

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
RAUL ENRIQUE CUORE CUORE**

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS  
DE CAMPO GRANDE/MS, A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E A  
ETNOMATEMÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

**CAMPO GRANDE/MS  
2016**

**RAUL ENRIQUE CUORE CUORE**

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS  
DE CAMPO GRANDE/MS, A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E A  
ETNOMATEMÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. BARTOLINA RAMALHO CATANANTE.

CAMPO GRANDE/MS  
2016

C872c Cuore, R.E.C

Professores de Matemática de Escolas Públicas Estaduais de Campo Grande/MS, A Lei Federal nº 10.639/2003 e a Etnomatemática: Uma Articulação Possível?  
Raul Enrique Cuore Cuore. Campo Grande, MS: [s.n.], 2016.

195f.; 30cm

Orientadora: Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante  
Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Campo Grande. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação.

1. Educação Étnicorracial 2. Etnomatemática 3. Lei nº 10.639/2003. I. Título

**RAUL ENRIQUE CUORE CUORE**

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS  
DE CAMPO GRANDE/MS, A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E A  
ETNOMATEMÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 20/04/2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Ana Aparecida de Souza Arguelho  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias  
Universidade federal do Paraná (UFPR)

---

Prof. Dr. Antonio Sales  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pelas lições com eles aprendidas.

Minha orientadora Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante pela orientação ao longo da realização deste trabalho, pela paciência, pela amizade e por me mostrar o caminho do conhecimento numa área tão importante como a Educação.

A minha família pelo apoio que me deram durante esta caminhada.

## RESUMO

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado, principalmente, pelo conjunto de experiências vividas por nós no ensino fundamental e médio como professor de Matemática e coordenador na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. Percebemos, em conversas informais, que os docentes da disciplina de Matemática que atuam no ensino médio nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, normalmente tem pouco ou nenhum conhecimento sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste contexto esta pesquisa tem como objetivo, dentro da linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade, propor alguns questionamentos, tais como: Qual é a percepção dos docentes que atuam na disciplina de Matemática no ensino médio das escolas da rede estadual da cidade de Campo Grande sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 do ponto de vista histórico e social? Como o que a Lei propõe está sendo trabalhado pelos professores em sala de aula? Que tipo de capacitação os docentes receberam para trabalhar com educação étnicorracial na escola? A partir destes questionamentos realizamos uma pesquisa selecionando 22 (vinte e dois) docentes, dos turnos matutino e noturno, de 08 (oito) escolas de Campo Grande pertencentes à da rede estadual de ensino, as quais representaram às 08 (oito) regiões escolares nas quais está dividida a cidade de Campo Grande de acordo com o Conselho das Unidades Escolares (COUNE), Coordenadoria de Gestão Escolar (SUPED) Secretaria do Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED) (2015). Elaboramos também neste trabalho um percurso histórico das desigualdades na escolarização da população negra no Brasil, o percurso da Lei Federal nº 10.639/2003 desde a sua concepção até sua promulgação e por fim apontamos como proposta pedagógica a teoria Etnomatemática como instrumento de educação matemática que faz a ligação entre o ensino de Matemática e a educação étnicorracial.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Etnomatemática; Lei Federal nº 10.639/2003.

## ABSTRACT

The development of this research was motivated mainly by the set of experiences for us in the middle and high school as a mathematic teacher and coordinator at the State Network of Mato Grosso do Sul Education. We realized in informal talks, whit teachers of the discipline of mathematics operating in high school in the public schools of the State of Mato Grosso do Sul, usually has little or no knowledge about the Law nº 10.639 /2003, mandating and establishing the National Curriculum Guidelines for the Education of raciais Relationships and the teaching history and Afro-Brazilian and African culture. In this context, this research aims, within the line of research: Teachers and Diversity Training, investigate and analyze some questions such as: What is the perception of teachers who work in Mathematics in secondary education schools of the state of Campo Grande on the Law 10.639 / 2003 of the historical and social point of view? Like what the law proposes it is being worked by teachers in the classroom? What kind of training teachers received to work with the ethnic-racial issue in school? From these questions we conducted a selecting research 22 (twenty two) lecturers, morning and night shifts, eight (08) Campo Grande schools belonging to the state network of Mato Grosso do Sul education, which accounted for 08 (eight) school regions in which is divided the city of Campo Grande in accordance with the Council of school Units (Coune), Coordinator of school Management - suped - Secretary of State of Education of Mato Grosso do Sul - SED (2015). We prepare also this work a historical inequalities in the education of the black population in Brazil, the route of Law nº 10.639/2003 from its conception to its enactment and finally point the Ethnomathematics program like math education tool which makes the link between teaching mathematics and ethnic-racial education.

**Keywords:** Mathematic Education; Etnomathematic; Law nº 10.693/2003.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 -	Produções acadêmicas selecionadas sobre Etnomatemática e Cultura Afro-brasileira divulgada na forma de teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e artigos em Revista.....	30
Quadro 02 -	Representação gráfica da desigualdade de escolarização entre os grupos brancos e preto/pardos no período de 1980 a 2010.....	56
Quadro 03 -	Média de anos de estudo da população por Cor/Raça e faixa etária. Brasil, 1995 a 2013.....	58
Quadro 04 -	Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor/raça e localização do domicílio. Brasil e regiões, 1995 a 2013....	59
Quadro 05 -	Representação gráfica da taxa de frequência bruta escolar da população segundo grupos de idade no Brasil de 2004 a 2013.....	61
Quadro 06 -	Taxa de frequência escolar da população de 4 a 5 anos, por grupos de cor/raça. Brasil 2004 a 2013.....	61
Quadro 07 -	Taxa de frequência líquida escolar da população de 6 a 24 anos, por grupos de idade, níveis de ensino e cor/raça, segundo as regiões do Brasil 2013.....	62
Quadro 08 -	Representação gráfica da média de anos de estudo das crianças de 10 a 14 anos de idade, segundo a idade pontual no Brasil de 2004 a 2013..	63
Quadro 09 -	Representação gráfica da proporção de pessoas de 13 a 16 anos de idade que frequentam ensino fundamental regular com distorção idade/série escolar, segundo algumas características selecionadas. Brasil 2004 a 2013.....	65
Quadro 10 -	Taxa percentual de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo algumas características selecionadas. Brasil 2004 a 2013.....	66
Quadro 11 -	Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA ou Supletivos, por nível de ensino, grupos de idade, cor ou raça e sexo, segundo regiões do Brasil. 2013.....	68
Quadro 12 -	Conferência de Dubai, 2001, 14 pontos (Questões Gerais) sobre educação.....	86
Quadro 13 -	Relação das escolas selecionadas para a pesquisa e quantidade de docentes pesquisados.....	104
Quadro 14 -	Dados coletados a partir do Item 3 (três) do questionário.....	108
Quadro 15 -	Item 4 (quatro) questionário: “Aspectos relativos acerca do conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003”.....	123
Quadro 16 -	Questionário item 5 (cinco): “Questionamentos dissertativos acerca do conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003”.....	135
Quadro 17 -	Principais teorias que deram origem ao Programa de Etnomatemática..	150
Figura 01 -	Sonas.....	161
Figura 02 -	Osso de Ishango.....	162
Figura 03 -	Tabuleiro do Tsoro Yematatu.....	163
Figura 04 -	Crianças Jogando Mancala.....	164



