava-lhe uma condição estratégica no sistema de transporte, o que atraía um número crescente de pessoas.

6.1.1. Sobre o crescimento da cidade

A presença de água na cidade, considerada um fator positivo para seu crescimento e desenvolvimento, marca o início de sua história, segundo Pessoa (2004, p. 39) “Em Campinas, a questão da água orientou seu povoamento”.

Segundo Barretto (1995), os primeiros campinhos, como eram assim chamadas as clareiras onde os tropeiros paravam para dar água e pasto aos animais se localizavam no atual Largo do Pará, que corresponde às nascentes do córrego Tanquinho; outro junto ao córrego Proença, perto atual do estádio do Guarani Futebol Clube, e outro no atual Largo Carlos Gomes.

Para Pessoa (2004, p. 52), a cidade surgiu de alguns descampados existentes em uma área de densa vegetação, onde os tropeiros realizavam o descanso das longas jornadas. Segundo o autor, os registros históricos mais antigos os campinhos situavam-se nas proximidades do atual Largo de São Benedito (Campinas Velha), no Largo de Santa Cruz e na Praça Bento Quirino (antigo Largo do Carmo); eles compunham um bairro rural do município de Jundiaí, chamados de campinhos de Mato Grosso.

Com o crescimento urbano, a área de várzea do córrego Tanquinho sofreu intervenções e se transformou em uma praça, onde foi instalado um chafariz. Com o início do processo de urbanização da região, o córrego foi canalizado, dando origem à rua Direita (atual Barão de Jaguará), a Travessa de Gois (atual Cesar Bierrenbach) e a rua do Brejo (atual Irmã Serafina).

Outros chafarizes, bicas e bebedouros foram instalados pela cidade para consumo de pessoas e animais, a partir da década de 1870, e que foram desativados com a instalação de serviços de abastecimento doméstico a partir de 1891.

Era comum a presença de escravos junto às bicas para recolher água em tinhas para o abastecimento das casas dos senhores, bem como também do escravo aguadeiro que abastecia também o comércio.

O Largo de Santa Cruz, atualmente Praça XV de Novembro, localizado no bairro Cambuí, representou um dos extremos da ocupação urbana na cidade. Próximo ao córrego do Tanquinho e do Anhumas, carrega em si um dos fatores importantes da história da cidade,

pois nesta praça foi instalada uma forca com a finalidade de condenar tanto escravos como pessoas livres que cometiam delitos. A este fato deve-se a fama do local de ser maldito, devido ao enforcamento de um escravo chamado Elesbão acusado de assassinar seu senhor em 20 de maio de 1831.

Nas proximidades do Largo Santa Cruz, novos bairros surgiram na virada do século XIX e XX, como o Guanabara e Taquaral, caracterizados pela passagem de boiadas que vinham da região de Mogi Mirim para abastecer Campinas.

O ciclo do açúcar marcou a fase de construção da cidade, inserindo-a no mercado mundial.

Com o auge do período açucareiro, Campinas adquiriu características importantes. Por ser ponto estratégico na rede de transportes, por ter concentrado o maior contingente de escravo entre os municípios da Província e por ter se destacado como o maior produtor de açúcar. (BAERINGER, 1996 p.25)

Quando o açúcar perde destaque no país por motivos de concorrência com o produto produzido na Holanda que passa a abastecer o mercado europeu, a agricultura cafeeira começou paulatinamente nas fazendas, sem que existisse um marco divisório entre o ciclo do açúcar do café, segundo Baerenger (1996); no entanto, a partir de 1835 iniciou-se a substituição de plantações de açúcar por café.

O solo fértil de Campinas também passou a produzir o café com a mesma abundância que produziu o açúcar.

A cultura cafeeira prosperava no município, demandando crescente mão de obra para seu cultivo. A mão de obra utilizada, no primeiro momento da dinâmica econômica cafeeira, foi a exploração escravista (BAERINGER, 1996, p. 27).

Porém com o encerramento do tráfico negreiro em 1850, a mão de obra utilizada nas fazendas vai sendo substituída pelo imigrante. “Campinas foi o grande centro receptor da mão de obra estrangeira introduzida em São Paulo, particularmente nas duas últimas décadas do século passado” (BAERINGER, 1996, p. 31).

6.1.2. A princesa D'Oeste e os barões do café

Em 1872, graças ao plantio de café e a construção da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, Campinas passa a ser uma das maiores cidades do País, o que conferiu o título de Princesa D'Oeste.

A riqueza gerada pelo café vai transformando os hábitos dos moradores e fazendo surgir outra cidade e dois segmentos sociais: a aristocracia e a burguesia.

A urbanização das elites agrárias encontra na arquitetura a forma de demonstrar este novo momento da sociedade campineira.

As famílias saem da zona rural e procuram nas cidades, ou melhor, nas chácaras, mas no perímetro urbano, o conforto que o acúmulo de capital lhes permitia.

Segundo Lapa (2008, p.104), “é na cidade que vão multiplicar-se os exemplares mais acabados do refinamento cultural, do conforto e ostentação, com que a aristocracia se urbaniza”.

Surgem então os sobrados, um tipo de moradia que exigiu a importação de bens para a construção de espaços mais amplos e sólidos, que ostentavam o poder econômico de seus moradores e marcam o tempo e o espaço na cidade.

Estas construções marcam o espaço urbano em que residirá a aristocracia, que no século XX, elegerá o bairro do Cambuí como local de moradia (LAPA, 2008).

A presença do imigrante colaborou na definição de novos gostos, costumes e expectativas na sociedade tradicional, e segundo Pessoa (2004, p.167), “ajudaram a implantar uma nova arquitetura, mais requintada, alterando por completo a fisionomia urbana da cidade”

6.1.3. As águas e as epidemias

Ter sido fundada a partir de uma riqueza natural, que é a água, proporcionou à cidade de Campinas um rápido crescimento populacional e de riquezas devido à fertilidade do solo. Por outro lado, o tratamento indevido dado às águas foi causador de grandes epidemias.

Numa cidade cujo crescimento populacional foi intenso como em Campinas, aliado à falta de estrutura e informações sobre condições mínimas de higiene – e a uma mistura de povos de origens e costumes diferentes – era natural que esta convivência fosse regulada.

As casas quando não ainda não possuíam tratamento de esgoto jogavam as águas servidas (águas que foram usadas) a céu aberto. As casas não possuíam o compartimento para a latrina e as pessoas usavam caixas, que depois evoluíram para os penicos, para fazerem suas necessidades físicas e esses dejetos eram jogados em terrenos desocupados ou às margens dos riachos.

O processo de modernização da cidade exigia a elaboração de políticas públicas que pudessem orientar e promover para a população condições e hábitos mais saudáveis.

Nesse sentido, a Câmara Municipal elabora legislações para regulamentar a vida em sociedade que vão desde o traçado do perímetro urbano, a regular a altura mínima da frente das novas casas, nomear as ruas, disciplinar o uso do espaço público por pessoas e animais, estabelecer a obrigatoriedade da vacinação, dentre outras abrangendo saneamento, higiene e saúde pública (LAPA, 2008).

Em 1889, a epidemia de febre amarela assolou o município fazendo mais de mil mortos, que causou grande repercussão social e política. A população fugiu da cidade para as zonas rurais ou para outras regiões.

Em julho de 1896, o governo do estado de São Paulo designava uma comissão Sanitária para realizar o saneamento e higienização definitivos da cidade, com a instalação do Desinfectório Central e do Desinfectório da Estação que oferecia o serviço já na entrada da cidade.

Segundo Baeringer (1996), esta epidemia teve efeitos diretos na lavoura cafeeira, que, devido à febre amarela, afugentou muitos imigrantes que tinham como destino a cidade de

Campinas. No ano da febre, 1889, apenas 295 imigrantes vieram para a cidade e no ano anterior, 1888, 1990 tinham Campinas como destino.

Com o fim da epidemia da febre amarela, a cidade já saneada volta a crescer recebendo novamente intenso fluxo de imigrantes com destino às lavouras; porém, a cidade perdeu seu espaço de primazia do desenvolvimento paulista: cidades como São Carlos, Araraquara e Jaboticabal se desenvolveram no período em que a cidade de Campinas estava sob a epidemia.

6.1.4. O desenvolvimento urbano

O crescimento da cidade de Campinas projeta-a como grande produtora de café e de outros alimentos e matérias-primas para o mercado externo e interno.

À medida que o comércio se expande, atrai compradores e vendedores formando uma praça agitada; a cidade tem seu primeiro banco em 1872, o Banco de Campinas. Existe uma variedade de produtos comercializados que têm origem em outras cidades como Descalvado e Itu e de outras Províncias, como Minas Gerais e Goiás.

Produtos finos também eram comercializados, o que iria mudar o estilo de vida dos mais afortunados. Produtos de origem francesa como vestuário, alimentação lazer, arte, dentre outros podiam ser encontrados em lojas especializadas nestes produtos.

Das jóias e adereços ao corte de cabelo, barba e bigode, do feitio ao corte de roupa masculina e feminina, da leitura à correspondência, da música aos brinquedos, dos perfumes aos enxovais de noivas, dos chapéus às rendas, das luvas de seda e pelica, os campineiros da alta sociedade passaram a usar e exibir na vida privada e pública toda uma série de novos costumes e comportamentos. (LAPA,2008,p.284)

Além dos produtos franceses, outros países exportavam suas mercadorias para deleite desta sociedade, como os produtos ingleses, norte-americano, alemão, contribuindo para o crescimento do comércio, porém os preferidos eram os de origem francesa (LAPA, 2008).

A população de Campinas não se constituía somente de pessoas afortunadas. Havia os pobres livres e escravos, que conviviam na cidade cada em um seu espaço, determinado pelas condições econômicas.

Havia uma cidade civilizada com bases nos valores capitalista e que desfrutava das comodidades do capital acumulado e outra para os que não possuem o capital e vivem marginalizados, que são os pobres e escravos, a “quem ficam reservados o esforço e o risco maiores, bem como as menores possibilidades de compra, arreglo, tráfico de influências, suborno, defesa formal e explícita contra os guardiães da lei e da ordem” (LAPA, 2008, p. 124).

A cidade invisível, ou que se pretendia que fosse formada pelos escravos e pobres, pulsava e existia escondida, reprimida e desafiadora. Enquanto a burguesia morava nos sobrados, estes residiam em cortiços, pardieiros, em becos e ruazinhas mal-cheirosas.

A malha urbana da cidade sofreu várias alterações em razão do crescimento da cidade e da necessidade de espaços para todos. Segundo Lapa (2008, p. 227), “a modernização em que se empenham as 'forças vivas' da cidade para torná-la saudável e sedutora implica, como temos visto, em confinamentos compulsórios, reservas de espaço, controle dos movimentos dos cidadãos, sejam eles barões ou ladrões”. Desta forma, foram construídos prédios para abrigar os órfãos, os doentes de doenças infectocontagiosas (febre amarela, cólera, varíola e lepra), que marcaram a história de Campinas.

As remodelações ocorridas no centro da cidade a partir do final do século XIX, segundo Pessoa (2004), foram “um momento de ruptura social”, em que parte dos moradores do centro do urbano foi afastada.

Com o plano de desenvolvimento urbano elaborado pela equipe do Engenheiro Francisco Prestes Maia, na década de 1930, a cidade deixaria de ser colonial e passaria então a adquirir jeito de cidade moderna.

Desde então, os mais ricos optaram por moradias em bairros, distritos e condomínios fechados distantes, enquanto os trabalhadores mais pobres continuaram a ocupar bairros em multiplicação na periferia. Por tudo isso, é preciso considerar que na medida em que a cidade se transformou em uma metrópole, ela também aprofundou as marcas de desigualdade social (PESSOA, 2004, p.163).

6.2 -A educação na cidade

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o Marques de Pombal determinou a criação de aulas régias para substituir os Colégios dos Jesuítas. Em Campinas, não existiam colégios, nem foram criadas Aulas Régias; esta função foi assumida pelos padres ou leigos com alguma instrução em conhecimentos básicos e catecismo.

Diogo Antonio Feijó, um dos primeiros professores de Campinas, abriu por volta de 1803, uma escola de primeiras letras em sua residência. Apenas em 1814 foi criada, pelo príncipe regente D. João VI uma cadeira de primeiras letras, que ficou a cargo do professor régio padre Bernardo José da Silva. O segundo professor régio foi o mestre e cidadão Custódio José Inácio Rodrigues, conhecido como Custódio Manco. A escola funcionava em uma sala no fundo da Cadeia Velha. O mestre possuía a fama de ser truculento, por usar a palmatória e vara de marmelo para disciplinar os alunos mais desatentos. Vivendo em tempos de escravidão, este método não era condenado, era considerado natural e necessário para o bom andamento das aulas e do aprendizado dos alunos (PESSOA, 2004).

Durante o século XIX, com o crescimento econômico e populacional da cidade havia a necessidade de ampliação da oferta de ensino.

Como o Estado ainda era tímido, não conseguindo oferecer este serviço para muitas pessoas, havia na cidade um espaço para que a iniciativa privada oferecesse colégios para os filhos da aristocracia rural, da burguesia urbana emergente e até para os filhos dos produtores rurais estrangeiros.

A sociedade campineira sempre se mostrou favorável à escolarização de seus filhos, por entenderem que o povo que é instruído desenvolve sua inteligência, sabe governar-se, tem a consciência de sua grandeza e não se deixa levar por outros (LAPA, 2008). A educação era voltada para a compatibilização dos valores estamentais com os novos valores burgueses da urbanidade.

Em 1871, havia 16 escolas de ensino primário, sendo cinco públicas e onze particulares, três colégios que atendiam ao ensino primário e secundário, além de algumas escolas nas fazendas e bairros rurais, em torno de trinta escolas.

Dessa parte da população, cerca de 80% que estavam em idade escolar frequentava a escola. Mesmo os filhos da comunidade de estrangeiros que lidavam com o setor agrícola investiam na educação dos filhos.

Essa alta escolarização não resultou apenas na formação de uma mentalidade urbana mais receptiva à modernidade, como de uma massa crítica que seria vanguardeira do pensamento e da prática política em dimensões nacionais, mas gerou ainda uma tradição cultural que marcou a identidade campineira (LAPA, 2008, p.164).

O crescimento da cidade e as demandas geradas pela vida urbana fizeram com que houvesse também escolas públicas, sendo as primeiras a escola Correa de Melo e a Ferreira Penteadado.

A presença dos imigrantes de outras denominações cristãs não católicas motivou a formação de escolas particulares para seus descendentes. Como foi o caso da Escola Alemã (1863), que atualmente é o Colégio Rio Branco; os imigrantes de origem norte americana, mais precisamente dois missionários presbiterianos George Morton e Edward Lane fundaram o Colégio Internacional, que, além dos descendentes, recebeu alunos particulares de famílias católicas da elite local.

Os imigrantes italianos embora residentes na zona rural criaram em 1881 o Circolo Italiani Uniti, com a finalidade de oferecer ensino escolar gratuito e atendimento médico à população de origem italiana e de outras etnias. Em decorrência da epidemia de febre amarela, as classes foram fechadas e atenderam como hospital, com o fim da epidemia voltaram a ser escola até 1920, desde então passou atender somente como hospital, conhecido hoje como Casa de Saúde de Campinas.

A Igreja Católica mantinha alguns colégios como o Liceu Salesiano, que nasceu após a epidemia da febre amarela. Devido à epidemia muitas crianças ficaram órfãs e então foi criado um abrigo denominado Lyceo de Artes e Ofício, com recursos doados por importantes famílias cujos nomes são conhecidos até a atualidade (Dona Maria Umbelina Couto, Barão Geraldo de Rezende, Francisco Bueno de Miranda, dentre outros).

Os Salesianos, entidade católica fundada na Itália em 1859, tinham por missão educar crianças carentes, associando o ensino à doutrina católica e ao aprendizado de ofício como de tipografia, carpintaria, alfaiataria e sapataria. São responsáveis pelas escolas Externato São João, Escola São José e Colégio do Sagrado Coração.

Na década de 1860, em plena vigência da escravidão, um negro liberto, Antonio Ferreira Cesarino e suas irmãs Bernardina, Amância e Balbina, fundaram o colégio Perseverança, conhecido como Colégio Cesarino, para meninas. Havia professores negros de grande prestígio e alunos das classes mais abastadas, embora sendo particular e não exclusivo para negros, o colégio mantinha alunas negras pobres. Este colégio recebeu a visita do Imperador D. Pedro II em 1876.

A escola São Benedito, surgida nos fundos da Igreja São Benedito tinha por objetivo escolarizar alunos de origem africana e pessoas com alguma condição financeira.

O Colégio Culto à Ciência foi inaugurado em 1874, destinado a rapazes e fundamentado em ideais positivistas e maçons. Considerado “espaço privilegiado para a formação da elite, num programa que procurava ser pragmático e eficiente, dando uma visão do mundo, treinando para o exercício do poder e o trato da economia e sociedade do país” (LAPA, 2008, p. 175).

As lojas Maçônicas Fidelidade, em 1871, Independência, e Liberdade e Ordem ofereciam escolas noturnas gratuitas para ao ensino das primeiras letras.

O Colégio Progresso, criado em 1900, destinava-se apenas à educação feminina, mesmo período em que foi criada, sob a inspiração e recurso dos republicanos, a escola Técnica Bento Quirino (1910) e o Instituto Profissional Bento Quirino (1915), que oferecia ensino profissional e gratuito, época em que a cidade já se destacava no ramo industrial, assumido pelo Estado em 1927 e transformado na década de 1950, em Ginásio Industrial Estadual Bento Quirino, atual COTUCA, incorporado à UNICAMP.

A Escola Normal Carlos Gomes foi criada para a formação de docentes em 1924, sendo precedida pela Escola Complementar de Campinas. Nesta época, as escolas públicas existentes mantidas pelo Estado e Município eram isoladas, na área rural funcionavam com um professor e os alunos em uma única turma. Na área central, os Grupos Escolares apresentavam outra estrutura, com professores e classes separados por idade e série.

Os Grupos Escolares foram criados para promover a escolarização em massa com uma condição de funcionamento diferenciada: uma estruturação interna baseada na classificação dos alunos por idade e série, na adoção de programas de ensino e na reunião de vários professores e de várias salas de aula em um mesmo edifício-escola, e com professores por turma (PESSOA, 2004). O primeiro Grupo Escolar Estadual foi o Francisco Glicério

(1897), seguido pelo Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos (1900), Grupo Escolar Arthur Segurado (1910), Grupo Escolar Orozimbo Maia (1923), seguindo-se os Grupos Escolares Antonio Vilela Júnior, Dom Barreto e Dona Castorina Cavalheiro, a grande maioria ainda em funcionamento, não mais como grupo escolar, mas como escolas estaduais. E outras escolas foram criadas pelo Estado para atender a população crescente da cidade de Campinas.

A Rede Municipal mantinha, no início do século XX, duas escolas municipais, o grupo Escolar Correa de Mello e o Ferreira Penteadado, elevando este total para 17 escolas, a maioria isoladas, e 749 alunos matriculados em 1917. A Rede Municipal se expandiu e possui várias escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil para atendimento à população.

6.3. Os negros em Campinas

A história de Campinas seria outra sem a contribuição dos negros desde sua fundação. Vários autores atestam a presença de um grande contingente de negros escravizados que foram trazidos para a cidade: Lapa (2008), Barretto (1995), Baeringer (1996), Pessoa (2004), Santos (2013), dentre outros.

Em 1829, a população local se constituía de 8.545 pessoas, 56% dos quais eram de escravos (PESSOA, 2004, p. 143).

Trazidos para assumir o trabalho nas lavouras de cana de açúcar e após a lavoura de café, na cidade também exerciam algumas funções como escravos de ganho, comerciantes de um restrito rol de mercadorias, desde que com licença de seu patrão, assumiam as funções de trabalhadores domésticos, de carregadores dos excrementos, os chamados “tigres”, e de mercadorias, de água, babás, etc.

Segundo Pessoa (2004), existiam na cidade uma significativa presença dos africanos e seus descendentes na cidade de Campinas, que vieram para o Brasil em função da escravidão.

Muitos desses africanos e seus descendentes, que obtiveram a liberdade em diferentes épocas, destacaram-se como importantes agentes da vida social na cidade, e não apenas como parte expressiva do contingente de trabalhadores urbanos e rurais, mas como profissionais atuantes em várias áreas (PESSOA, 2004, p. 109).

O crescimento econômico e acúmulo de riqueza por parte da população não significou mudanças na relação estabelecida entre senhores e escravos, entre patrão e empregado, entre livre e liberto, ou seja, “não implicava em mudanças estruturais na sociedade” (LAPA, 2008).

A presença negra na cidade escrava ou livre influenciou na herança cultural da cidade. Existem espaços como o Largo do Rosário e o de São Benedito, bem como algumas ruas do bairro Cambuí, por ali agregarem moradores ou instituições ligadas às tradições africanas, que promoviam formas de expressão cultural e se tornaram locais de encontro. Fato este que trazia preocupação para as autoridades, devido ao receio de “arruaças” ou de qualquer forma de manifestação que pudesse quebrar as normas de convivência pacífica. Como forma de coibir, intimidar, demonstrar poder, a força, antes localizada no Largo Santa Cruz, foi transferida para o Largo São Benedito, onde, em 1848, foi enforcado acusado de assassinato o mulato Cândido.

A Igreja de São Benedito foi construída a partir de uma campanha promovida por Mestre Tito, um ex-escravo africano, que somente foi terminada após a morte do mesmo, em 1885, recebendo uma fachada neorromântica projetada pelo arquiteto Ramos de Azevedo. Nestes arredores, onde havia também um cemitério para escravos, foi construída, em 1916, a creche Bento Quirino e, atrás da Igreja, como forma de marcar a presença dos imigrantes italianos na cidade, foi construído o Circolo Italiani Uniti, atual hospital Casa de Saúde. A praça D. Pedro II atualmente chama-se praça Prof^a Silvia Simões Magro. O largo São Benedito atualmente chama-se Anita Garibaldi. As alterações ocorridas em alguns espaços da cidade que marcaram a presença negra em Campinas foram, segundo Pessoa, tentativas de se fazer apagar a memória dos descendentes de africano na cidade. Neste espaço atual, há o Monumento à Mãe Preta, que foi levantado na década de 1950, pela Liga Campineira dos Homens de Cor. Na verdade, esta região sofreu o que os historiadores costumam chamar de “apagamento” da memória; condição para a cidade optar pelos rumos da modernidade e “esquecer” seu passado escravista (PESSOA, 2004, p. 131).

A abolição da escravidão trouxe muita alegria para os cativos, que comemoram a data com passeatas, discursos dos abolicionistas na escadaria da Matriz da Igreja Catedral, foguetório. As casas estavam enfeitadas com flâmulas e bandeiras e uma grande fogueira foi montada no Largo da Catedral, onde foram queimados os grilhões e troncos, símbolos da escravidão (CORREIO POPULAR, edição de 13-05-2014).

Nas décadas pós-abolição, foram fundadas associações, clubes recreativos e entidades negras com a finalidade de resistências e garantia de direitos à cidadania, uma vez que a liberdade não significou tornar-se cidadão com plenos direitos a uma vida com dignidade, trabalho, moradia.

Havia um preconceito muito grande com relação ao ex-escravo, o que impedia de se inserir no mundo do trabalho e da nova ordem social. Segundo Fernandes (1978), a exploração sofrida pelo negro durante a escravidão não colaborou para sua entrada no mercado de trabalho.

Para participar das garantias e dos direitos sociais, consagrados por nossos sistemas de vida, os negros tiveram que desenvolver um esforço próprio de autoeducação e de autoesclarecimento, em escala coletiva (MACIEL, 1987, p. 121).

Os jornais existentes em Campinas no início do século XX associavam a população negra à violência e negativo social, usando expressões do tipo: pretos e vagabundos ou pretos e desordeiros.

Havia uma diferença de cunho sócio-econômico para se referir as pessoas negras. Homens de Cor eram as pessoas de bem, que pareciam estar mais bem situados economicamente; os “brasileiros pretos” eram os negros e pobres que tinham emprego e moradia. “Mulatos”, “pardos”, e “mestiços” eram os brasileiros descendentes de negros cuja condição sócio-econômica era de miseráveis, considerados anônimos. “Pretos” e “pretas” eram os negros sem moradia e sem trabalho. “Os africanos”, considerados em extinção, eram os que foram trazidos após a Lei Euzébio de Queiroz (MACIEL, 1987).

Surge em Campinas nesse início de século o que se denomina de imprensa negra, jornais, folhetins, escritos e sustentados por negros como forma de também agregar, denunciar o racismo, organizar os desejos comuns da comunidade negra.

Maciel (1987) afirma que os historiadores da imprensa de Campinas não informam sobre a existência da imprensa negra, embora existam exemplares que circularam no ano de 1903, “O Baluarte”, por exemplo.

O Getulino, criado em 1923, é considerado o mais importante, quando do seu fechamento em 1926, “marca o fim de uma fase na vida organizativa da população negra” (MACIEL, 1987, p. 96).

Outro fato que marca a vida dos negros na cidade de Campinas é a situação de abandono,

miséria e exclusão que parte da população, sem emprego, moradia enfrenta no cotidiano desta cidade que não para de crescer e deixa ao léu aqueles que contribuíram para o sucesso desfrutado por poucos.

Muitos negros, homens e mulheres passam a viver uma situação de mendicância e vadiagem, o que é combatido com política de repreensão a este problema social através de leis que proíbem tal prática, como se esta situação fosse uma opção e não uma imposição da nova ordem social.

A imprensa “branca” exigiu a aplicação do Código Penal e Criminal para “caçar e prender” os diligentes e indolentes.

Como medida então é estabelecido que os reconhecidamente mendigos recebam uma placa numerada com o número correspondente à sua ficha nos arquivos da polícia e tenham dessa forma a autorização para mendigar de quarta e sábado, "para que todos vissem, não confundindo, tratando-os como tal" (LAPA, 2008, p. 124).

Infelizmente, as medidas adotadas para acolher o ex-escravo, o pobre, foram identificar e largar à própria sorte, como se ignorar fosse a solução, ou seja, não fazer nada, deixar que morram. Mas o problema somente aumentou. A estação ferroviária, talvez por ser o ponto de chegada e partida, passou a ser o foco da ação da polícia, para dispersar os desocupados, desempregados, mendigos que estão na cidade e os que chegam.

Duas ocasiões marcam o aumento dos mendigos na cidade: em 1904, quando foi criado o asilo de mendigos em Santos, e o excedente, não podendo ficar lá, se deslocou para Campinas e São Paulo; e, em 1910, quando da chegada dos imigrantes que substituíram os trabalhadores nas fazendas, ficando os negros desempregados, aumentando o número de desocupados no centro urbano (MACIEL, 1987).

As péssimas condições de vida da camada pauperizada da população tornavam-na alvo de doenças, sobretudo as contagiosas, que ameaçavam a todos, constituindo um problema para a saúde pública. Dentre essas, além da febre amarela, que dizimou parte da cidade, referimo-nos às doenças que traziam a degradação física como a morfeia ou mal de Lázaro, que desfigura o doente causando o horror às pessoas.

Havia a necessidade de confinar o doente, dado o temor que esta doença provocava, pois se aliavam dois problemas sociais: a mendicância e a doença. Os asilos, para tratar os doentes desta e de outras doenças infectocontagiosas, foram a forma encontrada. Construídos

em bairros afastados do centro urbano, mantidos com verba pública e doações, estes locais não possuíam condições ideais de higiene nem de recursos humanos o suficiente, dada à especificidade dos casos e da logística que impunham.

Desta forma, segundo Lapa (2008), "passavam a impressão do abandono a que eram relegados os doentes, devendo a rigor cuidarem-se mutuamente" (LAPA, 2008, p. 239).

Esses hospitais não eram destinados apenas para uma parcela da sociedade, mas considerando as condições sub-humanas dos pobres e ex-escravos, podemos inferir que os mesmos constituíam parcela significativa dos pacientes. Os que não conseguiam "vaga" morriam nas ruas sem assistência médica. Os que tinham a placa de identificação de mendigos, ao morrer, eram identificados pelos dados nela contido.

Para as mulheres negras, a prostituição era uma ameaça que as perseguia da infância à morte. Em 1895, a imprensa pedia que a prostituição fosse restrita a apenas uma região da cidade, constituindo-se assim, mais uma forma de controle social e espacial.

Mas nem todos os pretos eram mendigos, loucos, doentes e prostitutas. Após a abolição, havia uma parcela desta população que trabalhava em obras e manutenção de serviços públicos, bem como em obras de manutenção das estradas de ferro, policiais, vendedores ambulantes, na construção e manutenção das estradas, engraxates, na limpeza pública, contratados pela Intendência Municipal. Muitos trabalhos realizados pelos negros eram atividades de equipe, sob comando. Havia ainda cocheiros, carroceiros, carregadores, portadores diversos e condutores de bondes, quando eram por tração animal.

De acordo com Maciel (1987), "de modo geral, as ofertas de trabalhos aos negros se faziam nos locais de maior insalubridade e para serviços cujos pagamentos eram mais baixos". (p. 124).

6.4. A década de 30

O ciclo da economia cafeeira encerra-se no Estado por volta de 1930. A herança deixada por este ciclo, como a acumulação de capital, permite a instalação de importantes indústrias na região de Campinas. Havia uma indústria têxtil avançando desde 1920, sendo que, em 1939, segundo Baeringer(1996), Campinas tinha seis mil operários em fábricas. O algodão passou a ser o principal produto cultivado na região.

Este processo de urbanização e industrialização, aliado ao crescimento da população e à mistura de raças, nacionalidades, culturas e ideologias dispersas no espaço urbano, constituiu a classe operária, formada inicialmente por trabalhadores estrangeiros (BAERINGER, 1996).

Iniciou-se um êxodo rural, momento em que a cidade passava a ser uma sociedade urbanoindustrial.

As alterações no tipo de cidade que Campinas se tornaria fez com que, na década de 1930, com o intuito de prepará-la para a modernidade, um novo traçado no desenho urbano fosse elaborado pela equipe do engenheiro Prestes Maia. As avenidas deveriam ser mais largas, a cidade ter um perfil mais verticalizado, adequado à maior concentração de serviços e negócios. Para acomodar a população trabalhadora, previa-se a criação de bairros periféricos. “A ser interligados ao ambiente de trabalho por uma eficiente rede de transportes. Para os grupos mais ricos, deveria se abrir novos bairros elegantes que poderiam fazer uso do transporte particular para fins de deslocamento” (PESSOA, 2004, p. 156).

A via Anhanguera, inaugurada em 1948, propiciou um grande fluxo imigratório, fazendo com que houvesse uma expansão do município e de seu perímetro urbano.

Várias empresas se instalaram em Campinas na década de 50, como a Singer do Brasil, a Duratex, a Pirelli, a Hiplex, a Robert Bosch, a General Eletric, a Rhodia. De acordo com Baeringer (1996, p. 45):

Na década de 50, Campinas já se projetava como importante centro industrial, com forte dinamismo nos setores do comércio, de serviços e agrícola, revelando suas potencialidades para o padrão de acumulação que seria adotado na segunda metade dos anos 50.

Este fato atraiu trabalhadores de várias regiões do país, iniciando um novo processo de crescimento urbano, surgindo novos bairros e loteamentos cada vez mais distantes do centro da cidade para os operários de baixa renda.

Este processo crescente de industrialização da cidade trouxe novas feições ao município, produzindo uma estrutura social complexa e diferenciada. O mercado passou a exigir mão de obra mais especializada, atraindo assim estrangeiros, profissionais liberais, contribuindo assim para engrossar a classe média campineira.

Por outro lado, o crescente fluxo imigratório, nos anos 70 favoreceu o surgimento do processo de favelamento. Segundo Baeringer (1996, p. 60), “a população favelada cresceu vertiginosamente, entre 1971 e 1989, passando de 600 barracos no início do período para 8.700, em 1980”.

Este aumento considerável da população, aliado à pobreza, tornou-se pauta das discussões da administração municipal. O migrante é considerado o responsável pelo aparecimento e crescimento da favela, da desorganização urbana e do aumento da mendicância.

Repetindo o que aconteceu no início do século XX, a imprensa denuncia o fato e pede providências do poder público ao que denomina de “invasão dos marginais”.

O poder público por sua vez toma as providências cabíveis: encarrega a polícia de expulsar os moradores e cria programas para erradicar as favelas.

A história se repete.

6.5. Campinas nos anos 2000

Campinas chega ao ano 2000 sendo ainda uma cidade de grande progresso, com um grande polo industrial e comercial, atraindo pessoas de várias regiões do país.

A Região Metropolitana de Campinas (RMC) foi criada no ano 2000 pela Lei Complementar Estadual nº 870, considerada uma das regiões mais dinâmicas do cenário econômico brasileiro. O Produto Interno Bruto (PIB) desta região foi de R\$ 77 bilhões em 2008, representando 7,75% do PIB paulista. O Aeroporto Internacional de Viracopos é um dos expoentes da região; localizado no município de Campinas, movimenta um grande fluxo de embarque e desembarque de cargas e de pessoas.

Fazem parte da RMC 20 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Campinas como centro metropolitano, e onde se localiza um número maior de empresas industriais e comerciais, recebe diariamente trabalhadores destas cidades, que se deslocam para trabalhar e estudar.

A área urbana totalmente loteada manteve os critérios econômicos e sociais como parâmetros para os novos loteamentos.

6.5.1. Dados demográficos da cidade

Em 2000 segundo dados do IBGE, o Brasil possuía população de 170 milhões de habitantes, dos quais 91 milhões se classificaram como brancos (53,7%), 10 milhões como pretos (6,2%), 761 mil como amarelos (0,4%), 65 milhões como pardos (38,4%) e 734 mil indígenas (0,4%).

Campinas neste mesmo ano possuía uma população de 969.289 habitantes. Não foi possível localizar a informação desta população por cor. Foi solicitada à Prefeitura, através da Secretaria de Planejamento e a Coordenadoria Especial de Promoção à Igualdade Racial, porém estes dados não foram disponibilizados.

A informação obtida através do site da Prefeitura Municipal de Campinas refere-se a distribuição deste total da população por região da cidade: Região Norte 173.640, Região Sul 257.364, Região Leste 208.180, Região Sudoeste 226.452, Região Noroeste 103.653 habitantes.

Em 2010, o Brasil possuía uma população de 191 milhões de habitantes, sendo que 91 milhões se classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,9%), 82 milhões como pardos (43%), 2 milhões como amarelos (1%) e 817 mil como indígenas (0,45%).

Campinas em 2010 possuía uma população de 1.080.113 habitantes, distribuídos nas regiões da cidade: Região Norte 197.022, Região Sul 293.824, Região Leste 230.979, Região Sudoeste 234.840, Região Noroeste 123.848 habitantes.

A investigação da Cor ou Raça nos censos do Brasil data de 1872. Nesse período, o recenseado livre podia se autodeclarar dentre as opções: branco, preto, ou caboclo, e era o proprietário dos escravos quem os classificava nas categorias: pretos e pardos.

Nos censos de 1900 e 1920, a informação sobre cor foi subtraída, voltando no Censo de 1940, com a inclusão da categoria “amarela”, em função da imigração japonesa. No censo de 1970, o quesito novamente não foi investigado, e, no censo de 1980, retornou com a inclusão de quatro categorias: branco, preto, amarelo e pardo.

A partir de 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), incorporou uma nova categoria, os “indígenas”, que nos censos anteriores eram classificados na categoria “pardo”. Ficando então definidas as categorias para autodeclaração: branca, preta, amarela, parda e indígena.

No site da Prefeitura Municipal de Campinas, com base no Censo Demográfico 2010, há a informação da população residente, segundo raça ou cor por Unidades Territoriais Básicas (UTBs)



**POPULAÇÃO RESIDENTE, SEGUNDO RAÇA OU COR
DIVISÃO POR UNIDADES TERRITORIAIS BÁSICAS (UTBs)**

UTB	Bairros	PESSOAS RESIDENTES					
		TOTAL	RAÇA OU COR				
			BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA
1	Vale das Garças	1543	1066	89	9	378	1
2	Guará	9024	7364	312	183	1146	10
3	Bosque das Palmeiras	1496	1053	34	16	392	1
4	Centro / Barão	10290	7877	488	322	1537	62
5	Cidade Universitária	9961	8858	118	428	536	13
6	CIATEC - (Chácaras)	17	14	-	-	3	-
7	Real Parque	5908	4411	319	73	1086	17
8	PUC, Pq. Das Universidades, Sta. Cândida	2763	2147	106	62	447	1
9	S. Martin	15776	8185	1938	63	5573	8
10	São Marcos, Amarais, Ceasa	20891	9655	2539	121	8554	22
11	Nova Aparecida, Pe. Anchieta	21516	12701	2383	119	6295	18
12	Fazendinha, Sta. Bárbara	24802	13055	1941	98	9699	8
13	Pq. Via Norte	11947	8522	1124	103	2194	4
14	Fazenda Chapadão	838	573	71	5	189	-
15	Fazenda Santa Eliza	842	543	59	40	200	-
16	Vila Nova	6680	5757	122	226	572	3
17	Chapadão	16018	11901	643	663	2800	11
18	Castelo	8003	6947	180	290	576	10
19	Bonfim	8336	7232	225	197	674	8
20	Jd. Aurélia	21803	18193	893	475	2228	14
21	C. Gomes, Monte Belo, Ch. Gargantilha	955	544	80	1	330	-
21A	Bananal	532	335	32	8	157	-
22	Jd. Miriam, Pq. Xangrila	8521	7099	180	187	1041	14
22A	Ch. Recanto dos Dourados	1562	1009	79	6	468	-
22B	Parque Imperador	3619	2831	104	67	616	1
23	Vi. Costa e Silva, Vi. Miguel Vicente Cury	13615	10307	954	280	2051	23
24	Mansões de Sto. Antônio, Sta. Cândida	11372	9753	218	329	1064	8
25	Primavera, Pq. Taquaral	12341	10685	453	289	907	7
26	São Quirino	21807	14761	1473	306	5244	15
27	Jd. N. S. Auxiliadora, Taquaral	17417	15715	334	458	906	4
28	Pq. Brasília	10365	6814	999	74	2475	3
29	Carrefour, Galeria, FEAC	6071	4920	264	65	821	1
30	Guanabara	12581	10455	407	353	1357	7
31	Cambuí	24787	22740	346	529	1157	15
32	Flamboyant	14238	12062	489	257	1414	11
33	Vila Brandina	7353	5777	321	111	1137	7
34	Centro	16200	13229	589	607	1739	36
35	Bosque	14608	12707	387	297	1182	29
36	Nova Campinas	5134	4791	114	51	177	1
37	Pq. Ecológico	78	61	12	-	5	-
38	Notre Dame, Alto da Nova Campinas, Gramado	4025	3470	106	28	415	6

38A	Bairro das Palmeiras	2264	2135	31	25	73	-
39	São Conrado	5981	5449	62	79	374	4
40	Centro / Sousas	10859	7678	642	41	2485	13
40A	Fazenda Santana	155	153	-	-	2	-
41	Jd. Botânico	2467	2295	29	22	120	1
42	Joaquim Egídio	891	683	33	4	78	6
43	Jd. Monte Alto	432	284	14	5	129	-
44	Jd. Garcia, Campos Elíseos	48290	34048	4206	563	9430	43
45	Pq. Valença	50347	24335	5814	303	19863	31
45A	Residencial São Luiz	2381	949	368	10	1053	1
46	Campo Grande, Florence	43007	21013	3263	208	18458	65
47	Novo Campos Elíseos, Sta. Lúcia	67633	42570	5795	378	18827	63
48	Mauro Marcondes, Ouro Verde, Vista Alegre	62328	31276	5754	365	24775	55
49	Maria Rosa	9614	6480	622	28	2482	2
50	São Cristóvão, Jd. Planalto	18113	9369	1474	146	7097	27
51	DICS COHAB	39754	20088	4392	176	15053	45
52	Distrito Industrial de Campinas	6505	2870	607	53	2972	3
53	Aeroporto Viracopos	-	-	-	-	-	-
54	Jd. Atlântico, Jd. Columbia	1778	752	152	7	866	1
55	Vila Teixeira, Pq. Itália, Pq. Industrial, São Bernardo	38122	31195	1814	543	4542	28
56	Ponte Preta	13397	11626	441	163	1150	16
57	Proença	20947	15922	1183	295	3529	18
58	São Fernando, Vila Orozimbo Maia, Carlos Lourenço	23267	14666	1944	148	6477	32
59	Vila Pompéia, Jd. do Lago	18202	13295	1295	265	3339	8
60	Nova Europa, Pq. da Figueira	20446	16757	890	415	2369	15
61	Jd. dos Oliveiras, Swift	28105	21583	1800	304	4409	9
62	Esmeraldina, São Pedro, São Vicente	22344	14739	1619	142	5836	8
63	Pq. Jambeiro, Remonta	9207	6590	624	45	1934	14
64	Icarai, Jd. das Bandeiras, Jd. São José	40972	19512	3203	268	17925	63
65	Nova Mercedes	7508	4826	685	54	1935	6
66	Jd. São Domingos, Jd. Campo Belo	19047	8351	1524	96	9031	23
66A	Jd. Nova América	5956	3148	360	50	2384	14
67	Jd. Fernanda, Campituba, Jd. Itaguaçu	18595	6126	1404	81	10975	9
Rural		15564	9394	1067	196	4841	21

Tabela 1 - população residente, segundo raça ou cor por Unidades Territoriais Básicas (UTBs), município de Campinas – 2010 – IBGE

Este quadro representa a auto declaração da população da Cidade de Campinas no censo de 2010, a partir do critério de cor. Podemos perceber inicialmente um elevado número de brancos em relação aos demais, em segundo de pardos, porém se somarmos o quantitativo de negros e pardos, teremos um total mais significativo, mas que não se equipara ao da autodeclaração branco.