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	19
ETNOMATEMÁTICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA.....	20
1.1 Seleção de produções acadêmicas que destacam o aporte da teoria Etnomatemática no ensino da Cultura Afro-Brasileira realizadas entre os anos de 2003 a 2015.....	29
1.2 Considerações sobre o nosso referencial teórico: Etnomatemática.....	35
<b>CAPÍTULO II – ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: COMPREENDENDO A DESIGUALDADE E A HISTÓRIA DA LEI FEDERAL Nº 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003</b> .....	37
2 DESIGUALDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA DO BRASIL.....	38
2.1 O Racismo Científico e a Ideologia do Embranquecimento.....	47
2.2 Escolarização da população negra na atualidade: comparativo da educação da população negra nas últimas duas décadas.....	53
<b>3 A HISTÓRIA DA LEI FEDERAL Nº 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003: O PERCURSO ATÉ A SUA PROMULGAÇÃO</b> .....	69
3.1 A luta dos Movimentos Sociais Negros que culminou na sanção da Lei Federal nº 10.639/2003.....	69
3.2 O processo legislativo de elaboração, tramitação e aprovação da Lei Federal 10.639/2003.....	87
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	100
<b>4 A PESQUISA</b> .....	101
4.1 O interesse pela realização da pesquisa.....	101
4.2 A Pesquisa Qualitativa.....	101
4.3 Desenvolvimento da pesquisa.....	104
4.4 Apresentação dos resultados da pesquisa.....	106
4.4.1 Questionário item 3 (três): “Aspectos relativos à formação continuada, projeto político pedagógico (PPP), participação em projetos, grupos de estudo, atividades em geral desenvolvidos pela unidade escolar atendendo a Lei nº 10.639/2003”.....	106
4.4.2 Questionário item 4 (quatro): “Aspectos relativos acerca do conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003”.....	122
4.4.3 Questionário item 5 (cinco): “Questionamentos dissertativos acerca dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003”.....	134
<b>CAPÍTULO IV – ETNOMATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA A SER CONSIDERADA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA</b> .....	143
<b>5 A ETNOMATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA A SER CONSIDERADA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA</b> .....	144
5.1 As raízes históricas da Etnomatemática.....	146
5.2 A consolidação da Etnomatemática como teoria da Educação Matemática.....	153
5.3 A aplicação da Etnomatemática no contexto da Lei Federal nº 10.639/2003.....	154
5.4 Experimentação educacional: possíveis caminhos a serem percorridos através da Etnomatemática. Alguns projetos e jogos que trabalham a Matemática e a	156

diversidade étnico-cultural no contexto da interdisciplinaridade.....	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	166
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	171
APÊNDICE A – Questionários aplicados na pesquisa.....	185
ANEXO A – Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.....	189
ANEXO B – Projeto de Lei Estadual nº 948 do Deputado Estadual Humberto Costa apresentado à Assembleia Estadual de Pernambuco.....	190
ANEXO C – Relação das diferentes denominações adoptadas pelo jogo de Mancala nas diversas regiões do mundo.....	193

## INTRODUÇÃO

Por centenas de anos a sociedade brasileira foi embranquecida pelos valores europeus introduzidos pela colonização da coroa portuguesa. Estes valores fizeram questão de negar a contribuição dos diversos povos que povoavam nosso território para a formação da sociedade, em especial os afrodescendentes que foram submetidos ao racismo, preconceito, esquecimento e invisibilidade, fatos que permanecem vivos até os dias atuais.

Quanto ao conceito de racismo, Munanga (2003, p.7) afirma que, por razões lógicas e ideológicas, é abordado a partir da raça dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”:

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003, p.7).

Quanto à ideia de preconceito, Munanga (2008) em entrevista, concedida à Boa Vontade TV (LBV), afirma:

Preconceito é uma ideia preconcebida, um julgamento preconcebido sobre os outros, os diferentes, sobre o qual nós mantemos um bom conhecimento. E o preconceito é um dado praticamente universal, pois todas as culturas produzem preconceito. Não há uma sociedade que não se define em relação aos outros. E nessa definição acabamos nos colocando em uma situação etnocêntrica, achando que somos o centro do mundo, a nossa cultura é a melhor, a nossa visão do mundo é melhor, a nossa religião é a melhor, e acabamos julgando os outros de uma maneira negativa, preconcebida, sem um conhecimento objetivo. Isso é o preconceito, cuja matéria prima é a diferença, sejam elas de cultura, de religião, de etnia, de raça no sentido sociológico da palavra, de gênero, até de idade, as econômicas. “Todas as diferenças podem gerar preconceitos”. (MUNANGA, 2008).

Munanga (2001), ainda ressalta que a relação entre escravista e escravizado justificava as atrocidades cometidas contra os povos de origem africana. A chamada “missão civilizatória” tinha como objetivo converter o negro aos valores europeus, pois

na visão dos colonizadores os negros eram vistos como: degenerados, desvirtuados, pecaminosos e resistentes aos ensinamentos cristãos.

A desvalorização e a alienação do negro estendem-se a tudo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte, etc. Seu continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à pobreza e à eterna dependência. O negro é uma degeneração devido à temperatura excessivamente quente. (MUNANGA, 2001, p.21).

Muitas vezes ouvimos as pessoas falar em que no Brasil o racismo não existe, porém, o fato é que existe e se manifesta das piores formas, através do racismo velado. Exemplos de discriminação como; piadas, brincadeiras de mau gosto, adjetivos pejorativos e bordões, entre outras manifestações preconceituosas, foram integrados ao cotidiano em todos os setores da sociedade. Munanga (2008) na entrevista, concedida à Boa Vontade TV (LBV) citada anteriormente, se aprofundou na crença de setores da sociedade brasileira de que “não existe racismo” por aqui. De que tudo não passa de “vitimização”. Nada disso é surpreendente, de acordo com ele, pois:

Cada país que pratica o racismo tem suas características. As características do racismo brasileiro são diferentes. Por que o brasileiro não se considera racista ou preconceituoso em termos de raça? Porque o brasileiro não se olha no seu espelho, nas características do seu preconceito racial. Ele se olha no espelho do sul-africano, do americano, e se vê: “olha, eles são racistas, eles criaram leis segregacionistas”. “Nós não criamos leis, não somos racistas”. “Tem mais: tem o mito da democracia racial, que diz que não somos racistas”. (MUNANGA, 2008).