Considerando o histórico da cidade, aqui pesquisado, podemos inferir que os princípios da historiografia do Brasil ainda ecoam nos princípios da formação da identidade da população. Este fato revela a necessidade de ações no sistema educacional, que favoreça a formação da identidade, de forma que as pessoas se retratem como realmente são.

6.6. - Contextualizando a Rede Municipal de Ensino de Campinas

A Rede Municipal de Campinas é composta por 198 unidades educacionais, sendo 23 Escolas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EMEF/EJA), 17 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF), 04 Escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Centro Municipal de Educação Fundamental de Educação de Jovens e Adultos (CEMEFEJA), 138 de Educação Infantil e 16 Naves-Mãe, que são escolas de parceria público-privada.

A Secretaria Municipal de Educação foi dividida em cinco regiões para atuar de modo descentralizado através dos NAEDs – Núcleo da Ação Educativa Descentralizado.

Os NAEDs foram divididos geograficamente de acordo com a política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. As escolas são divididas por NAED de acordo com a região em que estão localizadas.

Os NAEDs são dirigidos pelos representantes regionais, função de confiança do Secretário de Educação, ocupados por profissionais do quadro do magistério da própria Rede, que tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos compõem a Equipe Educativa de cada NAED atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino.

O Sistema Municipal de Educação foi instituído no ano de 2006 através da lei nº 12.501 de 13 de março, publicada em Diário Oficial do dia 14-03-2006. A criação do Sistema Municipal de Educação assegura autonomia para a implementação da política educacional da Rede Municipal.

O quadro dos funcionários da Rede Municipal de Ensino é formado por profissionais que atuam em várias funções. São considerados especialistas de Educação os componentes do quadro do magistério que ocupam os cargos de supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores educacionais, vice-diretores e orientadores pedagógicos.

Na função de docentes, existem os professores de Educação Básica I - PEB I, que são os docentes que atuam na Educação Infantil; PEB II atuam no Ensino Fundamental anos iniciais; PEB III atuam no Ensino Fundamental anos finais ou EJA, e os PEB IV, que atuam com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Na função de apoio, os agentes de Educação Infantil e os monitores de Educação Infantil atuam nas unidades de Educação Infantil com alunos de zero a três anos; os serventes, os guardas, as cozinheiras atuam na educação, mas não fazem parte do quadro do magistério. Estes últimos profissionais estão sendo substituídos por funcionários terceirizados à medida que se aposentam.

CAPÍTULO 7 – OBJETIVOS DA PESQUISA E METODOLOGIA

7.1 – Objetivos

O objetivo desta pesquisa é buscar elementos para verificar como se deu o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 – que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino Pública e Privada a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” – nas escolas da Rede Municipal de Campinas. E também revelar o silêncio que existiu na rede municipal com relação a questão racial, tendo em vista a existência de duas leis municipais, anteriores a lei federal de 2003, que previam a temática racial no currículo escolar das escolas.

A Lei Orgânica do município de Campinas, de 30 de março de 1990, propunha no capítulo II, artigo 224:

“Constarão do currículo escolar de todas as unidades educativas da rede municipal de ensino, temas com abordagem interdisciplinar que abranjam, entre outros, a educação ambiental, educação sexual, história da África e do negro no Brasil, história da mulher na sociedade, a educação para o trânsito, que respeitem e incorporem os diferentes aspectos da cultura brasileira, enfatizando sua abordagem regional e estadual”.

Em 1998, o vereador Sebastião Arcanjo elaborou a lei nº 9.777/ 98, que foi aprovada e “dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, inclusive supletivo, na disciplina de história, de matéria relativa ao estudo do negro na formação sociocultural brasileira”.

São dois marcos na legislação da cidade que antecederam a lei 10.639/03, que colocam na agenda do governo a questão racial para ser tratada na pasta da Educação. Ambas assinalam mudanças no currículo escolar das escolas da Rede Municipal de Ensino.

A cidade de Campinas tem sua história misturada a dos negros escravizados que contribuíram com a formação de uma economia estável, geradora de riquezas e acúmulo de capital por parte dos proprietários das fazendas de açúcar e café, sustentadas pela mão de obra escrava. A presença dos negros permeia a história da cidade, já que já foram considerados a maioria da população.

Pesquisar os caminhos traçados pelas administrações municipais, no período definido (1990 a 2008), faz-se necessário para verificar e conhecer quais caminhos foram percorridos para a implementação da Legislação Federal e Municipal, no que diz respeito às políticas públicas para que a história da África, a Cultura africana e afro-brasileira fosse inserida no currículo escolar das Unidades Educacionais a Rede Municipal de Ensino de Campinas.

7.2 - Metodologia e Fonte

Para realização da pesquisa desta dissertação usarei o método de pesquisa documental. Segundo Ludke e André, (apud, Silva et. al 2009), é uma metodologia pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais”

Para Godoy (1995), o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui este método.

Ainda segundo a autora, a pesquisa pode ser realizada a partir da análise de variados documentos, como jornais, revistas, diários, obras literárias e científicas, cartas, memorando, relatórios, além de filmes, vídeos, fotografias. Tais documentos podem ser classificados em primários quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado ou secundário, quando coletado por pessoas que não estavam presentes por ocasião de sua ocorrência.

No caso específico desta dissertação por alguns períodos eu vivenciei diretamente o que está sendo objeto de estudo e em outros a pesquisa nos documentos proporcionou resgatar o passado para entender/revelar o presente.

A pesquisa documental tem como objeto de análise os documentos produzidos pelo homem, por isto o leque de opções é amplo.

Nos documentos as informações permanecem inalteradas por longo período de tempo, retratam um momento histórico, social, econômico e político que foram produzidos e ainda que este contexto se altere o documento permanece imutável, não acompanha o tempo, por isto ao se resgatar um documento de determinada época é possível resgatar o passado e entender o presente.

Este tipo de pesquisa é recomendado quando se propõe a estudar longos períodos, como é o caso desta dissertação em que foram analisadas informações presentes no D.O.M de 18 anos. Neste longo período a cidade esteve sob o comando de políticos eleitos pertencentes a vários partidos políticos diferentes, o que torna ainda mais rico as informações obtidas nestes documentos.

Segundo Bravo (apud SILVA et al,1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.

Neste método de pesquisa, segundo Godoy(1995), três aspectos devem ser considerados: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a análise.

A escolha dos documentos se dá em função do objetivo do trabalho do pesquisador. Se optar por trabalhar com documentos não pessoais ficará mais fácil conseguir uma grande amostra, ao contrário se a opção for por documentos pessoais a quantidade será menor.

Uma vez selecionados os documentos, a próxima fase será a análise. A utilização da análise do conteúdo, ainda segundo a autora, prevê três fases fundamentais: a pré-análise que é identificada como a fase da organização do material, com leitura localizando as informações, a escolha do material, a formulação de hipóteses, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

A análise de conteúdo é a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas, segundo Bravo 1991 e Trivinos (1987) (APUD Silva, et al(2009)

A segunda fase é a exploração dos documentos que é o cumprimento das decisões tomadas anteriormente, ou seja, leitura, codificação, categorização.

A terceira fase consiste no tratamento dos resultados e interpretação. A partir do resultado bruto, o pesquisador irá torná-los significativo e válido. A interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto nos documentos, o pesquisador deverá revelar o que se encontra implícito na informação.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE e ANDRE,1986, APUD, GODOY, 1995)

O Diário Oficial do Município, assim como documentos não publicados, serão a fonte desta pesquisa.

O Diário Oficial é onde são publicadas as leis, licitações, atas de plenário e todas as demais atividades de uma divisão administrativa brasileira. São publicados Diários Oficiais da Presidência da República, de cada governo estadual e de cada município. (Fonte: Wikipédia, acessado em 3006-2014).

A imprensa oficial do município de Campinas foi criada por meio da Lei Municipal nº 2819 de 22/02/63 com o objetivo de editar no Diário Oficial do Município, DOM, cuja finalidade é tornar público todos os atos da administração, para que o leitor, investido do seu direito de cidadania, possa avaliar os trabalhos da administração. Com informações disponíveis a um universo cada vez maior de pessoas o jornal amplia o processo democrático, possibilitando ao público estar informado sobre as atividades de nossas autoridades no momento em que estão atuando.

A primeira edição do D.O.M. de Campinas ocorreu em 24/02/1970. As matérias nele vinculadas são oriundas de diferentes órgãos e redigidas por um grande número de pessoas, cada qual responsável pela sua informação.

O registro editado no D.O.M vale como documento, além da finalidade específica, que é a de informar e difundir as transparentes ações dos trabalhos desenvolvidos. (FONTE:- D.O.M. 24/02/2000, p.10)

O Diário Oficial do Município possui publicação diária, com exceção do final de semana e feriado.

Por um período, o Diário Oficial impresso era disponibilizado para os órgãos da administração pública municipal e para a população em determinadas bancas de jornal da cidade por um valor irrisório. A partir de 20 de fevereiro de 2002, o jornal se tornou virtual, podendo ser acessado por qualquer cidadão ou órgão municipal através do *site* www.campinas.sp.gov.br.

O Diário Oficial teve várias diagramações, sendo também, por um período, instrumento de visibilização das obras dos administradores públicos e como instrumento para propagar campanhas de esclarecimentos e conscientização à população. Atualmente é somente para publicação dos atos administrativos do Executivo, do Legislativo, sociedades de economia mista e das autarquias municipais e diversos.

Com relação aos documentos não publicados, estes foram elaborados pelos especialistas de educação; no caso, os supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos

e assessores do Gabinete do Secretário de Educação que tinham a função de apresentar propostas de trabalho e orientar os demais profissionais da Secretaria de Educação com relação às determinações do Secretário de Educação e sua equipe de trabalho. Foram também fontes de pesquisa para compreender os respectivos objetos de estudos da dissertação de mestrado de Ângela Ferraz (2001), e da tese de doutorado de Regina Maringoni(2012), ambas especialistas da Rede Municipal, dentre outros.

Quanto aos documentos não publicados, cabe aqui uma ressalva, ou seja, uma constatação. A Secretaria de Educação não possui um arquivo em que estes documentos tenham sido guardados para preservação da memória do trabalho desenvolvido pelos profissionais.

Estes documentos, os poucos existentes que se tem conhecimento, estão em posse dos profissionais que guardaram para si, muitos destes aposentados, e, portanto, sem vínculo ativo com a administração da Secretaria de Educação.

A pesquisa no Diário Oficial do Município (D.O.M) se inicia a partir da publicação da Lei Orgânica, em 08 de março de 1990. Desde esta data até o ano de finalização do período pesquisado, 2008, todos os exemplares do DOM foram pesquisados, concentrando-se na seção da Secretaria de Educação, mas observando também as publicações do Gabinete do Prefeito e da Câmara dos Vereadores.

Foram anotados as datas e os atos normativos referentes a procedimentos para a introdução da temática racial no currículo das escolas municipais de Ensino Fundamental por ordem cronológica e por período de governo.

Com relação aos documentos não publicados, foram analisados e registrados na mesma sequência, cabe salientar que estes documentos não estão disponíveis em arquivo público.

7.3 - A Pesquisa

O ponto de partida desta pesquisa é a publicação da lei orgânica do município de 30 de março de 1990 que, no artigo 224, previa que “o currículo escolar de todas as unidades educativas da Rede Municipal de Ensino, temas com abordagem interdisciplinar, entre outros, a educação ambiental, educação sexual, história da África e do negro no Brasil,

história da mulher na sociedade, a educação para o trânsito, que respeitem e incorporem os diferentes aspectos da cultura brasileira, enfatizando sua abordagem regional e estadual.”

A proposta é acompanhar através do Diário Oficial do Município os atos normativos que serão demandados para que este artigo da Lei Orgânica seja implementado. Serão utilizados, também os já citados documentos não publicados.

Como o ano de publicação da Lei Orgânica foi 1990, no mês de março iniciei a pesquisa a partir desta data.

A análise foi separada por períodos de acordo com os tempos dos mandatos dos governantes, porém não me deterei na política dos governos e sim no acompanhamento da política maior, no caso no disposto pela Lei Orgânica do Município, na Lei municipal nº 9.777/98 e na Lei Federal nº 10.639/03.

As eleições municipais ocorreram em 1989, e o mandato teria duração até 1992, que considero o primeiro período. Portanto, a Lei Orgânica foi aprovada e publicada no segundo ano deste que denomino primeiro período.

Cabe salientar que eu optei por relacionar todas as manchetes que diziam respeito ao currículo das escolas de ensino municipal, no período em questão, de acordo com as leis já citadas anteriormente.

7.4. Primeiro Período – 1989 a 1992

Foram pesquisados 688 exemplares do DOM. O Diário Oficial do Município trazia na página inicial manchete sobre fatos de destaque, relacionados abaixo:

31/03/1990: Manchete do Diário foi a promulgação da nova Lei Orgânica do Município.

12/04/1990: Manchete - As oficinas de aperfeiçoamento para os professores: arte infantil, expressão corporal, teatro, música, educação física, noções de ciências, matemática, literatura infantil, produção de textos e relação social.

05/05/1990: Manchete - O Projeto Coral em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Unicamp com o maestro Estevão Maya

Maya, com o objetivo de trabalhar a música como complementação dos estudos e do trabalho pedagógico.

06/06/1990: Manchete – O projeto de Educação Sexual, iniciado em 1989, que servia de modelo para as demais secretarias de educação.

13/06/1990: São anunciados os momentos culturais, que foram criados em 1989 com o objetivo de formação permanente, abordando temas pedagógicos atuais. **Programação de junho:** Vídeos e debates: História sem Fim, O preço do mérito, Derzu Uzalá. Palestras: Gramática e

Política, Análise política e econômica do Plano Collor, Erro Construtivista, Igualdade de acesso e Permanência da criança deficiente na escola pública, Psicodrama Público e Linguagem e Escola.

23/06/1990: Manchete: Educação para o Trânsito chega aos estudantes das escolas municipais. Parceria entre a Secretaria de transportes e Educação, com o apoio da polícia Militar e do Museu da Imagem e do som. Objetivo aprender as diretrizes básicas do trânsito.

29/06/1990: Manchete: I Encontro de Adolescentes que participam do Projeto Orientação Sexual.

07/07/1990: Manchete da contracapa: Anunciado o Programa “Férias, curtindo você Campinas” – oficinas de escultura, desenhos, pintura, dança, teatro, ciência, cultura indígena, passeios, jogos esportivos. Parceria com a Secretaria de Cultura Esporte e Turismo, Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação e Secretaria de Promoção Social.

26/07/1990: Manchete da contracapa: Educação cria a oficina para que o aluno desenvolva a criatividade. Projeto Oficina de Brinquedos. Objetivo:- desenvolver habilidades artísticas e profissionais e estimular a criatividade usando pedaços de madeira, latas, sucatas para fabricar brinquedos.

08/08/1990: Momentos Culturais: Palestra com Emilia Ferreiro “Dialogando com alfabetizadores” e “O que sabemos sobre o livro didático” com Hilário Francalanza e Maria Izabel Santoro.

17/08/1990: Momento Cultural: Projeto Educação Sexual – Namoro e Gravidez na adolescência.

05/09/1990: Manchete: Momento cultural: Vídeo "A vida de Marva Collins" e Palestras: Alfabetizando no contexto das classes populares de Pré – Escola e 1º Grau, Trabalhando com alfabetizadores da rede pública: questões e descobertas conjuntas, “Creche: espaço de qualidade no crescimento das crianças”. **Mesa redonda** – “Política Educacional: juntando os esforços do município e do estado na busca do espaço do aluno trabalhador”, “Re-produções”, “Avaliação: concepções e perspectivas”.

13/09/1990: Manchete: rede municipal pode ter ajuda para ensinar direitos humanos.

06/10/1990: Manchete contra capa:- Projeto Educação Ambiental “Lixo que não é lixo”

23/10/1990: Manchete contra capa:- Encenação em escola abre a “Semana dos Bons Dentes”.

27/09/1990: Manchete contra capa:- Implementação do Projeto Brinquedoteca

14/11/1990: Publicada na seção da Secretaria de Educação: Portaria SME nº 1.163/90 que

“Dispõe sobre as Diretrizes do Projeto Pedagógico da SME”. Esta portaria é fruto do I Congresso de Educação. Mais adiante falaremos sobre o evento.

29/11/1990: Manchete contra capa:- exposição dos trabalhos no Paço Municipal fecha o ano letivo. Grupo de Estudos da disciplina de Comércio.

12/12/1990: Manchete contra capa:- Educação elabora projeto visando a integração dos alunos na sociedade. Projeto “Educação e Trabalho visando aspectos social, econômico, cultural e de desenvolvimento integral do cidadão.”

17/01/1991: Manchete contra capa:- “Cultura negra não foi esquecida pelo Projeto Recreio que foi desenvolvido nas férias. “Conceitos sobre a cultura negra, afoxé, capoeira, maculelê, etc., itens que fazem parte do “Referências Negras”, oficinas com manifestações culturais da cultura negra.

16/02/1991: Manchete: programa quer ampliar o universo da alfabetização – programa Alfabetização e Cidadania – parceira com a PUCC.

14/03/1990: Manchete:- Escolas entram na era da Informática – Projeto Eureka.

15/05/1991: Manchete contra capa:- Educação Ambiental leva crianças ao viveiro.

28/05/1991: Publicado o Plano Diretor de 1991 que prevê na Seção IV – Da Educação- artigo 33 “A Educação prevê os seguintes programas: I- educação ambiental, II- educação sexual, III- programa para a constituição e reforma da escola de 1º Grau...instalação de oficinas, bibliotecas e outros, compatível com o Projeto Pedagógico implantado pelo Sistema Municipal de Ensino. IV- programa para reforma e construção de centros de atendimento infantil de escolas de pré- ensino...V- estímulo a criação de núcleo de ensino supletivo.Na seção V – Da Cultura, artigo 36 – Cultura prevê os programas.No item IV programa para estímulo da preservação da memória cultural das minorias.

14/09/1991: Manchete da contracapa: Projeto de Educação Ambiental – Coleta Seletiva chega a escola da Vila Marieta.

19/09/1991: Momento Cultural:- “Integração: criança deficiente auditiva e escola comum”, “A filosofia da comunicação oral”, “O deficiente auditivo no contexto escolar”

26/09/1991: Manchete:- Mulheres discutem hoje discriminação. Campanha “Ano de aplicação da legislação da igualdade” - Aplicação das leis que regulam os direitos do homem e da mulher. Previsão de Fóruns de discussão para estabelecer normas de aplicação prática de leis aprovadas pela constituição que elimina a discriminação contra a mulher.

04/10/1991: Manchete da contracapa:- Trânsito: “educação e conscientização podem salvar vidas” - Projeto Educação para o Trânsito.

10/10/1991: Manchete:- alfabetização terá a semana de estudos – 2ª semana de Estudos de alfabetização.

24/10/1991: Manchete da contracapa:- Projeto Eureka avança e leva a informática à escola do Guará” - sobre a presença do Prefeito no Laboratório de Informática da escola Dulce Bento Nascimento, 30 computadores e um laboratório novo. - Convênio Prefeitura de Campinas, UNICAMP e IMA.

25/10/1991: Lei 6.678 de 24/10/91 – “Dispõe sobre a educação de trânsito no currículo escolar das escolas Municipais de 1º Grau” (anexo)

13/11/1991: Manchete da contracapa:- “Educação Especial para deficientes em escola”.

04/01/1992: Manchete da contracapa:- Reportagem sobre os projetos:- Eureka, Orientação Sexual, Brinquedoteca, Educação Ambiental e Cidadania Estudantil.

09/01/1992: Lei n. 6.904/92- Institui disciplina extracurricular sobre a prevenção contra drogas/AIDS nas escolas da RME.

25/01/1992: Manchete da contracapa:- Evento com oficinas para professores - temas: “Matemática versus Contínha”, “O dia a dia no processo de alfabetização”, “Alfabetização com arte” e “Ciência e Criatividade”.

06/03/1992: Comunicado nº 04/92 – critérios para normatizar a participação de professores no Programa de Educação Sexual.

17/03/1992: Manchete capa:- Professores se unem para discutir o ensino. Formação de grupos de estudo por disciplina para professores de 5ª a 8ª série. (Previsto no projeto Pedagógico da SME)

02/04/1992: Manchete contracapa: Momento Cultural- Ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa- uma abordagem construtivista.

03/04/1992: Manchete capa:- Fórum discute educação – A SME está participando do II Fórum de Educação Ambiental

09/04/1992: Manchete capa:- Lei cria Centro de Documentação do Negro – Lei n. 6930/92 – “(...) O município terá um Centro de Documentação, Cultura, Pesquisa e Política Negra. O Centro promoverá o resgate e o desenvolvimento cultural da raça negra, preservando suas origens, mediante a coleção de acervo público de peças, documentos e adornos que ilustrem o período da escravatura. O Centro promoverá pesquisas e eventos sobre a realidade extemporânea e contemporânea da população afro-brasileira, trabalhará junto com as entidades campineira a fim de instruí-las acerca dos efeitos do racismo e do preconceito racial. Conscientizará a sociedade em geral sobre a problemática específica da população afro-brasileira e organizará palestras, debates e seminários visando contribuir par ao exercício da cidadania plena. A Lei 6.930 determina que o centro terá um Conselho Deliberativo constituído por 11 representantes do Executivo, Legislativo e Grupo de Estudos afro-brasileiro e entidades da comunidade negra (...)”

10/04/1992: Manchete capa:- Campinas no encontro do meio ambiente

14/04/1992: Manchete capa:- Projeto “Cidadania leva alunos à Câmara”

16/04/1992: Manchete capa:- Projetos ambientais despertam atenção.

02/05/1992: Portaria n.08/92 Criações de Comissão de Educação e Informática.
Objetivo:- implementação do Projeto Eureka.

13/05/1992: Manchete capa: Momento cultural:- Meio Ambiente, lixo e educação

16/05/1992: Manchete capa:- Informática na Escola – implementação do Projeto Eureka – uso de computadores em sala de aula

04/06/1992: Manchete contracapa:- Posse do Conselho Municipal do Meio Ambiente

24/06/1992: Manchete capa:- educação vai ampliar o atendimento a alunos portadores de deficiência.

02/07/1992: Manchete capa:- Toma posse o Conselho Municipal de entorpecentes.

22/07/1992: Lei nº 7086 do Gabinete do Prefeito: Criação do Conselho Municipal da Condição Feminina – Conselho Municipal dos direitos da mulher.

30/07/1992: Manchete contracapa:- III Encontro de adolescentes - tema:- “Conversando sobre paixão, sexo, droga e rock’n roll” – projeto Orientação Sexual.

11/08/1992: Manchete contracapa:- Criação do Conselho de Cultura – Lei 6571/91

12/08/1992: Manchete contracapa:- “Festa da colônia japonesa atraiu muita gente no paço”

04/09/1992: Manchete capa:- Seminário vai discutir estudos de alfabetização

09/09/1992: Manchete capa:- Campinas assina documento par acabar com a discriminação contra a mulher.

17/09/1992: Manchete contracapa:- Largo do Rosário vira meio para ensinar regras de trânsito as crianças.

22/09/1992: Manchete contracapa:- Secretaria de educação promove IV Encontro de Orientação Sexual

24/09/1992: Manchete contracapa:- “Quem não lê não ensina a ler”

09/10/1992: Concurso vai escolher os melhores trabalhos sobre segurança no trânsito.

13/09/1992: Manchete contracapa:- Projeto Cidadania Estudantil agita a EMEF Floriano Peixoto.

20/11/1992: Manchete contracapa:- método alternativo de ensino gramatical é discutido por professores da rede.

21/11/1992: Manchete capa:- Toma posse 1ª diretoria do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher.

10/12/1992: Manchete capa:- encontro de adolescente discute sexualidade no Parque Portugal.

7.4.1. Documentos não publicados no período de 1989 a 1992 e considerações sobre o período pesquisado.

No ano de 1990, aconteceu o I Congresso Municipal de Educação nos dias 12, 13, 14 de fevereiro, evento organizado pela Secretaria Municipal de Educação. O Congresso contou com a participação dos profissionais do ensino: funcionários, professores e especialistas que “juntos, analisaram o Projeto Pedagógico que havia sido desenvolvido, discutiram-no, refletiram sobre ele e fizeram propostas, o que forneceu subsídios para sua elaboração para o ano de 1990” (FERRAZ, 2001, p.34)

As Diretrizes para o Projeto pedagógico da SME foram deliberadas pelos participantes do Congresso que resultaram na Portaria SME nº 1.163/90, que “dispõe sobre as diretrizes do Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação” (DOM de 14/11/90).

O resgate da cultura negra, prevenindo e evitando qualquer tipo de discriminação, é apontada no texto sob a observação de que “para a viabilização do Projeto Pedagógico a Assembleia decidiu”, porém nos “considerandos” desta Portaria diz-se que em “assembleia foram aprovadas as Diretrizes do Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação”, portanto esta Diretriz deveria estar no corpo do texto da portaria e não com esta distinção, o que nos faz inferir que o resgate da cultura negra não faz parte das diretrizes que a Secretaria pretendia que fossem planejadas e sim que só foi acatada por ter sido uma deliberação da Assembleia.

Cabe aqui destacar que o artigo 224 da Lei Orgânica determina que deve constar no currículo escolar temas como educação ambiental, educação sexual, história da África e do negro no Brasil, história da mulher na sociedade, a educação para o trânsito. Foi possível observar que até o final deste primeiro período pesquisado, foram desencadeadas ações para a efetivação de todos os temas citados, com exceção da história da África e do negro no

Brasil, conforme as manchetes citadas e os Atos Normativos do Poder Executivo e Legislativo, nos Diários Oficiais do Município, citados.

Tal tema foi tratado de forma tangencial e externa à escola.

7.5. – Segundo Período - 1993 a 1996

Foram pesquisados neste período 934 exemplares do Diário Oficial do Município de Campinas, sendo que os exemplares de novembro e dezembro de 1994 não foram localizados.

A diagramação do DOM não possuía mais manchetes, apenas os atos do Poder Executivo e Legislativo; no entanto a partir do dia 14-02-95, “inicia uma nova etapa gráfica e editorial”. “A primeira página apresentará reportagens sobre a Administração. (...) Com as reportagens, a Administração ganhará mais uma forma de prestar contas à população (...)” (DOM de 14.02.95, p. 01). Dados colhidos:

17/02/1993 – Publicada a Lei nº 7.442 – que autoriza convênio para viabilizar a implementação do Projeto Eureka.

16/04/1993 – A lei de Diretrizes Orçamentária prevê a abertura de classes especiais para alunos com necessidades especiais. No mesmo exemplar: Publicada Lei nº 7.575/93 que implementa o Programa de Filosofia na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

27/07/1993 – Abertura das inscrições para o Concurso Semana de Carlos Gomes – Sua vida e sua obra

11/12/1993 – Comunicado orientando sobre as aulas do Projeto de Orientação Sexual nas escolas.

31/12/1993 – Portaria designando comissão para realizar estudos sobre a realidade existente em relação a Educação Especial e serviços atualmente em desenvolvimento, para diagnóstico.

25/02/1994 – Abertura de cadastro para professores ministrarem aulas de Educação Especial.

01/03/1994 – Edital - cadastramento de professores para as classes de educação especial – para deficiente auditivo, visual, físico e mental.

26/03/1994 – Comunicado - Organização de professores monitores para a Educação Especial.

01/07/1994 – Comunicado realização da Oficinas Pedagógica para a professores Educação Infantil

13/07/1994 – Comunicado sobre o Projeto Olimpíada de Matemática.

27/09/1994 – Comunicado para a seleção de cinco professores itinerantes para a Educação Especial com pagamento de 12h/a projeto.

04/01/1995 – Publicação da Lei nº 8.246/95 – Autoriza o Poder Executivo a implantar classes especiais de ensino aos alunos Deficientes da Rede Municipal de Campinas.

14/02/1.995 – Diário Oficial com nova diagramação. A primeira página exibirá manchetes com reportagens dos atos do Executivo.

15/03/1995 – Comunicado estabelecendo os critérios para participação em subprojetos. Item 7. Os subprojetos vinculados a grupos de trabalho em nível de SME (Biblioteca, Orientação Sexual, Educação Ambiental, Olimpíada de Matemática, Eureka, Correio Escola, Saúde do Escolar, Arte-Educação) Mesmo exemplar:- Comunicado para pagamento das aulas de Orientação Sexual aos professores que desenvolvem o subprojeto na unidade.

12/04/1995 – Manchete: Workshop leva o professor para o mundo da informática e da internet – O programa Eureka cresce e se prepara para chegar a todas as EMPGs da Rede.

28/04/1995 – Manchete: Secretaria de Educação fará a Semana sobre currículo e Educação Infantil. (...) II Encontro da Rede Municipal de Ensino Campinas –II ERMEC. (...) II Seminário de política de Educação Infantil

31/05/1995 – Manchete: Folclore nas escolas municipais em homenagem a Zumbi. O projeto “Arte Brasileira nas escolas” da SME, implantado ontem em 04 EMPGs – fazendo apresentações de danças folclóricas em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi. Objetivo do Projeto:- integrar as escolas à cultura nacional.

06/06/1995 - Comunicado sobre a I fase do projeto Olimpíada de Matemática.

10/06/1995- Decreto nº 1.1836/95 – Aprova o novo Regimento interno do Conselho Municipal de Meio Ambiente de Campinas.

28/06/1995 – Manchete: Secretaria de Educação implanta o Projeto “Raízes e Asas”-
Objetivo do Projeto:- Tornar a escola um ambiente mais saudável e gostoso, diminuindo
assim a evasão e repetência.

30/06/1995 – Comunicado – Organização do II ciclo de Debates em Educação
Especial “A escola para todos”.

07/07/1995 – Manchete: EMPGs da Rede Municipal terão computadores instalados até 96.

12/09/1995 – Manchete: Oficinas pedagógicas reunirão 3.030 profs. do município.
Relação das oficinas abaixo.

14/09/1995 – Publicada a Lei nº 8.470/95 – Institui a Semana da Consciência Negra
na cidade de Campinas, especialmente na Rede Municipal de Ensino.

16/09/1995 – Comunicado sobre os critérios para formação de turmas de alunos para
de Orientação Sexual.

Os exemplares do DOM do mês de Novembro não fazem qualquer referência a
comemorações do Dia da Consciência Negra, embora já houvesse legislação publicada que
previa atividades sobre o tema nas escolas. (Lei nº 8.470/95).

03/02/1996 -Publicada Portaria que dispõe sobre o processo de atribuição de aula se
Orientação Sexual, considerando o artigo 224 da Lei Orgânica do Município.

06/02/1996 – Publicada Portaria de afastamento de professor da sala de aula para
coordenar Projeto Eureka

28/02/1996 – Comunicado: convocação para aula inaugural com José Sanfelice,
diretor da Faculdade de Educação da UNICAMP. Apresentação do Programa de Capacitação
para professores e especialista.

06/03/1996 – Comunicado – Critérios para participação em Subprojetos. Item
7.Programas e Projetos em nível de Secretaria: Biblioteca, Orientação Sexual, Educação
Ambiental, Olimpíada de Matemática, Eureka, Correio Escola, Saúde do Escolar, Arte e
Educação, Francês, Cidadania, Leia Brasil.

12/04/1996 – Manchete – Projeto Leia Brasil leva biblioteca às escolas municipais.

25/05/1996 – Manchete – Criação do Programa Saúde Ocular.

09/08/1996 – Manchete – Projeto ALPHA é implantado em 4 EMPGs da Rede
Municipal.

06/09/1996 – Manchete – Secretaria de Educação investe na capacitação dos professores. (Reportagem sobre a formação continuada oferecida aos professores da RMC).

25/10/1996 – Manchete – Prefeitura implanta o ensino da língua francesa na Rede Municipal.

05/11/1996 – Comunicado – Propondo a continuidade de professores com projetos alternativos. Justificativa:- O PPP da SME tem como um dos seus eixos a melhoria da qualidade de ensino e a redução dos índices de evasão e de insucesso escolar.

08/11/1996 – Portaria – Regras para a utilização do LIEDS do Projeto Eureka

22/11/1996 – Comunicado – Lançamento do 1º Concurso literário “A Semana da Consciência Negra”, com o objetivo de resgatar a trajetória da luta de Zumbi e do movimento negro atual, promovendo a análise da situação do negro na sociedade brasileira hoje. (Lei 8.470/13/09/1.995)

17/12/1996 – Comunicado – resultado do 1º Concurso literário “A Semana da Consciência Negra”.

7.5.1. Documentos não publicados no período de 1993 a 1996 e considerações sobre o período pesquisado.

Em 1993 foi elaborado um documento Programa de Ação Político-Pedagógica (PAP) a partir de um estudo realizado pela equipe que assumiu a Secretaria de Educação, contendo as ideias para a organização e funcionamento da Rede Municipal.

Que apontava que as escolas da Rede Municipal tinham grandes dificuldades para oferecer um ensino de qualidade voltado para os interesses das comunidades a que atendiam e apontava como dificuldades tanto a infraestrutura, como as didáticas, e a ausência de orientação pedagógica clara e definida. (FERRAZ, 2001, p. 41).

O PAP/93 definia que os currículos deveriam ser reformulados e que a Rede iniciasse um processo de formação permanente, com vistas a oferecer um padrão de ensino definido, de qualidade e adequado à realidade de Campinas.

O Programa apresenta ações para a formação do corpo docente e para os especialistas.

Para os especialistas previa convênios com as universidades, oferecimento aos diretores educacionais um plano de trabalho com objetivos e regras claras e objetivas, autonomia as unidades escolares, divisão com os diretores a corresponsabilidade pela

reorientação curricular e formação permanente dos docentes, reuniões periódicas entre vices e diretores, contratação de consultores para os coordenadores e orientadores pedagógicos.

Para os docentes: Oferecimento de Grupos de Estudo (GEs) – com a finalidade de melhorar o nível de ensino através da formação continuada e de garantia de um espaço para socializar trabalhos bem sucedidos.

Programas e Projetos: Pretendem contribuir para o estabelecimento de um padrão de ensino na Rede Municipal, respondendo às demandas básicas das escolas e da comunidade e englobando as principais questões políticas sociais da atualidade: Programa de Educação Especial, Programa de Educação Sexual, Programa de Saúde do Escolar, Projeto Eureka, Programa de Meio Ambiente, Projeto Biblioteca.

Nesta relação de programas que seriam desenvolvidos pelos professores nas escolas, com os alunos, não há nenhum que faça referência explícita a uma proposta de trabalho com enfoque na questão racial ou sobre a História da África e do negro no Brasil, conforme disposto na Lei orgânica do Município, artigo 224.

Em 1994, foi apresentada nova versão do PAP, a partir da avaliação do anterior. Nessa nova versão, são apresentadas as metas para a melhoria da qualidade de ensino e atendimento, para os índices de aproveitamento escolar, incluindo redução dos índices de repetência e evasão escolar, para a democratização do acesso e permanência da criança, do jovem e do adulto, para o estabelecimento de novas bases de gestão escolar e para o estabelecimento de novas relações público-privadas.

Apresenta ainda os programas com os objetivos específicos, funções e responsáveis pela execução: Programa curricular e de avaliação, Programa de educação especial, Programa de articulação formal X educação não formal, (neste incluindo as áreas: Informática (Eureka), Biblioteca, Meio Ambiente/ Museu Dinâmico), Jornal na escola (Correio escola), Olimpíada de Matemática, estagiários nas unidades escolares através de convênio com a Faculdade de Educação da Unicamp, Francês para a Rede, através de convênio com a Aliança Francesa, Programa de Educação Sexual, Saúde do Escolar, Tele-educação e Saúde (PAP/94, p.10-16).

Em 1995 a Secretaria de Educação sistematizou documento denominado “Subsídios para o Desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos nas Escolas Municipais de Campinas”, onde apresentava um conjunto de diretrizes e orientações voltadas à elaboração de Projetos Pedagógicos das escolas.

O documento apresentava como pressupostos básicos a relação escola-sociedade, as posturas políticas pedagógicas, o compromisso da rede municipal de ensino, a promoção e defesa da cidadania, os eixos de trabalho da secretaria de educação, as diretrizes de trabalho para a educação infantil, para o ensino fundamental e supletivo, para os projetos especiais e para a educação especial.

No item 5. (Promoção e Defesa da Cidadania) p.3-4, apresenta um conjunto de programas de complementaridade curricular:

- Grupo “Corporeidade”

Preservação e defesa do corpo (físico e biológico) do cidadão, garantindo a sua sobrevivência no meio urbano.

- Programa saúde do Escolar
- Programa de orientação sexual
- Programa de Segurança no trânsito

- Grupo “Memória e Meio Ambiente”

Preservação da identidade histórica do município e cuidados com a defesa do meio ambiente para a vida saudável.

- Programa de Defesa do Patrimônio Histórico
- Programa de Educação Ambiental

- Grupo “Direitos do Cidadão”

Estudo e/ou vivência de documentos/ ações que garantem os direitos/deveres da cidadania.

- Programa de defesa do consumidor
- Programa de educação para a defesa civil
- Programa de Educação Especial

- Grupo “Enriquecimento Curricular”

Experiências que incrementam e/ou dinamizam a infraestrutura pedagógica das escolas.

- Projeto Alpha
- Projeto de Educação para a Informática (Eureka)
- Projeto Biblioteca
- Olimpíada de Matemática

- Programa de Línguas estrangeiras
- Projeto Cidadania
- Projeto “Correio Escola”
- Projeto “Cultura Brasileira” (dança, música, teatro, artes plásticas).

Com relação ao ano anterior percebe-se um avanço na sistematização das propostas e a inclusão de outros programas e projetos com vistas a enriquecer o currículo escolar, porém ainda é sentida a ausência de um programa ou projeto que tenha como foco explícito o trabalho com a questão racial ou sobre a História da África e do negro no Brasil, conforme disposto na Lei orgânica do Município, artigo 224.

O diário oficial de 12 de setembro de 1995 traz uma reportagem na primeira página sobre a realização das Oficinas Pedagógicas das Escolas Municipais de Campinas (OPEM), com a participação de 3.030 professores de todos os segmentos (professores das escolas de 1º grau, Supletivo, Educação Infantil e educação Comunitária/ FUMEC).

A OPEM de acordo com a reportagem faz parte do projeto político-pedagógico desenvolvido na Secretaria de Educação. Objetivando consolidar um padrão de ensino com perspectivas claras e adequado à realidade, o projeto sustenta-se num tripé constituído pela ação docente no nível das unidades de ensino, pelos projetos de extensão pedagógica e pelo programa de capacitação dos docentes e especialistas em educação.

Dentro desta visão a Secretaria tem oferecido diversos projetos: Orientação Sexual, Saúde do escolar, Tele-Escola, Educação para a Saúde, Educação Ambiental, Biblioteca Escolar, Projeto Eureka, Olimpíada de Matemática, Projeto Correio-Escola, Curso de Frances e Profissionalizante.