Historicamente os cidadãos afrodescendentes e também os que pertencem às classes menos favorecidas se tornaram invisíveis para a sociedade e o Estado brasileiro, através dos seus governos, no aspecto educacional e socioeconômico. Foram tratados por estes como simples mão de obra barata, meio de produção. Acreditava-se que o acesso à educação desta parcela da sociedade poderia representar uma ameaça, pois seriam capazes de se tornar críticos e questionar sua condição inferiorizada na sociedade levando a insurreições e revoltas.

Neste contexto, e com a finalidade de promover a igualdade racial e social, as comunidades negras começaram a se manifestar através de constantes revoltas e rebeliões, durante o período escravocrata, entre os anos de 1549 a 1888.

Porém, foi no final do século XIX, após a abolição da escravatura, em 1888, e no início do século XX que o Movimento Negro começou sua efetiva articulação e

organização política, reivindicando os direitos dos cidadãos negros outrora suprimidos e tomando para si a responsabilidade de instruir as classes menos favorecidas.

Após percorrer um longo caminho secular na luta pela igualdade racial, na data de 09 de fevereiro de 2003 o Movimento Negro Brasileiro experimentou uma grande vitória. O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Federal nº 10.639/2003 de autoria dos Deputados Federais Eurídio Ben-Hur Ferreira (Partido dos Trabalhadores/Mato Grosso do Sul) e Esther Pillar Grossi (Partido dos Trabalhadores/Rio Grande do Sul), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 acrescentando os artigos: 26-A; 79-A e 79-B.

A sanção dessa Lei trouxe para a educação brasileira, novas perspectivas, incluindo no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privadas a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Africana, Afro-Brasileira, resgatando o conhecimento das contribuições trazidas por estas culturas à formação da sociedade brasileira. Conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.24):

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: a inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2004, p.24).

Por outro lado, o maior desafio a ser enfrentado, após mais de uma década da aprovação da Lei nº 10.639/2003, é o de colocar este importante documento em prática de maneira eficaz e adequada nas instituições de educação brasileiras.

O conhecimento da História da África e Cultura Afro-Brasileira são importantes não somente para um grupo ou etnia específica, mas para a sociedade brasileira como um todo, tendo em vista a sua composição étnica e multicultural. O Ministério da Educação através do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – MEC/CNE/CP 003/2004 esclarece:

A relevância do estudo de temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p.8).

Contudo, apesar do inegável avanço que a Lei nº 10.639/2003 trouxe à educação, assim que entrou em vigor, outra luta teve início. Na linha de frente dessa luta o Movimento Negro e os pesquisadores se depararam com o imenso desafio de colocar a Lei em prática nas escolas eficientemente.

Diversos questionamentos se apresentaram no sentido de elaborar propostas efetivas para o cumprimento da Lei e apresentá-las aos gestores, às coordenações pedagógicas, aos docentes e aos administrativos das escolas brasileiras.

Entre os questionamentos mais comuns estavam: a insuficiência (ou inexistência) de material didático apropriado, a formação inicial e continuada dos docentes e o desenvolvimento de atividades curriculares que atendessem em sala de aula o disposto na Lei nº 10.639/2003.

Diante destes questionamentos é que a nossa curiosidade foi aguçada, motivando a realização deste trabalho que teve como foco investigar e analisar o conhecimento e entendimento que os docentes da disciplina de Matemática das escolas da rede pública estadual da Cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul possuem acerca da Lei nº 10.639/2003 e por defendermos que é o docente, na sua sala de aula, o responsável por colocar em prática o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira através da sua disciplina.

O interesse em pesquisar, especificamente os docentes da disciplina de Matemática, se deu por dois motivos. O primeiro diz respeito à nossa atuação como docente da disciplina e entendermos que devemos nos aprofundar na pesquisa de propostas pedagógicas que possam enriquecer nossas aulas ressaltando a produção matemática da Cultura Africana e Afro-brasileira. Em segundo lugar por percebermos, através da nossa experiência, que pouquíssimos docentes da disciplina trabalham com esta temática nas suas aulas, e daí o interesse em identificar o motivo desta postura.

Ao final do nosso trabalho propomos formas de desenvolver a temática étnico-racial, desde uma perspectiva da disciplina de Matemática, integrando-a aos tópicos do currículo que já são tratados em sala de aula, adotando para este fim a teoria Etnomatemática.

Defendemos que ao adoptar as propostas da teoria Etnomatemática, como prática pedagógica, serão criadas as condições para que os alunos possam: aprender, entender e, principalmente, respeitar a Cultura Africana e Afro-brasileira e suas contribuições para a disciplina de Matemática no decorrer da História da humanidade.

O interesse na realização deste trabalho se acentuou ainda mais, quando em conversas informais com docentes das escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de Campo Grande sobre o teor da Lei nº 10.639/2003 foi possível perceber que a maioria alegava o completo desconhecimento sobre esta e, aqueles que alegaram conhecê-la (ou ouvirem falar) disseram que haviam recebido pouca ou nenhuma formação (inicial ou continuada) para abordar o tema no cotidiano da sala de aula, restringindo-se esta formação apenas a palestras, minicursos e oficinas que, na visão deles, não os capacitava para trabalhar com segurança e eficiência a temática no ambiente escolar. Ainda alguns docentes apontaram que não tiveram contato com material específico que contemplasse a disciplina de Matemática, sendo que o material que era encontrado na biblioteca da escola atendia normalmente as disciplinas da área de Humanas como: História, Geografia e Artes, entre outras.

Este fato também se confirmou em outros estados do Brasil. Silva (2005, p.231) relata um estudo feito na rede pública municipal de ensino da cidade de Goiânia, no estado de Goiás, sobre a causa do não cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Na sua conclusão a autora apontou, como principais motivos, a falta de capacitação docente e a elaboração de material didático inadequado para realizar uma abordagem eficiente sobre a temática.

Dada à obrigatoriedade legal da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no âmbito do currículo da educação básica, surge a necessidade da inclusão das produções matemáticas de raízes africanas e de metodologias didático-pedagógicas que contemplem este campo. A Etnomatemática pode trazer importantes contribuições neste sentido, sendo que entre seus vários objetivos está o estudo da Matemática e da História da Matemática a partir de uma consciência multicultural. A Etnomatemática motiva a realização de pesquisas de materiais que auxiliem no ensino e o aprendizado da Matemática contido nos conhecimentos religiosos, nos mitos populares, nas construções, no comércio, nas artes, nas danças, nos jogos, dentre outros.

D'Ambrósio (2005, p. 44) afirma que: "o multiculturalismo está se tornando a característica mais marcante da educação atual e a Etnomatemática se enquadra perfeitamente numa concepção multicultural e holística da educação."

A África é um continente multicultural, com povos que pensaram, pensam e produzem seu raciocínio de natureza matemática singular, povos que têm suas próprias formas de contar, inferir, mensurar, jogar, e desenvolver técnicas geométricas, dentre outras. Nesse contexto, o docente torna-se a figura imprescindível na condução do processo de inserção dos saberes matemáticos produzidos pela cultura africana de modo contextualizado e integrado ao currículo com o objetivo de trazer contribuições na aprendizagem dos alunos.

A sólida formação inicial e continuada do docente para o trabalho com as questões que envolvem a Cultura Africana e Afro-brasileira é essencial para torná-lo capacitado a desenvolver atividades que aliem o conhecimento de hábitos, tradições e práticas sociais que contemplem a Matemática nestas culturas. Esta abordagem pedagógica amplia o campo de conhecimento dos alunos acerca de nossas origens e da composição do povo brasileiro, destacando as suas raízes africanas, bem como construindo conhecimento matemático a partir da observação, análise e interpretação desse conhecimento e vivência.

Na linha de formação docente, as professoras Bartolina Ramalho Catanante e Erivânia Oliveira de Paula apontam no artigo "*A Educação Etnicorracial nos Projetos Políticos Pedagógicos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) do Estado de Mato Grosso do Sul*" (UEMS, 2012):

A inclusão da Lei nº 10.639/2003, que modificou o art. 26 da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de nº 9.394/96, regulamentou a obrigatoriedade do Ensino de Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos oficiais das redes de ensino da educação básica, trouxe junto o Parecer nº 003/2004 que orienta e estabelece as Diretrizes Curriculares Educacionais que as instituições de ensino, dentre elas a universidade, devem seguir para ampliar o conhecimento específico sobre a cultura e história africana e afro-brasileira. E para que haja a consolidação da educação etnicorracial é preciso que a formação dos profissionais docentes aconteça ainda na universidade. Pois, um profissional consciente e comprometido com a transformação de um determinado conceito de uma dada sociedade, é necessário formá-lo com a maior qualidade possível. Um profissional devidamente formado, comprometido com a sociedade poderá influenciar para que esta mesma sociedade seja mais justa a todos os cidadãos. É preciso oferecer uma educação unitária, nas quais todos devem ter acesso e os interesses da classe trabalhadora sejam defendidos, para que aconteça uma transformação. (UEMS, 2012).



Catanante (2010, p.59) ainda afirma que a qualificação do docente é capaz de influenciar na formação do aluno, e esta formação é realizada por meio de uma educação democrática embasada nos direitos civis adquiridos ao longo do período e, assim, poderemos formar cidadãos conscientes e engajados nas causas sociais.

Para melhor organizarmos o nosso trabalho o dividimos em capítulos que, a nosso ver, farão possível uma melhor interpretação da nossa exposição.

No primeiro capítulo deste trabalho apresentamos um levantamento bibliográfico, que se constitui em produções acadêmicas que embasaram teoricamente a nossa dissertação. Ao escolhermos os autores, com os quais dialogamos no decorrer do nosso trabalho, procuramos aqueles que, sob a luz da teoria Etnomatemática, fizeram uma reflexão e abraçaram este pensamento filosófico na perspectiva da Educação Matemática.

No segundo capítulo apresentamos nossa pesquisa, a qual foi desenvolvida através do envio aos docentes da disciplina de Matemática de 05 (cinco) questionários, nos turnos matutino e noturno, em 08 (oito) escolas de Campo Grande pertencente a da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. As escolas selecionadas contemplaram as 08 (oito) regiões de Campo Grande, divididas de acordo com o Conselho das Unidades Escolares - COUNE estabelecidos pela Coordenadoria de Gestão Escolar – SUPED da Secretaria do Estado da Educação de Mato Grosso do Sul – SED (2015). Para a organização e análise dos dados coletados, optamos por utilizar o método de pesquisa qualitativo que, conforme Duarte (2002, p.141), de um modo geral:

Pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. (DUARTE, 2002, p.141).

No terceiro capítulo apresentamos uma revisão histórica sobre as desigualdades na escolarização da população negra no Brasil desde a promulgação da Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março 1824, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, até chegarmos ao século XX, no qual destacamos a atuação de importantes

Movimentos Negros que atuaram em defesa da escolarização da população afrodescendente.

No quarto capítulo fizemos um levantamento da trajetória de alguns Movimentos Negros que atuaram no Brasil, mostrando que não foram únicos, que estiveram presentes desde o Brasil Colônia, que sua trajetória histórica não foi linear, que sua organização se orientou por diferentes linhas de pensamento e que tiveram objetivos diferentes, segundo a época e contexto social em que atuaram.

No quinto capítulo fizemos uma cronologia sobre a trajetória da Lei Federal nº 10.639/2003, destacando os Projetos de Lei apresentados que contribuíram para a sua concepção a nível municipal, estadual e federal, os desdobramentos e a discussões que ocorreram em torno do tema.

Por fim, no sexto capítulo trouxemos a teoria Etnomatemática, desenvolvida pelo professor Ubiratan D'Ambrósio. Destacamos sua importância como teoria da Educação Matemática, e explicamos como a sua aplicação pode contribuir no contexto da educação étnico-racial. No final do capítulo, apresentamos exemplos de aplicação desta teoria na Disciplina de Matemática que, certamente, poderão auxiliar os docentes na sua prática pedagógica.

## **CAPÍTULO I - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

## **1 ETNOMATEMÁTICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA**

Na construção do nosso objeto de pesquisa nos propomos a investigar o conhecimento (ou a falta deste) que o docente da disciplina de Matemática do ensino médio, que atua nas escolas públicas da rede estadual do Mato Grosso do Sul, possui acerca da Lei Federal nº 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. O conhecimento ou o desconhecimento sobre a Lei é o fator que diferenciará a forma com a qual o docente abordará o ensino dos conteúdos matemáticos em sala de aula, ou seja, a sua prática pedagógica.

A apropriação deste conhecimento fará com que o professor inclua nas suas aulas uma perspectiva diferenciada dos tópicos matemáticos a partir das produções dos diversos grupos culturais e, desta forma, será ampliada a compreensão dos alunos sobre as diferentes formas que a Matemática pode assumir para um mesmo conceito a partir da produção das diversas culturas. Por outro lado, o desconhecimento da Lei implicará com que o docente mantenha nas suas aulas a abordagem do ensino da Matemática tradicional, a qual é universalmente aceita, que não leva em conta qualquer outra produção que não provenha do mundo ocidental e que se convencionou chamar de Matemática Acadêmica.

Defendemos que o efetivo conhecimento sobre o conteúdo da Lei Federal nº 10.639/2003 e somente se tornará concreto se a formação do docente para este fim for iniciada a partir dos cursos de Licenciatura e, continuar, através de formações periódicas nas unidades escolares nas quais os educadores atuam. Temos certeza que estas formações devem ser fundamentadas na Etnomatemática cujos pilares filosóficos estão alinhados com o teor da Lei quanto ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e suas contribuições para o ensino da Matemática.