Nesse evento foram oferecidas as seguintes oficinas:

- Best in Language Service
- Literatura infantil: texto e pretexto
- O Ensino da filosofia como Educação para o Pensar
- Auto-Estima
- A construção da Maquete Dinâmica
- Laboratório de ensino de matemática
- Musicalização na escola

- A História da Arte
- Produção e reestruturação de texto
- Dobraduras nas séries iniciais
- A Interdisciplinabilidade na escola pública
- Criatividade em alfabetização
- Informática na escola pública
- Oficina poética e produção de texto
- Projeto “Ballet popular” – Trabalhando com obras de artes – Para que estudar português?
- O jornal na sala de aula
- Material alternativo
- Ensino de Geografia de 1ª a 4ª série
- Processos de alfabetização uma perspectiva sócio-interacionista
- Olimpíadas de Matemática
- Ambiente Logo no ensino de ciências
- Despertando a sexualidade
- Educação de Adultos como processo de cidadania
- Tipos de comunicação
- Fazendo o Jornal da escola
- Reciclagem de papel
- Poesias
- Tecnologia Educacional: da babá ao professor eletrônico
- Dançando em Roda
- Iniciação Teatral
- O dia-a-dia na sala de aula
- Criatividade com sucata
- Alfabetização e Construtivismo
- A pesquisa escolar contextualizada na Nova lei de diretrizes e Bases
- Texto – Realidade do aluno
- Livros de pano

- Orientação a Pais e professores sobre o Desenvolvimento da criança surda no processo educacional
- A tecnologia aplicada ao conteúdo em sala de aula
- Origami
- Que tal brincar legal?
- Período preparatório de alfabetização
- Formas de trabalho em sala de aula

Podemos observar que não há nenhuma oficina que deixe claro a intenção de discutir a questão racial ou sobre a História da África e do negro no Brasil, conforme disposto na Lei Orgânica do Município, artigo 224, e nas diretrizes do Projeto Pedagógico as SME, conforme Portaria SME nº1163/90, embora se considere que a mesma possa estar no conteúdo de alguma das oficinas.

A ausência de uma intenção explícita não se manifesta no caso, por exemplo, da preocupação com os alunos com necessidades especiais (Programa de Educação Especial) ou na necessidade do uso de novas tecnologias no cotidiano escolar (Projeto Eureka), ou ainda a preocupação com o Meio Ambiente (Projeto Meio Ambiente), com a educação para o Trânsito (Projeto Educação para o Trânsito), etc., que foram ao longo dos anos se transformando em Programa e Projetos com objetivos e ações específicas.

Estes Programas e Projetos eram realizados pelos professores com os alunos dentro ou fora do período de aula, com pagamento de horas suplementares aos professores, garantido pelo estatuto do Magistério Público Municipal. Os temas destes compunham o currículo escolar das unidades que os desenvolviam. Os professores poderiam optar pelo projeto/ programa que iriam desenvolver durante o ano letivo, com a aprovação pela direção e incluídos no projeto pedagógico das unidades escolares.

Como relatado anteriormente em 1995 é instituída a Semana da Consciência Negra na cidade de Campinas, especialmente na Rede Municipal de Ensino, através da lei nº 8.470 de 13 de setembro de 1995.

Foi possível perceber que mesmo com a criação e publicação da referida lei, em setembro de 1995, em novembro desse mesmo ano pesquisado não foi encontrada nenhuma

nota/ publicidade/ notícia sobre as comemorações/ ações alusivas à referida lei, ocorridas na cidade e/ou no interior das escolas municipais.

Importante ressaltar que no período pesquisado há exemplares com publicações, que segundo Ferraz (2001, p. 45)

Foram uma das marcas desse período. Várias revistas e informativos foram elaborados para que se disseminassem os trabalhos desenvolvidos e/ou subsidiasse a Rede com textos teóricos sobre temas atuais. Os textos publicados, em sua maioria, foram produções dos profissionais da Secretaria.

Entre estas publicações o jornal “Informativo da Educação” trazia reportagens onde poderia se averiguar as ações da Secretaria de Educação. Como por exemplo reportagens sobre o 2º Seminário Interno do Programa Eureka, sobre o Festival Folclórico ocorrido em duas regiões, sobre os grupos de formação para os professores dos anos finais, sobre o resultado da eleição para os cargos de chefia, dentre outras. O exemplar de dezembro/janeiro de 96/97, traz uma reportagem na última página com o título “Despertar da Consciência Negra”, em que aborda a 1ª semana literária sobre a Consciência Negra e outra com o título História Negra, em que trata sobre a história de Zumbi.

É possível perceber que havia uma proposta de formação em serviço para os docentes e especialistas da Rede Municipal de Educação em torno de temas que eram considerados relevantes pelo titular da pasta da Educação e por sua equipe de trabalho.

Houve uma ampliação e diversificação nos temas oferecidos, porém com relação a uma diretriz explícita sobre um trabalho envolvendo o disposto no artigo 224, no que diz respeito à história da África e do negro no Brasil, não foi possível detectar no período de 1993 a 1996.

7.6. Terceiro Período - 1997 a 2000

Neste período foram pesquisados 947 exemplares do Diário Oficial do Município.

O DOM perde a manchete de primeira página ficando restrito a publicizar apenas os atos normativos dos poderes executivo e legislativo.

Foram encontrados os seguintes atos legais que incidiriam sobre o currículo das escolas municipais:

06/02/97 – Comunicado – convocação dos professores para Reunião com o objetivo de continuidade ao Projeto Eureka.

18/02/97 – Edital - Abertura de inscrições para professores de educação especial com habilitação em Deficiência Auditiva, Visual, Física e Mental.

22/02/97 – Comunicado - publicação do calendário de entrevistas com os novos professores para as aulas de Orientação Sexual.

28/02/97 – Comunicado – Critérios para participação nos subprojetos. No item 7 descreve os subprojetos que seriam oferecidos a nível de SME: Biblioteca, Orientação Sexual, Educação Ambiental, Olimpíada de Matemática, Eureka, Saúde do Escolar, Arte e Educação, Frances, Cidadania, Ballet Popular e Leia Brasil.

05/03/97 – Comunicado – Apresentação dos Grupos de Formação para os profissionais da Educação Infantil. Temas: Desenvolvimento Infantil de 04 a 06 anos, alfabetização, literatura infantil, jogos matemáticos, ciências e outros (não explicitados) com relação ao desenvolvimento infantil de 0 a 4 anos.

06/03/97 – Convite para palestra “Cotidiano da criança e a socialização do fazer pedagógico”

20/03/97 – Comunicado – Inscrição de professores por área, para atuarem como professores monitores de Grupo de Formação destinado ao docente que leciona de 5ª a 8ª série no Ensino Noturno.

01/05/97 – Comunicado – Orientações relacionadas a estrutura física dos laboratórios de informática, aquisição de material para o funcionamento do projeto Eureka nas Escolas e Ensino Fundamental.

28/07/97 – Lei nº 9310 de 27/06/97 – Institui o Programa Defesa civil nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Art. 1º - Parágrafo único: O programa destina-se a introdução, no currículo escolar, de noções de defesa civil. Art. 2º - Objetivo:- introduzir o debate sobre as medidas preventivas de defesa civil diante de possíveis desastres, ameaças e riscos das mais diversas gravidades, de modo a aumentar a percepção e o nível de conscientização destinadas a identificar as áreas e situações de perigo, bem como viabilizar a medida de sinistros.

15/07/97 – Comunicado – Realização das Oficinas Pedagógicas regionalizadas.

02/09/97 – Comunicado – Orientações sobre as datas das provas do Projeto Olimpíada de Matemática.

04/09/97 – Lei 9379/97 de 03/09/97 – Institui o Ensino do Jogo de Damas nas escolas municipais de Educação Infantil.

05/09/97 – Edital – Realização do Seminário do Projeto ALPHA

24/12/97 – Lei nº 9585 de 23/12/97 “Estabelece a disciplina Filosofia como componente da Grade Curricular das escolas municipais.” Lei nº 9586 de 23/12/97 “Institui a Semana da Cultura Norte Americana no município de Campinas”

17/03/98 – Comunicado – Critérios para a participação em subprojetos. Não publicado a relação dos subprojetos da SME, apenas a indicação “Os subprojetos vinculados aos Projetos/Programas a nível central.”

07/05/98 - Lei nº 9736/98 de 06/03/98 – “Institui a Semana da Comunidade Japonesa no município de Campinas”

25/06/98 – Lei nº 9777/98 de 24/06/98 – “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, inclusive supletivo, na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo do negro na formação sócio-cultural brasileira”

08/10/98 – Lei 9869 de 07/10/98 – “Autoriza a Prefeitura de Campinas a instituir a “Semana de Treinamento para a prevenção e combate contra incêndios”. Art.2º - A semana ora instituída será destinada prioritariamente a orientar os escolares e a comunidade nas técnicas de prevenção e combate a incêndios.

08/01/99 – Lei nº 9973/99 – Institui o Programa de Educação Ambiental e conscientização pública para a preservação e recuperação do Meio Ambiente. “A Secretaria

do Meio Ambiente realizará na Rede Municipal de Ensino, através de conversas, palestras, atividades para promover a educação ambiental e a conscientização pública para a recuperação e preservação do Meio ambiente”

12/01/99 - Lei nº 9976 de 11/12/99 “Institui o Dia Municipal de Resgate Histórico e Cultural da Comunidade Afro-Brasileira e a luta contra a discriminação racial. Art.2º - Principal objetivo – serão feitas homenagens pela municipalidade, com diplomas de reconhecimento às pessoas, entidades que mais contribuíram para a divulgação da cultura negra e seus principais expoentes. Parágrafo Único:- Durante a semana em que figura o dia 09/12 a Prefeitura promoverá festejos em conjunto com as entidades representativas da comunidade negra, visando divulgar os principais feitos e a cultura que os negros introduziram no país, especialmente as suas influências na cultura nacional e local.

16/03/99 – Resolução SME/FUMEC nº 01/99 – Critérios para o desenvolvimento de subprojetos nas unidades escolares. Não há relação destes, citam alguns com orientação específica:- Frances, Italiano, PETE, Saúde do Escolar, Olimpíada de Matemática, Prodança Criança Escola, Biblioteca.

26/06/99 – Lei nº 10.138/99 de 25/06/99 “Dispõe sobre as comemorações relativas a Semana Guilherme de Almeida” Lei nº 10.139/99 de 25/06/99 “Institui o Dia Municipal da Comunidade Portuguesa”

29/07/99 - Lei nº 10.186 de 28/07/99 “Dispõe sobre as Diretrizes para a elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias para o ano de 2000. No anexo no item sobre as ações e metas Da Educação previa Projetos de Capacitação para os docentes e especialistas, com montagem de oficinas pedagógicas, a implantação de grupos de Formação, treinamentos e capacitação através de cursos, palestras, seminários. Previa também a implantação de projetos especiais/extra classe: Saúde do Escolar, Educação Especial, Eureka.

16/10/99 – Lei 10.248/99 de 15/09/99 – “Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas”. À Secretaria Municipal de Educação caberia “Definir a política municipal de educação em consonância com as diretrizes estabelecidas na legislação municipal, estadual e federal. Assegurar o ensino público de qualidade e a democratização da educação infantil, fundamental e supletivo. Integram a estrutura organizacional da Secretaria de Educação: I- Departamento Pedagógico com a

função de elaborar o projeto pedagógico da SME. Desenvolver a política de capacitação e formação permanente do educador, elaborar e executar programas e projetos educacionais”

18/03/00 - Resolução SME nº 07/00 –Art. 1º Oferecer as unidades escolares Programas e Projetos abaixo relacionados com o objetivo de propiciar projetos que fortaleça os Projetos Pedagógicos das escolas e viabilizem ações que garantam a realização de metas nele traçadas: Programas: Biblioteca Escolar, Educação Especial, Saúde do Escolar. Projetos Correio Escola, Ensino de Trânsito nas escolas, Línguas (Frances e Italiano), Leia Brasil, Olimpíada de Matemática, Orientação Sexual, Prodança Criança Escola. O professor que assumisse a Biblioteca escolar da unidade seria afastado da sala de aula.

29/07/00 – Lei nº 10.590/00 de 27/07/00 – “Estabelece as diretrizes da Lei Orçamentária para o ano de 2001 e repete os itens do ano anterior, no que se refere à Educação.”

7.6.1. Documentos não publicados no período 1997 a 2000 e considerações sobre o período.

Em 1996 o documento intitulado “Orientações para elaboração do Projeto Pedagógico”, foi apresentado aos Orientadores Pedagógicos com a finalidade de subsidiá-los para as reuniões que aconteceriam nas escolas, com a participação da equipe gestora, professores e funcionários, logo nos primeiros dias do ano letivo.

No calendário escolar estes dias com suspensão de aula, serviam para que a equipe escolar, sob a liderança do Orientador Pedagógico e com apoio da direção, discutisse como seria elaborado o Projeto Pedagógico da unidade. Quais seriam os objetivos, as prioridades, os projetos que os professores desenvolveriam, enfim um documento que nortearia as ações daquele grupo de profissionais para aquela comunidade específica.

O documento trazia itens para reflexão como: Porque, para que, o que é, Projeto Pedagógico. Além de como elaborar um Projeto Pedagógico, onde havia orientações sobre a estrutura que o documento deveria ter. O projeto Pedagógico deveria estar estruturado em quatro pontos principais: 1) análise da situação da escola e apontamento das necessidades, 2) estabelecimento da linha geral do projeto definindo o que se deveria atingir, 3) escolha e

determinação das ações que permitirão que os objetivos sejam alcançados, 4) planejamento do processo de acompanhamento e avaliação do projeto.

Na bibliografia o texto contemplava, a Portaria SME nº1.163/90, que estabeleceu as diretrizes para o Projeto Pedagógico da SME, autores como Sonia Kramer, Monique Deheinzelin, Demerval Saviani, dentre outros.

Em 1997 seguiu-se as mesmas orientações.

Em 1998, 1999 e 2000, os Orientadores Pedagógicos receberam um roteiro com os itens que deveria compor o projeto. Como forma de padronização dos Projetos Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino.

No final do ano de 1999 o Departamento Pedagógico elaborou um caderno com as Diretrizes do Trabalho daquele departamento. Este documento continha os objetivos gerais, específicos, as ações e questões referentes à organização interna do departamento. As coordenadorias do departamento Pedagógico descreveram os objetivos, ações para o ano 2000.

A Coordenadoria Setorial de Programa e Projetos Especiais (COPPE), era a que tinha por finalidade “a coordenação dos Grupos de Formação e dos Projetos Curriculares a serem implementados nas escolas municipais.” (MARINGONI,2005, p.120).

O documento com as Diretrizes do Departamento Pedagógico reforçava a existência de onze programas/projetos na Rede Municipal:

- a) Programas: Bibliotecas Escolares, Educação Especial, Saúde do Escolar.
- b) Projetos: Correio-Escola, Leia Brasil, de Línguas Francês e Italiano, Olimpíada de Matemática, Orientação Sexual, Pete Projeto de Ensino de Trânsito nas escolas e Pró-dança. Além de outros em parceria com outras secretarias e ONGs: Drama na escola, Musicalização, A escola vai ao Teatro, Projeto PETE, Judô e Xadrez.

Foi elaborado neste período e sistematizado um documento intitulado “O Currículo em Construção” que segundo, Maringoni (2005, p.124), “registra uma experiência de fazer coletivo no setor das políticas para a Educação Infantil que imprimiria a Rede Municipal uma especificidade valorizada por praticamente todos os seus sujeitos”.

Tinha por objetivo subsidiar discussões nas escolas, a partir de seu cotidiano e organização do trabalho. Trazia uma contextualização histórica do conceito de infância e de criança na sociedade ocidental, retomava a história da Educação Infantil em Campinas, apresentava um estudo das correntes psicológicas e filosóficas que embasavam a Educação Infantil.

Neste período poucos documentos foram gerados, mesmo no DOM poucos foram os atos normativos que apontavam para ações com vistas ao disposto no artigo 224 da Lei Orgânica do Município.

Destaca-se a lei nº 9777/98 e a lei nº 9976/99, porém não se percebe nenhum movimento no sentido de que as mesmas sejam acolhidas no currículo das escolas municipais, embora esta última tenha a finalidade de homenagear pessoas e a promoção de eventos.

De qualquer forma, observa-se que os programas e projetos, que também são instrumentos para a formação docente, continuam sendo oferecidos, demonstrando que há uma política de formação continuada. Porém mesmo com a publicação da Lei nº 9777/98 que indicava a inclusão no currículo de matéria relativa ao estudo do negro na formação sociocultural brasileira, não se observa o oferecimento de Projetos, nem Grupos de Formação para a temática.

No ano de 1999, a prof^a Regina Maringoni, Coordenadora do Grupo de Formação de Professores de História relata que “convocada para uma reunião com os supervisores, tendo antes solicitado um estudo sobre o currículo, avaliação, concepção de Estado e Sociedade, entre outros, foram informadas que “A proposta da Prefeitura já está pronta!” e receberam exemplares de uma proposta assinada pela secretária de educação, que deveria ser divulgado entre os funcionários da educação, sem que houvesse qualquer discussão anterior com os professores ou orientadores pedagógicos. (MARINGONI,2005, p.134)

Atuando como Orientadora Pedagógica Substituta no período de 1997 a 2001, vivenciei o papel de ser uma “implementadora de políticas públicas”, segundo Elmore (1996), sem participar do processo de elaboração. O distanciamento da Secretaria de Educação dos funcionários que eram encarregados de levar as propostas para as bases, propiciava o arquivamento de propostas imposta desta forma.

Segundo o Estatuto do Magistério, no artigo 10 incisos II – “Orientador Pedagógico realiza o assessoramento pedagógico aos componentes das Equipes de Trabalho. Participa da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico. Atua na integração com a comunidade das Unidades Educacionais e dos demais Coordenadores Pedagógicos nas suas ausências e impedimentos”.

As reuniões com os orientadores pedagógicos aconteciam uma vez na semana. Estas reuniões, chamadas de assessoramento, eram lideradas pelos Coordenadores Pedagógicos, que traziam para os orientadores o que deveria ser discutido com os professores, que implicaria em mudança na prática dos mesmos.

Nestas reuniões, também era comum a contratação de assessores externos para a formação dos orientadores pedagógicos. Os temas oferecidos eram escolhidos pela Coordenadoria da Educação Infantil ou Fundamental, com a intenção de capacitar o Orientador Pedagógico para colocar em prática, com os professores, temas pertinentes ao Projeto de Trabalho da Secretaria de Educação.

Observa-se neste período uma hierarquização nas relações entre os funcionários da Secretaria de Educação, o que não garantia o acatamento das propostas. De acordo com Elmore (1996), ao contrário, foi um dos períodos mais turbulentos da Secretaria de Educação e da Prefeitura como um todo.

7.7. – Quarto Período – 2001 a 2004

Foram analisados 798 exemplares do Diário Oficial do Município, neste período o D.O.M. voltou a ter a diagramação de um jornal comum, com reportagens ilustradas por fotos coloridas, nas quatro ou seis primeiras páginas, após seguiam os atos normativos, onde foram encontrados os seguintes registros.

23/03/2001 – Comunicado – Programa Biblioteca Escolares não terá professores afastados da sala de aula.

06/05/2001 – Lei nº 10.848/01 – Cria o núcleo intersetorial de defesa dos direitos da mulher. Inciso II – desenvolver políticas preventivas e educativas visando a diminuição da violência pública e privada contra as mulheres.

24/08/2001 – Divulgação dos Momentos Culturais para o 2º semestre de 2001.

- 1-Drogas nas escolas: diagnóstico e perspectiva
- 2-Oficinas de ginástica harmônica
- 3-Educação e cultura infantil, crianças de 0 a 3 anos em creche.
- 4-Personagens idosas na literatura infantil.
- 5-O brincar na Educação Infantil.
- 6-A escola de nossos sonhos.
- 7-A cidade restrita: na Grécia e na nossa sociedade, o problema continua!
- 8-Homenagem a Paulo Freire
- 9-Minha experiência da escola da Ponte em Portugal e no Brasil
- 10-Acolhimento e prevenção de riscos no adolescente
- 11-Educação ambiental nas escolas: isto tem a ver com você também.
- 12- A inclusão do portador de necessidades especiais na escola: um relato de experiência.
- 13- Afetividade, autoestima: Caminho para a autonomia.
- 14- Os desenhos das crianças pequenas.
- 15- Gramsci e a Educação
- 16- Rede de sexualidade
- 17- O corpo do educador e a criança

07/09/2001 –resolução SME/FUMEC n °17/01 – Realização do II Congresso Municipal de Educação.