Conforme Sebastiani-Ferreira (2005) academicamente são aceitas três visões diferenciadas da Etnomatemática: em primeiro lugar, ela pode ser vista como uma parte da Etnociência e, nesta visão, estaria dentro da pesquisa antropológica, chamada também de Antropologia Matemática. Uma segunda maneira de ver a Etnomatemática é como uma pesquisa em História da Matemática. Esta concepção tem seu lugar resguardado pela comunidade científica e há vários pesquisadores que a estudam a partir

deste ponto de vista que se baseia na crença de uma evolução cultural, então os grupos étnicos estariam em certo estágio histórico da Matemática, deixando para o estágio mais superior a Matemática ocidental. Em terceiro lugar é possível ver a Etnomatemática como teoria educacional.

Percorrendo o mesmo caminho do professor Sebastiani-Ferreira, neste trabalho usaremos o conceito de Etnomatemática como teoria educacional, pois o grande enigma da Etnomatemática atualmente é como se apropriar do conhecimento étnico na sala de aula, buscando uma educação com significado? Como fazer a ponte entre este conhecimento e o conhecimento dito institucional? (ibidem, 2005).

Para D'Ambrósio (2012), considerado o pai da Etnomatemática, esta teoria educacional consiste num conjunto de conceitos ligados à cognição e epistemologia do conhecimento matemático, o que tem contribuído para interpretações aligeiradas, que o colocam mais próximo da Educação Matemática do que da Educação em geral.

D'Ambrósio (2001) afirma que a Etnomatemática procura “[...] entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações”. O pensamento do professor D'Ambrósio sobre o que significa a Etnomatemática já foi largamente citado nas produções sobre o tema:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos teóricos e, associados a esses, técnicas, habilidades (teorias, techné, ticas) para explicar, entender, conhecer, aprender (matema), para saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência, em ambientes naturais, sociais, e culturais (etnos) os mais diversos. Chamarmos o exposto acima de programa Etnomatemática. (D'AMBRÓSIO, 2001, p.60).

Sendo assim, nesta etapa do trabalho fizemos um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas, a partir das palavras-chave Etnomatemática e cultura afro-brasileira, que foram realizadas embasadas na teoria educacional Etnomatemática.

O dialogo entre a teoria Etnomatemática e as relações étnicorraciais passam, num primeiro momento, pela formação do docente de Matemática num contexto multidisciplinar, no qual os fatos históricos que levaram à promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 sejam solidamente compreendidos. É imprescindível o entendimento que a Lei da à diversidade brasileira e ao seu valor, reconhecendo a participação e contribuição efetiva dos afrodescendentes na construção da sociedade brasileira.

Nesse contexto, podemos entender cultura afro-brasileira como as manifestações culturais do Brasil influenciadas pela cultura africana desde que estes povos passaram a integrar a sociedade brasileira até a atualidade. Este conceito é apresentado no Portal da Cultura Afro-Brasileira (2015) da seguinte maneira:

Cultura afro-brasileira é o conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil colônia até a atualidade. A cultura da África chegou ao Brasil, em sua maior parte, trazida pelos escravos negros na época do tráfico transatlântico de escravos. No Brasil a cultura africana sofreu também a influência das culturas europeia (principalmente portuguesa) e indígena, de forma que características de origem africana na cultura brasileira encontram-se em geral mescladas a outras referências culturais. Traços fortes da cultura africana podem ser encontrados hoje em todos os aspectos da cultura brasileira, como a música popular, a religião, a culinária, o folclore e as festividades populares, entre outros. (PORTAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, 2015).<sup>1</sup>

Além da música popular, a religião, a culinária, o folclore e as festividades populares entre outros aspectos da cultura brasileira, a Matemática também foi enriquecida pelo conhecimento trazido pelos povos africanos através das suas maneiras singulares de tratar a aritmética, a geometria, a trigonometria entre outras áreas da disciplina. A Etnomatemática faz uma ponte entre este conhecimento e o conhecimento matemático tradicional ou acadêmico que normalmente é ensinado nas salas de aula. De acordo com McLaren (1999): “a questão central que se coloca para os educadores é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade da diferença (em termos de raça, classe, gênero, etnia, etc.)”.

Ao levantarmos produções acadêmicas sobre a Etnomatemática se faz necessária uma reflexão sobre articulações entre as ideias formuladas pelos diversos pesquisadores que abraçaram este pensamento filosófico na perspectiva da Educação Matemática.

No decorrer da década de 1950, diversos pesquisadores já defendiam teorias que foram precursoras da Etnomatemática afirmando que todas as culturas tem sua própria produção matemática. O pesquisador Leslie White (1956) afirmava que: “a matemática na sua totalidade, nas suas “verdades” e nas suas “realidades” singulares é parte da cultura humana”. Entre os pesquisadores inseridos nesta corrente podemos citar: o matemático Raymond Louis Wilder (1896 – 1982), o antropólogo Leslie White (1900 – 1975), o educador George Henri Luquet (1876 – 1965), o antropólogo Otto Raum (1903

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.faecpr.edu.br/site/portal\\_afro\\_brasileira/3\\_III.php](https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_III.php). Acesso em 15/08/2015.

– 2002), o matemático Ewald Fettiweis (1881 – 1967), o filósofo Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951), entre outros.

Porém foi a partir da década de 1970 que a teoria educacional Etnomatemática efetivamente se desenvolveu, por meio dos estudos realizados pelo professor Ubiratan D’Ambrósio (2006, 2004a, 2001, 1997). A partir desse ponto a Etnomatemática alcançou projeção internacional, através da sua presença em pesquisas, publicações, congressos e seminários.

A Etnomatemática, segundo D’Ambrósio (1993a, p. 7): “visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os processos.”. Nesse contexto Barton (2006) entende a Etnomatemática como:

Uma tentativa de descrever e entender as formas pelas quais ideias são compreendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção de “matemática”. A Etnomatemática tenta descrever o mundo matemático na perspectiva do outro. [...] A Etnomatemática, de fato, cria uma ponte entre a matemática e as ideias (e conceitos e práticas) de outras culturas. (BARTON, 2006, p. 55).

D’Ambrósio apoia-se no filósofo da Matemática Imre Lakatos (1922 – 1974) para referir-se à Etnomatemática como um programa que “[...] incorpora o reconhecimento de dinâmica cultural [...] como sendo intrínseca a todo conhecimento” (LAKATOS, 2004c, p.137).

Uma discussão relevante sobre a Etnomatemática, especialmente para os estudos de D’Ambrósio, é realizada pela professora Gelsa Knijnik, que afirma:

A Etnomatemática investiga práticas que desenvolvem habilidades tais como decodificação de conhecimentos. A investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume e composição social, cultural e econômico) e o trabalho pedagógico de que o grupo: interprete e decodifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela matemática acadêmica, estabeleça comparações entre o seu conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvido no uso destes dois saberes. (KNIJNIK, 2001, p.88)

Nos seus trabalhos Knijnik salienta dois pilares fundamentais da teoria Etnomatemática. O primeiro trata do entendimento que se dá ao conceito de cultura e o segundo diz respeito à diversidade cultural. Quanto ao conceito de cultura, a autora defende que a Etnomatemática não pode somente ser percebida desde a perspectiva do relativismo cultural, é preciso olhar para o campo de pesquisa Etnomatemática sob o

prisma sociológico, isto implica em examinar a o ensino de Matemática nas suas conexões com a diferença cultural como um campo permeado pelas relações de poder, isto é, um campo político.

A cultura caracteriza-se como algo que as pessoas, ou grupos sociais produzem e não pode ser considerado um conceito fixo, determinado e fechado nos seus significados, ou seja, não é homogêneo. Segundo a autora, conceituar a cultura implica em entendê-la como um contexto que está em permanente evolução, ou seja, na modificação nos seus significados.

Knijnik afirma que a Etnomatemática vem questionar a chamada “Matemática acumulada pela humanidade”, que representa a “verdade” matemática que foi produzida somente no ocidente, não considerando qualquer outra produção matemática fora desse contexto. Porém esta Matemática representa somente uma parcela de uma ampla e heterogênea produção desenvolvida pelos diversos grupos culturais e, ao levantar o questionamento sobre quais grupos teriam ficado silenciados, escondidos e não representados no currículo escolar, a autora aponta que são, entre outros, os povos não-europeus, não-brancos e os camponeses do meio rural.

Ao levantar estes questionamentos Knijnik estabelece fortes vínculos entre Matemática e cultura, entre Matemática e os modos das pessoas significarem o mundo, tentando problematizar aquilo que autores como Ubiratan D’Ambrósio (1999), Valerie Walkerdine (1988), Marilyn Frankenstein e Arthur Powell (1997) apontaram como as características da Matemática escolar: suas marcas de eurocentrismo, branquidade, da classe média, e de urbanidade.

O segundo pilar que sustenta o trabalho de Knijnik se refere à diversidade cultural. Neste contexto, a pesquisadora dialoga com autores que estudam as questões do multiculturalismo, como Peter McLaren (1999), Claude Grignon (1993) e Néstor García Canclini (1997).

Peter McLaren (1999) argumenta que a educação multicultural é uma realidade complexa, com diversos matizes e não pode ser entendida como um modismo, um elenco de “coisas” que devem ser acrescentados à educação, mas que deve ser realizada numa perspectiva de buscar a efetivação do pluralismo e da diversidade em todas as propostas através das profundas raízes culturais da sociedade. Por isso, é necessário partir de um conceito mais aberto e amplo de cultura onde a diversidade e a multiplicidade sejam base de apoio. Ainda o autor afirma que o ensino multicultural



passou a ser identificado com o movimento de crítica aos regimes políticos segregacionistas e estigmatizadores das minorias.

Para Claude Grignon (1993, p.23) a diversidade das culturas populares constitui sua riqueza, permitindo perceber que possuem autonomia simbólica e capacidade para engendrar seus próprios sistemas de significados [...] a diversidade constitui um obstáculo permanente para solidariedade e movimento popular, e é uma fonte inesgotável de conflitos, oposições e lutas.

Ainda neste cenário, Canclini (1997), afirma que na atualidade a busca da identidade cidadã não é entender o que é o específico de cada cultura, mas como se dá a multiculturalidade, ou seja, a expressão das diferentes culturas no espaço em que vivemos.

Ubiratan D'Ambrósio apontou desde suas teorizações iniciais que a Matemática da forma como é comumente apresentada nas salas de aula, é marcada essencialmente por uma visão ocidental do mundo e essa, é apenas uma das formas que a Matemática pode ser manifestada. É interessante apontar que a Matemática produzida no ocidente por ela própria também é uma Etnomatemática, pois a produção do conhecimento foi formulada por um grupo social específico, universalmente aceito, proveniente do mundo ocidental e que, por suas características colonizadoras e dominantes, se convencionou como Matemática Acadêmica que se ensina nos bancos escolares.

Na perspectiva Etnomatemática são também levadas em consideração outras formas de produzir significados matemáticos, outras formas simbólicas de representar os tópicos matemáticos como: álgebra, geometria, aritmética etc., formas estas igualmente válidas manifestadas pelos diversos grupos culturais que não pertencem ao ocidente ou que se encontram à margem da classificação acadêmica aceita para a produção matemática.

Assim, a Etnomatemática opõe-se às visões tradicionalistas do ensino da Matemática afirmando que esta disciplina faz parte de uma construção social e, que tal construção se dá no terreno político através da disputa em torno do que vai ser considerado como Matemática, o que vai ser considerado como o modo legítimo de raciocinar e, portanto, quais grupos são os que têm legitimidade para produzir ciência. (KNIJNIK, 1996).

Nessa perspectiva a autora torna os docentes corresponsáveis pela não valorização das produções matemáticas desenvolvidas pelas diferentes culturas constituindo-se em meros reprodutores da Matemática considerada acadêmica.

Nós, educadoras e educadores, que, do ponto de vista ético, somos corresponsáveis pelos grandes massacres que até hoje foram e são cometidos pela humanidade, também somos partícipes de pequenos massacres cotidianos, como os praticados nas nossas salas de aula, no chão da escola, quando exterminamos com outros saberes que não os da cultura dominante, quando fazemos de conta que aqueles saberes sequer existiram ou existem e valorizamos com nossa voz autorizada de professoras e professores somente os conhecimentos eruditos, da cultura ocidental, não porque estes sejam em si, do ponto de vista epistemológico, superiores, mas porque são os praticados pelos grupos que estão legitimados, na nossa sociedade, como os que podem/devem/são capazes de produzir ciência. (KNIJNIK, 2000, p.10).

No Brasil, além dos aportes do professor Ubiratan D'Ambrósio, importantes pesquisadores contribuíram para a Etnomatemática, entre eles: Marcelo Borba (1993), Sebastiani-Ferreira (1997), Paulus Gerdes (1991), Pedro Paulo Scandiuzzi (2003) e Fernanda Wanderer (2013).

Para Marcelo Borba (1993, p. 56) a Etnomatemática é: “uma forma matemática que expressa traços de uma dada cultura, na tentativa de resolver problemas que são expressão desta cultura”.