27/05/2001 – Comunicado interrompendo as atividades escolares para a realização do II Congresso Municipal de Educação. Eixos:

- 1-A função da escola no mundo de hoje
- 2-As relações humanas, professores e de poder na SME/FUMEC
- 3-As condições básicas de funcionamento das U.Es e demais órgãos da SME/FUMEC
- 4-Políticas Públicas

29/05/2001 – Comunicado informando as ações preparatórias para a realização do II Congresso Municipal de Educação.

22/11/2001 – Publicação dos textos conclusivos do II Congresso Municipal de Educação.

04/12/2001- Convite para as apresentações do Coral, Fanfarra, Danças das escolas, Fanfarra, Hip-Hop, danças e teatro.

05/12/2001 – Lei nº 11.078 de 04/12/01 – Institui na Rede Municipal de Ensino o Programa de Prevenção de gravidez na adolescência. Inciso VI – estimular a prática de atividades extracurriculares, como forma de entretenimento, de vivenciar experiências de solidariedade e auto ajuda.

1-Momentos culturais de Dezembro: a confecção do processo de transformação do espaço escolar pelas mãos dos profissionais.

2-Integração e diversidade no dia a dia do CEMEI.

3-O corpo do educador e as crianças

4 -Programa de alimentação escolar: uma questão educacional

5-Roda de samba

08/01/2002 – Lei nº 11.123 de 07/01/02 – “Criação de políticas integradas de educação, complementação à escolaridade, incentivo à cultura, programas preventivos de saúde, serviços de amparo e proteção à infância e a juventude.

18/01/2002- Lei nº 11.136/02 de 17/01/02 - Criação e inclusão do “Dia do Turismo Étnico Afro-Brasileiro no calendário de eventos e comércio da cidade”.

- Resolução SME/FUMEC nº 03/2002 “Institui nas Escolas municipais de Ensino Fundamental o componente curricular Educação, Relações Econômicas e Tecnologia. (ERET)

19/03/2002 – Comunicado – Assinatura de convênio entre Prefeitura Municipal e UNICAMP para a formação dos professores nos próximos 05 anos em graduação e especialização.

04/04/2002 – Edital do concurso para professores de diversas disciplinas. NÃO consta nas referências bibliográficas nenhum título ou legislação sobre a questão racial.

06/04/2002 – Comunicado – Convite para reunião sobre capoeira e/ou manifestações culturais e artísticas brasileira.

10/04/2002 – Manchete capa – Hip Hop para combater a violência e resgatar os alunos que se afastaram dela. Usando atividades culturais como oficinas, shows e palestras – break, grafite e rap. Unicamp assessora o Programa e vai retomar o Projeto ‘Anemia Falciforme”.

11/04/2002 - Comunicado – Grupo de Formação de Educação Ambiental

-Comunicado – Reorganização das atividades da área de informática e de tecnologia de informação.

07/05/2002 – Comunicado – Grupos de Formação para especialistas da SME/FUMEC

- Qualidade de vida e relacionamento humano
- Gestão Educacional
- O planejamento na unidade escolar
- Financiamento da Educação
- O gestor escolar: do compromisso a competência pedagógica
- Relações interpessoais :vivências do cotidiano
- Violência e Educação
- As raízes da agressividade e a tendência anti social.
- Adolescente autor de ato infracional e seu devido processo legal.

28/05/2002 - Curso: Língua Portuguesa – Leitura e produção de textos.

04/06/2002 – grupo de Formação – Prática de Pesquisa Escolar – trabalho e pesquisa na biblioteca e na sala de aula.

08/06/2002 – Curso básico de informática e cidadania para alunos da suplência I e II e comunidade. Conteúdo programático: Habilidades básicas:- Respeito a valores ético-morais, à pluralidade de pensamentos e a diversidade de gênero, raça, classe social e religião, conhecimentos de direitos políticos e trabalhistas básicos (constitucionais); direitos e deveres do cidadão, direito do consumidor, cuidados ambientais.

- Edital- concurso público de provas e títulos para o provimento do cargo de especialistas, na bibliografia consta a Lei Municipal nº 9.777/98.

15/06/2002 – Comunicado – Designação de Comissão para acompanhar a elaboração e execução do processo de implementação de tecnologia da informação junto a SME/FUMEC.

27/07/2002 – Grupo de Formação – Brasil, Terreiro de brinquedos e magia: maracatu, coco, lundu, samba, lenço rural paulista, dança dos orixás e todo o folclore nacional.

30/07/2002 – Lançamento da Cartilha Pedagógica e do programa de Capacitação da Doença Anemia Falciforme. Integração entre as secretarias de Educação, Saúde e da Coordenadoria de Assuntos da Comunidade Negra.

07/08/2002 – Comunicado- Departamento Pedagógico comunica o início do programa de formação sobre a doença anemia falciforme. Objetivo de orientar os participantes sobre a “Doença Anemia Falciforme”. Parceria entre as secretarias de Saúde e Educação e o Centro Integrado de oncohematologia da Unicamp.

09/08/2002 – Momentos Culturais do 2º semestre:-

- O movimento Hip Hop e a educação
- A educação não formal e o movimento Hip Hop

23/08/2002 – Comunicado – Dispõe sobre os princípios, objetivos e competências do projeto “A escola é nossa”.

05/09/2002 – Grupo de Formação: Conhecimento do Espaço Mundial: Por uma geografia renovada.

06/09/2002 – Comunicado Departamento Pedagógico “dando continuidade a aos trabalhos da política de inclusão radical desta Secretaria nas questões étnicas...” Orienta a direção escolar a pautar o tema Capoeira em reunião com o Conselho de Escola, que foi uma prioridade do Orçamento Participativo, para que se informe a necessidade de material e de formador.

07/09/2002 – Comunicado – Preparação para o III Congresso Municipal de Educação.

01/09/2002 – Empossado o conselho Municipal de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra. Com 21 integrantes, sendo 17 do Movimento Negro Organizado de Campinas, 04 representantes das áreas da Saúde, Educação, Gabinete do Prefeito e da Secretaria de Assuntos Jurídicos e Cidadania.

25/09/2002 – Grupo de Formação da Educação Especial: “Corporeidade, movimento e o cotidiano escolar”

10/10/2002 – Comunicado – I Ciclo de palestras do Programa Rede de Projetos de Orientação Sexual.

22/10/2002 – Comunicado – Realização do III Encontro Anual do Programa Nacional de Incentivo à leitura. (Para os profº responsáveis pelas bibliotecas).

24/10/2002 – Publicado o texto Guia para o III Congresso Municipal de Educação.

01/11/2002 – Comunicado – Lançamento do Projeto “Cultura Negra e Cidadania”.
Objetivo abrir o debate sobre as questões relativas ao estudo do negro na formação sociocultural brasileiro. Público alvo:- 2 representantes de cada escola e especialistas.

26/03/2003 – Na seção do Poder Legislativo publicada emenda à Lei Orgânica do Município nº 35, de 25-03-2003 Acrescentando o capítulo VIII, intitulado “Das políticas afirmativas da população negra e afrodescendentes” ao Título VI – da Ordem Social.

01/04/2003 – Lei nº 11.373 de 03/10/2002 “Institui a Semana da Capoeira” no município.

25/04/2003 – Resolução SME/FUMEC nº 02/03 – Dispõe sobre a nomeação da comissão de acompanhamento da implementação do projeto “Capoeira na Escola”.

Esta comissão tinha como atribuição: no Inciso - II Propor, organizar e realizar cursos de capacitação, debates, e seminários relativos a capoeira e a sua integração nos currículos escolares sejam eles promovidos exclusivamente pela Secretaria de Educação, sejam em intercâmbios com outras Secretarias Municipais. Entre outros incisos.

29/04/2003 – reportagem do DOM, página 02- “Professor da rede tem curso sobre a história afro”. Curso ministrado pelo centro de Estudos Afro-Brasileiro, da Universidade Cândido Mendes.

07/08/2003 – Momentos Culturais

- Teoria e prática sobre a Capoeira
- Capoeira artes gerais – estilo Axé
- Influência da cultura negra

12/08/2003 – manchete capa:- Cultura negra – Museu do Negro, que completa hoje um ano de vida, já foi visitado por mais de 500 pessoas...

13/08/2003 – Comunicado – Abertura das inscrições para o Curso de Programa “Rede de Projetos de Orientação Sexual” com a participação de funcionários das secretarias de Saúde, Assistência Social, Esporte, Cultura e Turismo, especialistas e professores da Secretaria de Educação.

22/08/2003 – Comunicado - Abertas as inscrições para o concurso de redação e desenhos da Semana de Carlos Gomes.

30/08/2003 – Comunicado – “O Departamento Pedagógico buscando a valorização da Cultura Negra nas unidades de Educação Infantil, Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos, vem salientar que a semana da Consciência Negra de 16 a 23 de novembro de 2003 deve apresentar a valorização 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 nas áreas: social, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil, conforme a Lei nº 10.639/03. As ações afirmativas (cursos, oficinas, grupos de trabalho) desenvolvidas até o presente momento, envolvendo os profissionais da educação buscam auxiliar o educador no tratamento das relações raciais/étnicas nos diferentes espaços educacionais. Solicitamos que as unidades planejem as atividades que serão desenvolvidas para este período e encaminhem a este departamento.” (p.11)

19/09/2003 - Comunicado sobre a exposição com o tema “Valorizando a promoção da igualdade racial em Campinas: experiências estudantis de promoção da igualdade racial/étnica”.

10/10/2003 – Reportagem (p. 4) – Poeta pernambucano Solano Trindade é o tema do mês da Consciência Negra. Programação inclui apresentação de programa integrado de políticas para combater racismo. Anúnciação da Marcha Zumbi dos Palmares Rememora Elesbão.

14/10/2003 – Reportagem (p.4) – Mês da Consciência Negra destaca patrimônio Cultural da comunidade. Programação inclui Hip Hop e Rap, capoeira e exposições sobre igualdade racial.

03/02/2004 – Resolução SME/FUMEC nº 03/2004 – “Institui diretrizes para a criação do Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID”, na rede municipal de ensino.

18/02/2004- Comunicado com o resultado final do processo seletivo para compor a Equipe dos Educadores do MIPID.

19/03/2004 – Reportagem 1 (p.3) Serviço vai atender as vítimas de discriminação em Campinas – SOS Discriminação é inaugurado e foi criado por indicação do Orçamento Participativo.

Reportagem 2- Ato no terminal Central lembra Dia de Luta pela Eliminação da Discriminação.

Reportagem 3- Educação abre inscrição para a seleção de mestres de capoeira.

17/04/2004 – Momentos Culturais:

- Programa Educação Ambiental – SME
- MIPID – documentário “Vista minha Pele”!
- Ciências na escola
- Vídeo: Agora, o que eu faço com vocês?
- Sarau Cultural
- Reflexões sobre o uso do computador
- Vídeo: Cotidiano dos alunos da FUMEC
- Inclusão: Línguas de Sinais
- Inclusão: O cotidiano do deficiente auditivo
- Inclusão: construindo vivências no cotidiano

08/05/2004 – Reportagem (p.4) – Semana da capoeira discute políticas para o movimento. Programação traz oficinas de capoeira, entre outras atividades ligadas ao tema.

04/06/2004 – Publicadas as prioridades definidas na Assembleia do orçamento Participativo da Educação. Dentre as prioridades:-

1-Ampliação da capacitação dos profissionais da educação e conselheiros com ênfase na formação voltada para a etnia, cidadania, meio ambiente, sexualidade e pluralidade cultural. (42 votos)

2-Recursos para programas e projetos desenvolvidos nas unidades educacionais com ênfase na formação dos monitores e professores de 1º e 2º série e nos programas Capoeira na Escola, PróDança, Fanfarra municipal e Orientação Sexual. (28 votos).

03/07/2004 – Reportagem (p.2) - Escolas Municipais ganham bonecas étnicas do “Memória e Identidade” - Trabalho faz parte de ações para diminuição da evasão escolar e por afirmação positiva da identidade.

28/07/2004 – Reportagem (p.2) – Professores do projeto Capoeira na Escola começam a ser chamados. – Objetivo é a inclusão social e a formação cultural de estudantes da rede municipal.

18/08/2004 – Seminário discutirá ensino da cultura afro-brasileira- 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, prevista para 2005, também é assunto.

04/09/2004 – resolução SME/FUMEC nº 13/2004 – Dispõe sobre a criação do Programa Linguagens, Mídia, Arte e Educação. As atividades do programa serão distribuídas em cinco eixos:

- Leitura e biblioteca
- Imprensa na escola (jornal na escola)
- Rádio, vídeo e TV
- Arte na escola
- Registros de relatos experiências pedagógicas através de oficinas de produção de textos.

01/10/2004 – Reportagem (p.2) adesão de estudantes ao programa Capoeira na Escola supera expectativas. - Com apenas um mês e meio de atividades projeto já atinge cerca de 41 escolas das 192 da rede municipal. – Capoeira melhora frequência escolar.

19/10/2004 – Reportagem (p.4) História e cultura – representantes da Prefeitura Municipal e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial da Presidência da República reuniram-se na última sexta-feira para discutir ações de implementação da Lei nº 10.639/03. Foram debatidos alguns aspectos sobre a realização da 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, prevista para maio de 2005.

20/10/2004 – resolução SME/FUMEC nº 14/2004 – regulamenta o processo de atribuição de classes e aulas das unidades educacionais da rede Municipal de Educação. No artigo 8º. A Unidade Educacional poderá incluir como aulas de Atividade Curricular Especial as atividades dos programas gerais da Secretaria Municipal de Educação, tais como, Pro-Dança, Orientação Sexual, Etnia, Escola é nossa e Linguagem: Mídia, Arte e Educação.

28/10/2004 – Comunicado SME/FUMEC nº 43/2004 – Realização da 2ª Exposição “Valorizando a Promoção da Igualdade Racial em Campinas: experiências estudantis de promoção da igualdade racial/étnica.”

Cabe ressaltar que no período de novembro e dezembro do corrente ano, os arquivos digitalizados, na no Portal da PMC, não estão disponibilizados para pesquisa.

7.7.1. Documentos não publicados no período de 2001 a 2004 e considerações sobre o período.

A realização do II, III e IV Congresso Municipal de Educação, ocorridos nos anos de 2001, 2002 e 2004 trouxe a temática racial para ser discutida e considerada nos eixos temáticos.

– II Congresso Municipal de Educação:

Aconteceu em novembro nos dias 05,06 e 07 de 2001, mobilizou toda a Rede Municipal de Ensino. Os eixos temáticos para discussão foram:

- A função social da escola nos dias de hoje;
- Relações profissionais, humanas e de poder na SME, FUMEC e unidades educacionais;
- As condições básicas de funcionamento das unidades educacionais - Políticas públicas para a educação.

No texto conclusivo foram aprovados os seguintes itens que se referem a inclusão da temática racial no currículo das escolas municipais:

EIXO 1- Função Social da Escola nos dias de hoje:

Construção de uma escola centrada na pluralidade étnica e cultural que garanta o conhecimento científico, a formação do cidadão com senso crítico, ética e valores, sendo uma instância de continuidade de formação que tenha com o objetivo de vida do aluno, que será também viabilizada pela participação da comunidade que precisa ser ouvida.

EIXO 4 - Políticas Públicas para a Educação:

Item 1:- Porém por trás das discussões sobre o tema, há contradições imensas: de um lado, o movimento social organizado lutando contra a exclusão em todos os níveis e, de outro, os que aplicam e intensificam as mazelas do neoliberalismo na e para quem da educação. Os dados de pesquisa” (mapa da população negra no mercado de trabalho” /Instituto Sindical Interamericano pela igualdade Racial”) nos mostram que em nosso país a exclusão social é mais grave sobre a população negra. Nenhum outro fator, que não a utilização de critérios discriminatórios baseados na cor dos indivíduos, pode explicar os indicadores sistematicamente desfavoráveis aos trabalhadores negras e negros, seja qual for o aspecto

considerado. Cabe a nós, profissionais da educação, fazer uma reflexão sobre o nosso papel no trato desta questão. (Anais do II Congresso Municipal de Educação)

Item 13- Outro debate importante diz respeito ao currículo e a grade curricular para que sejam adequados para a realidade em que vivemos em Campinas e para atender os anseios das classes populares por uma educação de qualidade dentro de uma proposta de construção da cidadania. Propomos que se inicie, a partir deste Congresso, um processo de discussão da grade curricular que melhor atenda às necessidades e objetivos da Educação no município de Campinas. (Anais do II Congresso Municipal de Educação)

Item 14 – Quanto as políticas de formação dos educadores, SME/FUMEC devem investir na formação continuada dos profissionais da Educação, encarando-a como necessidade fundamental para garantir a qualidade do ensino tendo em vista a pluralidade étnica e de gênero que compõe os envolvidos no processo educativo. Além de parcerias com Universidades e outras instituições, devem ser garantidos os Grupos de Formação com a discussão de sua organização e funcionamento pela rede e FUMEC... (Anais do II Congresso Municipal de Educação).

- III Congresso Municipal de Educação:

O III Congresso Municipal de Educação foi realizado entre os dias 04 e 08 de novembro do ano de 2002. A organização manteve os mesmos eixos do Congresso anterior. No eixo 1- A função da escola no mundo de hoje, reafirma os princípios do projeto pedagógico da SME, em consonância com a Portaria nº 1.163/90. E mantém a diretriz de que “O ensino básico, não tendo caráter de terminalidade, deve preparar o aluno, no exercício da cidadania, independente das diferenças étnicas, de gênero, de opção sexual, sócio econômicas, culturais e de necessidades educacionais especiais.” (Anais do Congresso Municipal de Educação, 2002, p.13)

No eixo 4- Políticas Públicas – relação da rede com o contexto educacional do país. Item 1- reafirma a necessidade de políticas públicas que garantam a democratização do acesso, a permanência, a aprendizagem de todos, a valorização dos profissionais. Propõe um Fórum de Discussão sobre currículo, avaliação, inclusive a institucional e formal dos profissionais da educação.” (Anais do Congresso Municipal de Educação, 2002, p.17)

Os delegados apresentaram moção de apoio ao estabelecimento do sistema de Cotas mínimas para estudantes negros e afrodescendentes, de baixa renda nas universidades públicas do Brasil.

- IV Congresso Municipal de Educação:

O IV Congresso Municipal de Campinas ocorreu nos dias 09,10 e 11 de novembro do ano de 2004. A organização também manteve os mesmos eixos dos Congressos anteriores, porém o documento conclusivo não explicita um compromisso com a diversidade étnico racial existente na rede.

Cabe salientar que neste período não foi possível o acesso a documentos oficiais não publicados. As ações no sentido de implementação de uma política pública para se tratar as questões raciais nas escolas foram publicadas no DOM e como eu já estava no cargo de gestora foi possível acompanhar este processo de forma privilegiada. Participei de praticamente todos os momentos de discussão e formação.

No início deste período pesquisado, mais precisamente nos anos 2001 e 2002, não se observa ações convergentes para o disposto no artigo 224 da Lei Orgânica, nem da Lei Municipal nº 9777/98. Em abril de 2002 o Hip Hop¹ é incluído nas ações como oficinas e momentos culturais, como forma de combater a violência e a evasão escolar. Através de oficinas, shows e palestras, o break, grafite e o rap, procura-se valorizar a cultura de rua e seus conhecimentos, o hip hop faz parte de um movimento social, que no Brasil aderiu ao Movimento Negro a partir dos anos 2000 (Domingues, ano2006, p.119).

A capoeira, também uma manifestação da cultura negra inicia um movimento de ingresso nas escolas municipais em abril de 2002, mas somente em 2003, através da resolução SME/FUMEC nº 02/2003 começa a ser implementada com abertura de processo seletivo para contratação de monitores.

¹ É um movimento cultural iniciado no final da década de 1960 nos Estados Unidos como forma de reação aos conflitos sociais e à violência sofrida pelas classes menos favorecidas da sociedade urbana. É uma espécie de cultura das ruas, um movimento de reivindicação de espaço e voz das periferias, traduzido nas letras questionadoras e agressivas, no ritmo forte e intenso e nas imagens grafitadas pelos muros das cidades. O hip hop como movimento cultural é composto por quatro manifestações artísticas principais: MCing que é a manifestação do mestre de cerimônias, que anima a festa com suas rimas improvisadas, a instrumentação dos DJs, a dança do breakdance e a pintura do grafite (KITWANA, 2002).