Para Eduardo Sebastiani-Ferreira (1997, p.22) a Etnomatemática é vista como uma “Matemática codificada no saber/fazer” onde o papel do docente é procurar novas estratégias para desenvolver projetos relacionados à Matemática que tenham importância para o seu contexto social em vários sentidos. De outra maneira, se questiona o autor, qual é o fim de ensinar Matemática se não tem significado no dia-a-dia do aluno.

Em suas produções, Sebastiani-Ferreira descreve a Etnomatemática para além de uma linha de pesquisa, no sentido estritamente acadêmico, mas como um “ato pedagógico quando é utilizada como método de ensino da Matemática nas escolas, uma teoria educacional”.

Para Paulus Gerdes (1991, p.32) a Etnomatemática é uma teoria em permanente evolução; pois, nas suas palavras: “talvez seja provisoriamente melhor falar de um acento Etnomatemático na investigação da educação matemática, ou de um movimento Etnomatemático”. O autor defende uma perspectiva educacional libertária, na qual atribui à Etnomatemática o papel de busca de melhoria do ensino de Matemática, por meio de implantação no currículo de aspectos do contexto cultural dos alunos. Ele diz:

A herança cultural africana deveria ser o ponto de partida para o desenvolvimento do currículo em Matemática de maneira a melhorar sua qualidade, aumentar a autoconfiança cultural e social de todos os alunos, tanto meninas como meninos. A pesquisa Etnomatemática pode contribuir para encontrar algumas respostas. (GERDES, 1995, p.199).

Na concepção de Pedro Paulo Scandiuzzi (2003, p. 5) a Etnomatemática valoriza a Matemática dos diferentes grupos socioculturais e propõe uma maior valorização dos conceitos matemáticos informais construídos pelos alunos através de suas experiências, fora do contexto da escola.

A proposta que a Etnomatemática apresenta contribui para a eliminação da exclusão social e cultural desenvolvendo a criatividade e preservando as singularidades de cada cultura. O autor ainda afirma que não seguir o etnocentrismo é estar aberto ao diálogo, ao novo, às diferenças, é acreditar na alteridade e na identidade de cada pessoa. (ibidem, 2002b, p. 4)

Conforme Fernanda Wanderer (2013, p.259) no que concerne a seus aportes teóricos, a Etnomatemática é sustentada por diversos estudos vinculados às diferentes áreas do conhecimento como: à Psicologia Cognitiva, à Filosofia, à Antropologia, à História da Matemática, à Sociologia e à Linguística. Sem dúvida, em consequência das diversas fontes de conhecimento nas quais a teoria Etnomatemática bebe, o campo de pesquisa é heterogêneo e uma definição fechada ou generalizada se torna impossível, haja vista que, dependendo da área de atuação do pesquisador, a Etnomatemática será definida e conceituada de maneiras diversas.

O corpo de conhecimentos denominado Etnomatemática é composto por um heterogêneo conjunto de práticas e abordagens, conectadas a diferentes modos de significar os tempos que hoje vivemos e entender como a Educação, em particular a Educação Matemática, está implicada na construção de um mundo menos desigual e mais solidário. São, portanto, distintas visões de mundo, distintas compreensões do papel que a ciência ocidental vem desempenhando na conformação deste mesmo mundo, associadas a distintos modos de compreender o papel que a Educação Matemática pode desempenhar nos processos de mudança social. (KNIJNIK, 2000, p.2).

Em relação aos pesquisadores que discutem especificamente o currículo e a formação de professores no contexto da Etnomatemática, contribuições importantes têm sido dadas por: Samuel Edmundo Lopez Bello (2000) e Maria do Carmo Domite (2004).

Para Bello (2000), a Etnomatemática se mostra como importante estratégia educacional contra a desigualdade, pois, demonstra a relevância de compreender o pensamento e a forma de entender que cada sujeito possui dentro do seu contexto cultural e, a partir desse ponto, propor práticas educacionais que desenvolvam o saber matemático alinhado com esse contexto. Esse enfoque, numa postura Etnomatemática, sugere que o docente, na sua prática pedagógica, reconheça os conhecimentos produzidos fora da escola a fim de relacioná-los ao saber desenvolvido em sala de aula.

Este fato constitui um papel fundamental na formação do docente, haja vista que, segundo afirma o autor a Etnomatemática propõe um caminho de formação no qual se gere diálogo e discussão entre os diversos tipos de saberes. Partindo desse pressuposto a Etnomatemática na formação dos professores assume seu caráter de prática social tanto no campo da pesquisa quanto no âmbito pedagógico.

Para Maria do Carmo Domite, existe a necessidade de levar os docentes a uma reflexão sobre a maneira com a qual se ensina a Matemática, levando à mesa de discussão tópicos como o ensino tradicional da disciplina e a inclusão de estratégias pedagógicas que contemplem o espaço cultural do aluno. Para a autora estas discussões ainda estão engatinhando e afirma que uma das explicações para este fato é a indiferença de alguns educadores matemáticos quanto a influencia exercida pelas diferentes culturas na compreensão dos conceitos matemáticos.

Domite (2004, p.31) diz que o currículo deve ser compreendido como um sistema de valores e identidade, o qual representa conhecimentos socialmente válidos e, que permita que os alunos e professores sejam agentes deste processo.

A formação do docente como sujeito social de suas ações, na perspectiva da Etnomatemática, contribui para torná-lo mais atento e sensível às especificidades do grupo social em que o aluno está inserido e, ao abordar a disciplina de Matemática em sala de aula, o contexto socioeconômico, situação familiar e conhecimentos anteriores devem ser levados em conta. Assim um dos principais objetivos da Etnomatemática, na visão da autora, é ouvir a voz dos sujeitos dos grupos estudados, ou seja, legitimar os conhecimentos singulares da sua cultura e o seu modo de interpretar (matematicamente) a realidade, portanto uma atitude Etnomatemática por parte do docente supõe uma disposição para o diálogo, uma atitude de respeito à diferença. (Ibidem, 2004).

### 1.1 Seleção de Produções Acadêmicas que Destacam o Aporte da Teoria Etnomatemática no Ensino da Cultura Afro-Brasileira Realizadas Entre os Anos de 2003 a 2015

A partir do acervo digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Sistema Non-Rau Biblioteca Digital da Unicamp, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e do *Google Acadêmico* realizamos uma pesquisa bibliográfica de teses, dissertações e artigos, produzidos no período compreendido entre 2003 a 2015 que se fundamentem na teoria Etnomatemática com base nos autores anteriormente citados.

Para este propósito utilizamos as palavras-chave Etnomatemática e Cultura Afro-brasileira primeiramente pesquisando cada palavra individualmente e logo após de maneira conjunta. Ao digitarmos cada palavra-chave de forma isolada pretendemos avaliar o número de trabalhos realizados sobre o tema de forma individual, isto é, por um lado Etnomatemática e por outro, Cultura Afro-brasileira. Já ao digitarmos juntas as duas palavras-chave, é possível comparar o número de trabalhos da busca anterior com a quantidade de trabalhos realizados contemplando as duas palavras-chave, isto é, Etnomatemática e Cultura Afro-brasileira.