A Anemia Falciforme², entra na agenda de discussão com os educadores da Rede Municipal, a partir do lançamento da Cartilha Pedagógica do Programa da Capacitação da Doença Falciforme. Foram distribuídas vários exemplares para os profissionais da educação e para os alunos com a finalidade de informação tanto para o aluno, através da inclusão do tema no conteúdo das aulas, como para as famílias, uma vez que o exemplar era doado ao aluno. Outra ação neste sentido foi o oferecimento de um programa de formação sobre a doença para os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA.

Em 2003 a Universidade Candido Mendes em parceria com a rede Municipal ofereceu o curso História e Cultura Afro-brasileira, com carga horária de 72 horas divididas em e módulos.

Ainda em 2003, em parceria com o Centro de Estudos das Relações do trabalho e Desigualdade- CEERT, foi oferecido aos profissionais da educação o curso Educar para a igualdade Racial com o tema “Formação de Educadores da Rede Municipal de Educação de Campinas”, em três módulos.

Após este curso os professores participantes levaram para as unidades escolares um kit de livros de literatura afro brasileira, com títulos próprios para a educação infantil e ensino fundamental. As escolas que não participaram do evento também receberam o material.

O vídeo “Vista minha pele”, produzido pelo CEERT, tem a participação dos educadores da Rede Municipal através de depoimentos sobre a superação do racismo nas práticas cotidianas. Este vídeo foi amplamente divulgado e cada unidade recebeu uma cópia.

A SME ofereceu aos alunos dos anos iniciais o ingresso para que os mesmos pudessem assistir ao espetáculo teatral “Menina Bonita do laço de fita”, uma adaptação do conto de Ana Maria Machado, que busca demonstrar que as diferenças, como as de cunho racial, existem e caracterizam a riqueza e beleza da diversidade e da miscigenação.

A publicação da Resolução SME/FUMEC nº12/2004, oportunizou a realização e ações que contemplassem a questão racial no cotidiano das unidades escolares, como a

² É uma doença genética e hereditária, predominante em negros, mas que pode manifestar-se também nos brancos. Ela se caracteriza por uma alteração nos glóbulos vermelhos, que perdem a forma arredondada e elástica, adquirem o aspecto de uma foice (daí o nome falciforme) e endurecem, o que dificulta a passagem do sangue pelos vasos de pequeno calibre e a oxigenação dos tecidos. As hemácias falciformes contêm um tipo de hemoglobina, a hemoglobina S, que se cristaliza na falta de oxigênio, formando trombos que bloqueiam o fluxo de sangue, porque não têm a maleabilidade da hemácia normal. (SILVA, RAMALHO & CASSORLA, 1993)

oficina de “Sensibilização e confecção de bonecas étnicas” que confeccionou bonecas negras que depois foram entregues para todas as unidades da educação infantil. E a 1ª e 2ª exposição dos trabalhos dos alunos no evento “Valorizando a promoção da Igualdade Racial em Campinas” nº03/2004

A criação do Programa Memória e Identidade: Promovendo a Igualdade na Diversidade (MIPID), em 2004, através da Resolução SME/FUMEC nº03/2004, pode ser considerado um marco na história da Rede Municipal de Ensino, pois pela primeira vez, desde a publicação da Lei Orgânica em 1990 e da lei Municipal nº9777/98, um ato normativo criou um instrumento capaz de promover a discussão, a formação dos educadores, gestores e funcionários das escolas, sobre a temática racial na própria escola.

Os educadores étnicos, como eram chamados os professores que foram selecionados através do edital SME/FUMEC nº01/2004, tiveram a jornada de trabalho ampliada, foram afastados da sala de aula, tiveram formação específica para fazerem a formação dos demais profissionais da Rede.

Foram adquiridos 501 exemplares de livros de literatura infantil e infanto juvenil, com temas que tratam da história e cultura africana para formar bibliotecas em cada um dos cinco NAEDs. (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada).

É possível observar também que temas referentes aos projetos e programas que já existiam na rede municipal, como orientação sexual, educação ambiental, projeto biblioteca, dentre outros continuaram na pauta da SME. A temática racial, foi sendo introduzida através dos Momentos Culturais, a partir de 2002. A referência bibliográfica para o concurso público, para provimento de cargo de docente em 2002, não contemplava nenhum título sobre a temática. Somente no concurso público, para especialistas a partir de 2002, a temática foi introduzida nas referências bibliográficas para provimento dos cargos públicos.

7.8. – Quinto Período - 2005 a 2008

Foram pesquisados neste período 963 exemplares do Diário Oficial do Município. A diagramação do jornal voltou ao formato original da década de 90, não trazendo mais reportagens, apenas os atos normativos do executivo, legislativo.

24/02/2005 – Comunicado SME/FUMEC nº04/2005 – Convoca os candidatos do processo seletivo para educador étnico do Programa MIPID para as entrevistas.

01/03/2005 – Comunicado SME/FUMEC nº06/2005 – Comunica o resultado final do processo seletivo para educador étnico do Programa MIPID.

29/03/2005 - Comunicado SME/FUMEC nº18/2005 – Comunica que para a coleta dos dados do censo escolar-2005, haverá pela primeira vez a definição de raça, que deverá ser apresentada pelo próprio aluno, ou pelos pais, e ou responsável, quando este for menor.

07/04/2005 – Comunicado – Apresentando aos educadores os Grupos de Formação e Cursos que serão oferecidos durante o 1º semestre de 2005.

O curso 7. – Curso de aperfeiçoamento em História da África – 180hs

05/05/2005 – Comunicado SME/DEPE nº01/2005 – comunica a abertura de novos cursos e Grupos de Trabalho para a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal.

O Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), oferecerá o curso Memória: discutindo o negro na literatura infanto-juvenil, com objetivo de introduzir os professores nos conceitos fundantes das políticas de ações afirmativas, divulgar o acervo de livros do programa para os demais educadores da rede, dentre outros. Os cursos serão oferecidos pelos educadores étnicos nas respectivas regiões de atuação, num total de 10 encontros com 3hs de atuação cada.

24/06/2005 – Comunicado DEPE nº1/2005 – Orienta as escolas quanto a realização da Semana da escola Municipal, que deverá contar com exposições dos trabalhos realizados pelos alunos através dos programas e projetos como Orientação Sexual, MIPID, Prodança, Fanfarra, Coral, dentre outros.

29/06/2005 – Comunicado SME nº 36/2005 – comunica a sessão de atribuição de Práticas de Capoeira para o ano letivo de 2005.

30/06/2005 – Publica a programação das atividades para o mês de julho do Programa Educação Ambiental.

30/07/2005 - Comunicado SME/DEPE nº 03/2005 – Comunica os Cursos e Grupos de Trabalho-GTs para o segundo semestre. Dentre os oferecidos, o GT: Memória: Discutindo o Negro na Literatura Infanto-Juvenil, que será oferecido em três regiões, pelos educadores étnicos com 90 vagas.

06/08/2005 – Comunicado SME/FUMEC nº 24/2005 – Comunica a abertura das inscrições para o Seminário Municipal de Educação tendo como público alvo os professores das escolas integrantes do projeto de ampliação do tempo do aluno na escola e/ou escola de 9 anos.

09/08/2005 – Comunicado – início do GT de Currículo

25/08/2005 – Comunicado - Envio de computadores para uso dos professores de educação especial.

26/08/2005 – Comunicado – realização do II Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

03/09/2005 – Lei nº 12.335 de 08/08/2005 – Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o ano de 2006. No anexo I – Anexo das prioridades na alocação de recursos na lei orçamentária 2005: no item referente aos Programas sociais, item 11 “Programas de afirmação da igualdade racial”.

Comunicado da Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial (CEPIR). Relatório das atividades promovidas por esta coordenadoria.

09/09/2005 – Comunicado SME/FUMEC nº 28/2005 – comunica a realização da 3ª exposição “Valorizando a Promoção da Igualdade Racial”: experiências estudantis de promoção da igualdade racial/étnica.

13/13/2005 – Resolução SME/FUMEC nº 09/2005 – Estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME.

Estabelece as diretrizes que servirão de base para a elaboração das demais normas de organização do ano letivo na rede municipal e FUMEC.

No art.12- sobre a avaliação do projeto Pedagógico que deverá ser processada, a partir do currículo planejado, vivido e documentado, tendo em vista alguns aspectos, destacamos o Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação do Projeto Pedagógico, na alínea g- “prevê a avaliação dos indicadores das atividades educativas relacionadas diretamente com a formação cidadã visando: o convívio coletivo, a ética, a autonomia, a solidariedade, a preservação do ambiente, que reconheçam e respeitem a diversidade cultural, étnica, social, de gênero, etária, religiosa, da sexualidade.”

14/09/2005 – Na seção Atos do Gabinete do Prefeito foi publicado súmula de reunião ocorrida entre o Coordenador da CEPİR e o Secretário Municipal de Finanças, onde foi apresentado ao secretário o planejamento da Coordenadoria para Semana da Consciência Negra. (...)O secretário dispôs a atender, no que for possível, integral apoio a CEPİR, notadamente, com referência ao povo afrodescendente, que representa mais de 50% da população desta Cidade, que foi a última do país a abolir a escravidão e, por conta disso, o resgate da dignidade deve também nortear as atividades de Governo, não só de Campinas, como de âmbito nacional(...)

23/09/2005 – Na seção dos atos do Gabinete do Prefeito publica comunicados com diversas as ações realizadas pela CEPİR.

19/10/2005 - - Na seção dos atos do Gabinete do Prefeito publica comunicados com diversas as ações realizadas pela CEPİR.

10/11/2005 – Resolução SME nº09/2005 que regulamenta o processo de atribuição de aula aos docentes para o ano letivo de 2006, orienta que as aulas do componente de Atividades Curriculares Especial, inclua atividades dos programas gerais da SME tais como: Prodança, Orientação Sexual, Etnia e Linguagem: Mídia, Arte e Educação.

11/11/2005 – Convite para os professores da Rede Municipal para a capacitação do Programa de Educação Ambiental voltada a gestão dos recursos hídricos: “Semana da Água”, tendo como público alvo os professores que realizam o Projeto de Educação Ambiental.

29/11/05 – Lei nº 12.427 de 28/11/2005 – Cria o Programa Municipal de Ensino de Xadrez nas escolas da rede Municipal.

07/12/2005 – Resolução SME/FUMEC nº 11/2005 – Dispõe sobre a abertura de inscrições para professores interessados em participar da equipe de trabalho do programa MIPID.

17/01/2006 – Lei nº 12.480 de 16/01/2006 “Estabelece no calendário Oficial do Município o “Mês da Consciência Negra”. No art. 2º Parágrafo Único – “Durante este mês, as escolas da rede Municipal de Ensino, desenvolverão atividades que registrem a trajetória da luta de Zumbi e do movimento negro atual, e promovam a análise da situação do negro e dos afrodescendentes na sociedade brasileira de hoje.

10/02/2006 – Resolução SME/FUMEC nº 02/2006 “Dispõe sobre a jornada docente, jornada especial, formação continuada e programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação.”

No artigo 4º que trata sobre as horas destinadas para a formação em Grupos de Trabalho ou cursos deverão estar voltadas para: inciso IV- temáticas dos programas: MIPID, Orientação Sexual, Educação Ambiental, Linguagens: Mídia, Arte e Educação, NTE, Cidadania, incluídas como temas transversais da matriz curricular.

21/03/2006 – Publicação dos Grupos de Formação que serão oferecidos no ano de 2006: Serão 22 cursos alguns com módulos, o que amplia a oferta. Dentre estes “Discutindo as práticas pedagógicas para a implementação da Lei nº10.639/03 no cotidiano escolar. Oferecido em 06 dias e horários diferentes.

06/06/2006 – Comunicado da Secretaria de Assistência Social, sobre as ações desenvolvidas pela CEPIS.

04/07/2006 - Comunicado SME/FUMEC nº 22/06 – relação dos cursos oferecidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional- NTE.

21/07/2006 – Lei nº 12.603 de 20/07/2006 Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o ano de 2007. No anexo I – das prioridades na alocação de recursos na lei orçamentária de 2007.

Programas sociais – item 4- programas de enfrentamento à pobreza e à exclusão social, de construção da inclusão social e a afirmação da igualdade. Item 11 – programas de afirmação da Igualdade Racial.

07/09/2006 – Lei nº 12.619 de 06/09/2006 – Institui na Rede Municipal, o estudo referente a dependência química. Art.1º - Fica instituído no currículo das escolas da rede municipal, o estudo da dependência química e suas consequências neurológicas a partir de

matérias constantes no núcleo curricular básico elaborado pela SME, devidamente aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação.

11/11/2006 – Resolução SME/FUMEC nº 06/2006 – Estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais e em outras instâncias da SME/FUMEC. Repete as diretrizes previstas na resolução de igual teor do ano anterior.

30/11/2006 – Comunicado SME/FUMEC nº 37/2006 – Comunica a realização do V Congresso Municipal de Educação.

28/03/2007 – Comunicado SME/FUMEC nº 01/2007 – Publicação dos Cursos e Grupos de Trabalho que serão oferecidos aos profissionais da Educação no ano de 2007:

O programa MIPID oferecerá 05 Grupos de Trabalho, sendo:

Curso: A Lei 10.639/03 – Compromissos e mudanças na educação. 10 turmas com carga horária de 120 h.

GT: A lei 10.639/03: Discutindo relações étnicas raciais nas práticas pedagógicas. 02 turmas com carga horária de 100hs.

GT: A lei 10.639/03: Capoeira na escola, estudo das africanidades, diversidades étnico racial e currículo. 02 turmas, com carga horária de 45 h.

GT: A lei 10.639/03 reflexões teóricas e práticas sobre o currículo no cotidiano escolar. 02 turmas, com carga horária de 100 h.

GT:” Valores e referenciais afro-brasileiros na educação infantil. 02 turmas, com carga horária de 48hs.

29/03/2007 – Resolução SME/FUMEC nº 02/2007 – “Dispõe sobre o trabalho docente de participação em projetos, o trabalho docente coletivo e o trabalho docente individual que compõem a jornada docente na Secretaria Municipal de Educação.” No artigo 3º - “As horas destinadas a participação em projetos (TDPR) realizadas em grupos de estudo, realizadas na própria unidade deverão priorizar: Inciso IV – as temáticas dos programas: Memória e Identidade; Promoção da Igualdade na Desigualdade (MIPID); Linguagem e Educação; Arte e Movimento; Transversalidade incluídas de forma transversal na matriz curricular.

03/08/2007 – Edital para a abertura de processo seletivo para contratação de professores e especialistas da educação. Na bibliografia consta a Lei 10.639/03, a Lei

orgânica do Município de Campinas artigos 222 a 238 e a resolução CNE/CP nº01/04 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

04/08/2007 – Resolução SME/FUMEC nº 05/2007 – Dispõe sobre a criação do Programa Arte e Movimento.

11/08/2007 - Comunicado SME/FUMEC nº 18/2007 - Publica a relação dos cursos/ Grupos de Trabalho para o segundo semestre de 2007. Não oferece nenhum sobre a temática racial.

13/11/2007 – Comunicado SME/FUMEC nº 24/2007 – Comunica a realização da Conferência Temática: “Os 120 anos da Abolição: Uma leitura necessária no município de Campinas”. A conferência tem por objetivo a continuidade do processo de reflexão e implementação da Lei Federal nº 10.639/03 no currículo escolar e o atendimento do artigo 2º da Lei Municipal nº 11.128.

26/11/2007 – Resolução SME nº 17/2007 – Regulamenta o processo de atribuição de aulas de Atividade Curricular Especial (ACE) nas unidades municipais de Ensino de Campinas, inclui nos “considerando” a Lei Federal nº10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre a história e Cultura Afro-Brasileira.

17/01/2008 – Resolução SME/FUMEC nº 01/2008 que Dispõe sobre as diretrizes para a organização do Calendário Escolar na Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e FUMEC para o ano de 2008- traz no artigo 5º as atividades consideradas relevantes para o Projeto pedagógico da escolas, com o objetivo de integração da comunidade, enriquecimento escolar as seguintes datas: Semanas da Família, de Carlos Gomes, do Idoso, de Guilherme de Almeida de Defesa e Prevenção Contra o uso de drogas, do Ensino de Direitos Humanos, do Meio Ambiente Quinzena de Conscientização de Preservação do Patrimônio Público e Privado e Mês da Consciência Negra.

15/04/2008- Comunicado SME nº 42/2008 – Publica a relação dos cursos/GT para o ano de 2008.

1. Curso: A Lei 10.639/03: Compromissos e Mudanças na Educação, com Carga Horária:

120 h/a (total: Módulo I + Módulo II + Módulo III). 3 turmas

2- Curso :A cor da cultura -Carga Horária 60 hs e 2 turmas.

16/08/2008 – Comunicado 76/2006 – Convida os profissionais da Rede Municipal de ensino a se inscreverem nos cursos/Grupos de Trabalho para o 2º semestre de 2008.

.1. Curso: A Lei nº 10.639/03: Compromissos e mudanças. Carga Horária: 120 h/a (total: Módulo I + Módulo II + Módulo III) – 5 turmas

Módulo 2- 3 turmas.

24/12/2008 – Comunicado nº122/2008 – comunica que estão abertas as inscrições para os cursos/Grupos de Trabalho para o ano de 2009.

1- Curso: A Lei 10.639/03: Compromissos e mudanças na educação. Carga Horária: 120 h/a (90 h/a presenciais e 30 h/a não-presenciais com entregas de trabalho ao final, 03 turmas

2- Grupo de formação por temática: A Cor da cultura, carga horária de 30 h, 02 turmas.

7.8.1. Documentos não publicados no período de 2005 a 2008 e considerações sobre o período

O V Congresso Municipal de Educação ocorreu nos dias 05, 06, 07 de dezembro de 2006. A organização optou pela participação por representação através da eleição de delegados.

Apenas dois eixos foram elencados para discussão: 1- A escola que temos e 2- A escola que queremos.

No eixo 1 foram elencadas as legislações que dão suporte as instâncias da SME para uma gestão democrática, respeitando todos os colegiados, como os Fóruns, Conselhos, Congressos, além de respeitar a autonomia das escolas que é tão difundida nos textos expedidos pela própria SME. As leis, comunicados e ordem de serviço foram elencados por ano, de 2004 a 2006, totalizando 49 referencias. Destes atos normativos apenas 05 contemplam a temática racial. (Anais do V Congresso Municipal de Educação, 2006, p.2)

Eixo 2 - A escola que queremos

“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco destino da escola na mão, também. Tudo que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda,

considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. Paulo Freire” (id, ibidem, p.7) Foram apresentados 31 itens:

13- O Sistema Municipal de Ensino deverá implementar a Lei Federal 10.639/03, atendendo as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnicas raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

23- A SME/FUMEC deverá garantir verbas e contratar “capoeiristas” para, em consonância com a Lei Federal 10.639/2003, implementar o programa “capoeira na escola”, conforme a

Resolução específica já aprovada pela secretaria. (Anais do V Congresso Municipal de Educação, 2006, p.3)

Neste início de gestão o departamento elaborou um documento, na forma de boletim, denominado: Documento para discussão nas unidades educacionais da Rede/FUMEC. Este boletim foi enviado às escolas para subsidiar as reuniões dos gestores e docentes nos primeiros dias do ano letivo, visando apresentar os princípios, gerais que orientariam o Departamento Pedagógico, além das diretrizes e metas.

Através do projeto “elevação da qualidade social da aprendizagem na educação pública municipal”, apresenta as várias ações que seriam desenvolvidas no ano de 2005, dentre elas destaco a que vem ao encontro da pesquisa realizada que é “o incentivo a projetos que contemplem as múltiplas dimensões da formação humana”. (p.2)

Em 2005 o Departamento Pedagógico estabeleceu uma dinâmica de trabalho que incluía a realização de seminários temáticos com a participação das Coordenadorias ligadas aquele departamento e os NAEDs. Estes seminários temáticos tinham como objetivo aproximar o Departamento do trabalho realizado pelos NAEDs e /ou escolas, visando contribuir e colaborar com ações, problematizando o fazer pedagógico de forma a elevar a qualidade social do ensino e da educação no município, utilizando os recursos disponíveis e planejando os necessários, principalmente a jornada extra classe do professor em prol do aluno.

Através do Boletim do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, era possível acompanhar a implementação das ações previstas pelo Departamento Pedagógico, como a intenção de discutir o currículo, a implementação da escola de 9 anos, a

reorganização do tempo escolar, dentre outros. “Queremos com este boletim intensificar a discussão sobre algumas inovações que estamos introduzindo em nossa rede Municipal de Educação de Campinas no intuito de contribuir para a ampliação das condições que propiciam a aprendizagem de nossos alunos”.

(Boletim DEPE/SME de agosto de 2005).

No boletim de agosto de 2005 traz o título “Porque o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana?” O texto se reporta a Lei 10.639/03 e afirma sobre a continuidade do Programa Memória Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID e incentiva a participação de todos os educadores nos Grupos de Trabalho já existentes, e solicita mapeamento de quais professores e disciplinas as ações de implementação da referida lei estão sendo desenvolvidas nas unidades.

O Calendário Escolar incorporou várias datas com temas específicos que foram criadas, através de atos normativos do Executivo e publicados em DOM.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES

Realizar esta pesquisa me possibilitou aprender sobre uma história que eu desconhecia. Embora tenha estado dentro de instituições escolares a maior parte de minha vida, esta pesquisa me proporcionou adquirir um conhecimento que fez entender a minha história conforme relato no memorial, de uma forma clara, não existem mais pontos obscuros. Os questionamentos sobre as diferenças vistas e vividas na infância, na adolescência e parte da maturidade foram enfim decifrados. O sentimento que fica é o de responsabilidade e compromisso frente aos alunos da escola pública que é meu campo de atuação, por uma educação onde as relações de poder não provoquem o apagamento da história de um povo, como forma de dominação e preservação de privilégios.

O currículo e os conteúdos escolares precisam ser revistos, conceitos precisam ser desconstruídos. O mito da democracia racial precisa ser desmascarado, a ideologia do racismo e do branqueamento combatidas por meio de questionamentos e análises críticas, com o objetivo de eliminar conceitos e ideias que afetam negativamente os negros.

Durante toda a história o negro lutou contra a opressão e demonstrou sua capacidade de sobrevivência, de organização, de resiliência, e isto os alunos têm que saber, pois através da narrativa de sua história, cria-se a identidade de um povo.

Colocar a temática racial na agenda do governo foi um esforço repleto de lutas que perdurou por anos. Foi incansável o trabalho do Movimento Negro, demonstrando para as autoridades dos governos as diferenças sociais, culturais e econômicas entre negros e brancos, e reivindicando políticas públicas de reparação, através principalmente da Educação como garantia de direito de cidadania.

A Lei nº 10.639/03 foi inegavelmente uma das maiores conquistas para a população negra, mas sua implementação de fato depende de outras ações que garantam o cumprimento desta lei.

Depende da iniciativa do governo federal, estadual, municipal no sentido de proporcionar para os professores a capacitação necessária para que a temática chegue à sala de aula. Os cursos de formação de professores nas faculdades e universidades não podem se omitir da responsabilidade perante esta legislação que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e perante a população brasileira.

Com relação à pesquisa no Diário Oficial do Município de Campinas, foi possível perceber que a Lei Orgânica do Município no ano de 1990 colocou a temática racial na agenda do governo da cidade, independente do partido político que viesse assumir posteriormente a Administração; a Portaria SME nº 1163/90, colocou na agenda da Secretaria da Educação a temática racial. No entanto o que se percebeu foi um enorme silêncio no primeiro período de 1990 a 1992. Todos os itens, previsto pelo artigo 224, da Lei Orgânica, que deveriam ser incluídos no currículo escolar o foram, conforme pode ser percebido através das manchetes e dos atos normativos do executivo e legislativo no referido período. Em janeiro de 1991 a manchete referente a um projeto desenvolvido pela Secretaria de Ação Social, se refere a um “não esquecimento” da cultura negra nas oficinas desenvolvidas com os alunos durante o período de férias, porém a prerrogativa era da Educação, uma vez que a lei se referia a alterações no currículo escolar. Em 31/05/95 a manchete do D.O.M é a homenagem feita a Zumbi nas comemorações do folclore nas escolas, ou seja, associar um herói para a população negra as lendas e personagens que permeiam o imaginário das pessoas, ora se são lendas não existiram.

A Lei que instituiu a Semana da Consciência Negra na rede municipal de ensino foi assinada e publicada também em 1995, mas não foi possível perceber nenhum registro de atividades pedagógicas que tenham sido desenvolvidas nas escolas, nem grupos de estudo ou projetos que tenham sido instituídos no sentido de subsidiar os professores para trabalhar a questão do negro na história e sociedade, nos anos subsequentes.

O segundo período de 1993 a 1996, foi o que menos atos normativos foram publicados e o que mais documentos para explicitar a proposta de trabalho da Secretaria de Educação foram produzidos. Neste período a preocupação com a formação dos professores e especialistas ficou evidenciada. Houve uma ampliação no leque de temas e projetos oferecidos aos educadores da Rede Municipal, mas não foi possível perceber que a temática racial estava entre os grupos de estudo, projetos ou oficinas pedagógicas.

O período de 1997 a 2000 traz a manutenção dos mesmos temas para os subprojetos e grupos de estudo. Em 1998 é assinada e publicada a lei municipal nº 9777/98 que institui na disciplina de história temas como a história do negro e sua contribuição na sociedade. Mesmo com esta lei de junho de 1998, não é possível detectar nos atos normativos do DOM qualquer ação no sentido de acatar o disposto, nem mesmo nos documentos produzidos pelos

especialistas. A própria Lei Orçamentária para o ano seguinte prevê recursos para a implantação do projeto Saúde do Escolar, para a Educação Especial e Projeto Eureka.

O silêncio pode ser traduzido como negação em se discutir certa demanda, como desqualificação do problema, como ocultamento da realidade, como não reconhecimento do problema apresentado, como forma de manutenção da situação, e neste caso o descumprimento de uma lei.

O período de 2001 a 2004 iniciou com os mesmos temas de formação, programas e projetos. Porém, a partir do Programa de Governo do Prefeito e da Secretaria de Educação, a temática foi ganhando espaço nos grupos de formação, em ação conjunta com a Secretaria de Saúde.

Através do Hip Hop, da conscientização sobre a Anemia Falciforme e instituição da Semana da Capoeira, a temática racial foi sendo agregada aos conteúdos escolares. Quando se propõe a formação de professores e especialistas sobre determinados temas, existe a intenção de que estes sejam discutidos no interior da escola, quer seja com alunos, entre professores, o importante é colocar o tema em discussão.

Em novembro de 2002 um ato normativo, quebra o silêncio sobre a temática racial nos currículos escolares da rede municipal com o lançamento do Projeto Cultura Negra e cidadania com objetivo de abrir o debate sobre as questões relativas ao estudo do negro na formação sociocultural brasileiros tendo como público alvo os especialistas e dois representantes de cada escola.

Em março de 2003 é aprovada a Emenda nº 35 à Lei Orgânica do Município acrescentando um capítulo sobre as políticas afirmativas da população negra e afrodescendentes onde prevê que o município programará políticas de ação afirmativa e promoção da igualdade inclusive com a implantação de cotas nos quadros da administração pública direta ou indireta, a pluralidade étnica nas propagandas institucionais dentre outros.

Em 2003 um convênio com a Universidade Cândido Mendes proporciona aos educadores o curso História e Cultura Afro-Brasileira, em seguida outro convênio com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade.

A instituição dos educadores étnicos, através do Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade, pode ser considerado um marco na forma de se investir na formação dos docentes para discutir a temática racial com alunos.

Nos Congressos Municipais de Educação realizados no período, os educadores se manifestaram favoráveis à inclusão da temática no currículo escolar.

Podemos verificar pelas publicações em DOM as várias iniciativas, como Seminários, Conferência, Exposições, Grupos de Formação, Resoluções, abertura de processo seletivo para a contratação de capoeirista, na discussão sobre a Anemia Falciforme, dentre outras que evidenciam uma intenção da Secretaria de Educação e do Gabinete do Prefeito em que a temática racial seja incorporada no currículo das escolas municipais.

No período de 2005 a 2008 percebe-se uma continuidade em algumas ações iniciadas na administração anterior e a retirada de outras. Não é renovado o contrato com os capoeiristas, nem a parceria com a Secretária de Saúde para continuidade dos trabalhos sobre a Anemia Falciforme. Não existe mais a formação dos educadores por instituições contratadas. Os educadores étnicos foram os responsáveis por esta ação.

Foi previsto na Lei orçamentária para o ano de 2008, verba para Programa de Afirmção da Igualdade Racial.

A Secretaria assume a temática das relações raciais, através do Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade, como um dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação e os professores passam a desenvolver projetos nas escolas com alunos, dentro da jornada em classe e extraclasse.

É estabelecido no calendário escolar o Mês da Consciência Negra, o V Congresso Municipal de Educação aprovou que o Sistema Municipal de Ensino deverá implementar a Lei Federal 10.639/03 e a contratação de capoeiristas para a continuidade dos trabalhos com os alunos.

Podemos então concluir que a história e cultura afro-brasileira tem sido paulatinamente introduzida nos currículos escolares, através dos atos normativos do executivo e do legislativo. Ainda há muito que realizar, pois somente ter a temática agregada ao currículo não garante sua efetividade. Isto requer por parte do governo e da população o monitoramento no sentido de cobrar o cumprimento da legislação em vigor.

Cabe aqui ressaltar que como instrumento normativo que regulamenta os problemas que envolvem uma sociedade, a lei 10.639/03, seguiu todo o protocolo até alcançar a categoria de política pública. Foi uma demanda popular apresentada através da ação do Movimento Negro, no sentido de mobilizar a atenção dos governantes, para as diferenças

sociais entre brancos e negros, que superam a questão econômica. A educação como responsável pela formação da população, e um dos instrumentos de garantia de direito e cidadania, deverá adequar o currículo à realidade étnica da população brasileira.

Na cidade de Campinas, conforme pesquisa, verificamos que desde os anos 90 há na legislação municipal duas leis que previam a adequação no currículo, mas não se percebeu qualquer iniciativa no sentido de readequação curricular, mesmo havendo uma política de formação continuada para os profissionais da educação, uma Coordenadoria responsável para este fim, uma ampliação no leque de opções de cursos e grupos de estudo. Somente após uma década, percebemos as primeiras iniciativas que foram se expandindo e diversificando até se ter um programa específico para assessorar a readequação curricular e atender ao disposto na legislação municipal e federal.

Percebemos também que priorizar a temática racial em ações tanto da educação quanto das demais secretarias depende do programa do partido que foi eleito no período, o que está diretamente ligado com os princípios partidários e com os compromissos assumidos pelo partido político. Cabe aqui salientar que, na cidade de Campinas, nos períodos em que a Lei Orgânica foi publicada, houve o 1º Congresso Municipal de Educação, onde se estabeleceram as diretrizes para o projeto Pedagógico da Secretaria de Educação, e que a Lei nº 9777/78 foi publicada, a cidade estava sob a gestão do Partido dos Trabalhadores - PT. Em 2003 quando a lei federal nº 10.639/03 foi sancionada pelo Presidente da República, o país estava também sob a gestão do Partido dos Trabalhadores - PT. Porém, a lei nº 10.639/03, sendo um princípio normativo, previsto na Constituição Federal do país, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, independe do programa partidário para ser acatada.

Os atos normativos necessários para atender as reivindicações do Movimento Negro e dar a legitimidade para as ações em sala de aula foram criados. Podemos dizer que estamos na fase, chamada de supervisão, segundo Rein e Rabinovitz, que consiste na verificação se a prática está de acordo com as diretrizes e da classificação, que é saber se a prática está produzindo resultados.

Esta responsabilidade, na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, pertence aos funcionários da hierarquia inferior, segundo Elmore, ou seja, aos supervisores educacionais, aos coordenadores pedagógicos, aos diretores e aos orientadores pedagógicos.

O período pesquisado foi longo, mas necessário para se resgatar os atos normativos já existentes na legislação campineira, é importante não aceitar o silêncio como solução pedagógica para o não enfrentamento das questões raciais.

As reivindicações do Movimento Negro por Ações Afirmativas como cotas nas universidades, nos quadros administrativos dos poderes legislativo e judiciário, nos quadros da diplomacia brasileira, enfim em locais em que a formação acadêmica é prerrogativa, exige uma educação de qualidade, acessível a todos crianças e jovens, com garantia de permanência em igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. Aguilar Problemas Públicos y Agenda de Gobierno **In: Estudio Introductorio**, M.A. Porrúa Grupo Editorial, 2003. Tercera antologia.
- BAERINGER, Rosana. **Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do polo industrial paulista**. Campinas: área de Publicações CMU/UNICAMP,1996
- BARRETTO, Margarita. **Vivendo a história de Campinas**. Campinas, SP: Mercado das letras – autores associados,1995
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo, Editora Ática,1998.
- BERNARDO, Teresinha. **Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo**. São Paulo : EDUC ;Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BRUZAROSCHI, Thatiane Tomal Pinela e GIARETTA, Liz Andreia. **De olho no futuro: história, 5º ano**, 1ª edição – São Paulo: Quinteto Editorial,2011.
- CAVALLEIRO, E. Dos S. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação na escola. IN:
LIMA, I.C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S.M. (orgs). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, Série pensamento negro em educação, 1999.
- CAVALLEIRO, Eliane e MARQUES, Ana. *Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas*. **Fazendo Gênero 8** – Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, de 24 a 28 de agosto de 2008.
- COSTA, Emília Viotti da. **A abolição-** História Popular. Nº10, São Paulo ; Global, Ed.1982
- CUNHA Junior,Henrique: **Textos para o Movimento Negro**.1ed.São Paulo : EDICON, 1992
- _____.*A história Africana e os elementos básicos para seu ensino*.**In Negros e Currículo**. Série Pensamento Negro em educação. Vol.2- p.57-71 editora Atilende – Florianópolis- SC
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista de História** (UFES), v.21,p.101-124,2008
- _____.Movimento Negro: alguns apontamentos históricos. **Tempo. Revista do departamento de História da UFF**, v.12, p.113-136,2007
- _____.Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**,nº29, p.164-176,maio/jun/jul/ago- 2005
- ELMORE, Richard. **Diseno retrospectivo: La investigación de La implementación y lãs decisiones políticas**. IN Aguilar, Villanueva, L.E, La implementación de las políticas, Miguel Porrúa, Grupo editorial México 1996.

- FEITOSA, Caroline Felipe Jango, **“Aqui tem racismo!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras**. Tese de Mestrado – UNICAMP, Campinas, SP: 2012.
- FERNANDES, Florestan. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.
- FERRAZ, Ângela. **Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria de Educação de Campinas – 1983/1996**. Dissertação de mestrado – UNICAMP, Campinas, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- FRY, Peter. **A persistência da raça**. Rio de Janeiro: editora Civilização Brasileira, 2005
- GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29. Maio/junho 1995.
- GODOY, E.A. de. **Refletindo a construção do autoconceito e da auto-estima pela criança negra**. IN: LIMA, I.C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S.M. (orgs). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis, Série pensamento negro em educação, 1999.
- GOMES, Nilma Lino: **Movimento Negro e Educação**-Educação e Sociedade.vol.33,nº120, Campinas, Julho/setembro. 2012
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Gonçalves Petronilha Beatriz – Movimento negro e educação-**Revista Brasileira de Educação**, São Paulo,nº15, p.134-158 Set/Out/Nov/Dez. 2000
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil. Construindo atores sociopolíticos. **Revista Brasileira de Educação**,nº9, p.30-50,set/Out/Nov/Dez 1998
- HASENBALG, Carlos. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Traduzido por Patrick Burglin. Belo Horizonte: editora UFMG ; Rio de Janeiro :IUPERJ, 2005
- JONES, James M. **Racismo e preconceito**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blucher, Editora da Universidade de São Paulo, 1973
- KITWANA, Bakari. **The hip hop generation: young blacks and the crisis in african american culture**. New York: Basic Civitas Books, 2002.
- LAPA, José Roberto do Amaral. **A Cidade: os cantos e os antros** - Campinas 1850-1900.São Paulo, SP: Editora da USP e Campinas: Editora da UNICAMP;2008
- MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações raciais: negros em campinas (1888-1921)** Campinas: Editora da Unicamp,1987.
- MARINGONI, Regina O. A Secretaria Municipal de educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da Escola Viva. Tese de Doutorado. UNICAMP.2005.
- MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais. **Lua Nova: revista de Cultura e política**, nº 17, São Paulo, junho 1996

- METER, Donald S. Van e HORN, Carl E. Van. **El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual**, IN Aguilar, Villanueva, L.E, La implementación de las políticas, Miguel Porrúa, Grupo editorial México 2003.
- MOURA, Clovis. **História do Negro Brasileiro** – São Paulo: Editora Ática S.A., 1982
- MUNANGA, Kebenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. – 3.ed. – Belo Horizonte: editora Autentica, 2008
- _____. **Negritude Usos e Sentidos**. São Paulo. Editora Ática, 1998
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de Hoje: História, realidades, problemas e Caminhos** – São Paulo :Global :Ação Educativa, Assessoria, pesquisa e informação, 2004 – Coleção Viver e Aprender.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referencia para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v.19, nº1, p.287-308, Nov.2006
- PEREIRA, Amauri Mendes. **Encruzilhadas na luta contra o racismo no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013
- PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade** ,Campinas vol.31, nº 113, p. 1179-1193, out.-dez.2010.
- PESSOA, Angelo Emílio da Silva. **Conhecer Campinas numa perspectiva Histórica**. Campinas:Secretaria Municipal de Educação,2004
- PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. São Paulo.17 edição. Editora Contexto. 2000
- REALE, Miguel. **Lições Preliminares de direito**.20.ed.rev.- São Paulo:saraiva,1993
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil- de Varnhagen a FHC** – 9ª edição ampliada, Rio de Janeiro – editora FGV. 2007
- REIN, Martin y RABINOVITZ, Francine F. **La implementación: una perspectiva teorica. Entre la intención y la acción**.IN Aguilar, Villanueva, L.E, La implementación de las políticas, Miguel Porrúa, Grupo editorial México, 2003.
- SABATIER, Paul A. Y MAZMANIAN, Daniel A. **La implementación de la política pública: um marco de análisis**. IN Aguilar, Villanueva, L.E, La implementación de las políticas, Miguel Porrúa, Grupo editorial México, 2003.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. (Como eu ensino)
- SANTOS, Sales Augusto dos: **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**, IN Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03- secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Coleção Educação para todos
- SARAVIA, Enrique e FERRAREZI, Elizabeth, (orgs).Políticas Públicas: coletânea - vol.1Brasília:ENAP,2006

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**, São Paulo: Companhia das Letras, 1993
- SILVA, D. **Afrodescendência e educação: cultura, identidade, e as perspectivas do aluno afrodescendente com a escola pública**. IN: LIMA, I.C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S.M. (orgs). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis, Série pensamento negro em educação, 1999
- SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, número I, Julho de 2009.
- SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da, et al. **Pesquisa Documental**: Alternativa Investigativa na Formação Docente. IX Congresso Nacional de Educação – III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR.
- SILVA, Roberto de Paiva; RAMALHO, Antonio; e CASSORLA, Roosevelt. A anemia falsiforme como problema de saúde pública no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, vol. 27, nº 1, pp. 5458, 1993.
- SILVÉRIO, Valter Roberto: Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional, **Cadernos de Pesquisa**, nº117, p.219-246, novembro/2002
- SOLIGO, Ângela F. **O Preconceito Racial no Brasil: Análise a partir de adjetivos e contextos**. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Curso de Pós-graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2001. 231f.
- VALENTE, Ana Lúcia. **Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa**, Revista Brasileira de Educação, nº19, p.76-86, jan/fev/mar/abr.2002
-
- _____. **Ser negro no Brasil de hoje**. São Paulo. 11 edição. Editora Moderna, 1994, Coleção Polêmica.
- VIANA, Ana Luiza. **Abordagens metodológicas em políticas públicas**. Revista de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Vol.30 – nº2 - p.5-43, março/abril 1996