Utilizando esta metodologia selecionamos cinco produções acadêmicas que contemplassem as duas palavras-chave. Chegamos assim a duas teses de doutorado, duas dissertações de mestrado e um artigo em revista que, após a sua leitura, resumimos apontando sua contribuição para nossa pesquisa.

Ao digitarmos somente a palavra-chave *Etnomatemática* na busca teses, dissertações e artigos, no período de 2003 a 2015, no acervo digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foram encontradas 193 ocorrências. Quando digitada somente a palavra-chave *Cultura afro-brasileira* foram encontradas 76 ocorrências e quando digitadas conjuntamente as palavras-chave *Etnomatemática* e *Cultura afro-brasileira* foi encontrada apenas uma ocorrência.

Quanto à pesquisa realizada no Sistema Non-Rau Biblioteca Digital da Unicamp, no mesmo período, ao digitar somente a palavra-chave *Etnomatemática*, foram encontradas cinco ocorrências. Quando digitada somente a palavras-chave *Cultura afro-brasileira* foram encontradas 22 ocorrências e quando digitadas conjuntamente as palavras-chave *Etnomatemática* e *Cultura afro-brasileira* não foi encontrada nenhuma ocorrência.

Já ao realizarmos a mesma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, no mesmo período, ao digitar somente a palavra-chave *Etnomatemática*, foram encontradas doze ocorrências. Quando digitada somente a palavra-chave *Cultura afro-brasileira* foram encontradas quatro ocorrências e quando digitadas conjuntamente as palavras-chave *Etnomatemática* e *Cultura afro-brasileira* não foi encontrada nenhuma ocorrência.

Por fim, ao realizarmos a pesquisa no *Google Acadêmico*, no mesmo período, ao digitar somente a palavra-chave *Etnomatemática*, foram encontradas 3150 ocorrências. Quando digitada somente a palavra-chave *Cultura afro-brasileira* foram encontradas 14900 ocorrências e quando digitadas conjuntamente as palavras-chave *Etnomatemática* e *Cultura afro-brasileira* foram encontradas 201 ocorrências.

É interessante salientar que durante a realização da pesquisa nestas quatro bases de dados não achamos nenhuma tese ou dissertação realizada no estado do Mato Grosso do Sul. Os trabalhos selecionados estão detalhados no quadro 01 a seguir.

Quadro 01 – Produções acadêmicas selecionadas sobre Etnomatemática e Cultura Afro-Brasileira divulgada na forma de Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e Artigos de Revista.

Nº	Local da Pesquisa	Ano	Tipo de Trabalho	Título da Pesquisa	Autor (es)
1	Universidade de São Paulo (USP)	2014	Tese de Doutorado	Africanidade, Matemática e Resistência.	Vanisio Luiz da Silva
2	Universidade de São Paulo (USP)	2008	Dissertação de Mestrado	A Cultura Negra na Escola Pública: Uma Perspectiva Etnomatemática.	Vanisio Luiz da Silva
3	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2015	Tese de Doutorado	Fatores Sócio-político-Culturais na Formação do Professor de Matemática: Análise em dois Contextos de Formação.	Roberto Barcelos Souza
4	Universidade de São Paulo (USP)	2009	Dissertação de Mestrado	O Professor de Matemática na Periferia: acertando o Passo para o Conhecimento (Primeiro) do Educando.	Keli Mota Bezerra
5	Revista Plures Humanidades V.14, n.1, ISSN: 2238-4979 Qualis: B3	2013	Artigo em Revista	A Diversidade Cultural na Sala de Aula e a História da Matemática.	Davidson Paulo Azevedo Oliveira, Milton Rosa, Marger da

Nº	Local da Pesquisa	Ano	Tipo de Trabalho	Título da Pesquisa	Autor (es)
					Conceição Ventura Vianna.

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Sistema Non-Rau Biblioteca Digital da Unicamp, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e *Google Acadêmico*.

Na tese de doutorado, Silva (2015) se propõe investigar, por meio de instrumentos qualitativos de análise, a pertinência do uso de elementos, processos e modos da cultura afro-brasileira na aprendizagem da Matemática. Para este fim levanta as circunstâncias históricas de conceituação da racionalidade ocidental; as circunstâncias e consequências do racionalismo positivista para a inserção da população negra brasileira no sistema educacional; a uma proposta de racionalidade fundamentada na africanidade; a análise dos vínculos possíveis entre Etnomatemática e psicologia cognitiva como instrumento de mediação da aprendizagem; e por fim a busca por elementos culturais que possam contribuir com atividades, modos e processos com potencial de serem incorporados nas aulas de matemática presentes nas práticas de um grupo de resistência dentro de uma escola de samba paulistana.

Sua fundamentação teórica ancora-se em Domite (2004, 2006, 2009), D'Ambrósio (2005, 2011), Gerdes (2002, 2003, 2007, 2008, 2010), Freire (2006).

Na sua conclusão Silva (2014, p.284) aponta que os resultados da investigação colocaram em destaque dois processos. O primeiro refere-se aos modos próprios de construção e comunicação de conhecimentos e pensamentos matemáticos, que por sua vez, estão amparados em visões da ancestralidade afro-brasileira, reelaborados nas senzalas, nos quilombos e nas demais instituições de resistência dos africanos escravizados e seus descendentes. Tais modos são constituintes da cultura negra brasileira, portanto, são conhecimentos crioulos, que fundamentam uma proposta própria de racionalidade “a africanidade brasileira” que estabelece vínculos diretos entre razão e emoção, muitas vezes negados pelo ocidente, e como regra não considerados na educação escolar brasileira.

O segundo destaque diz respeito ao fato de que alguns aspectos ressaltados dão conta de questões da maior relevância para que se possa pensar uma readequação e/ou reestruturação do sistema educacional e à formação de professores tendo em vista a realidade vivida cotidianamente pelos alunos, especialmente aqueles que são oriundos

das populações negras. De fato, é certo que essas crianças e jovens vem sendo afetados pelas barreiras que se impõem a eles desde a estruturação do sistema educacional no século XIX, com reflexos nas práticas, nas posturas e nos posicionamentos de educadores e dirigentes, e que ainda são reminiscências da ciência eugênica e do pensamento higienista, incorporados consciente ou inconscientemente pela sociedade, dentro e fora dos espaços escolares.

Por sua vez, na dissertação de mestrado do mesmo autor, a proposta é investigar a maneira como os docentes trabalham a herança cultural do aluno no cotidiano e nas aulas de Matemática. O autor parte do pressuposto de que pesquisas sobre a escola pública brasileira revelam a existência de diferenciações no desempenho dos alunos negros em relação aos demais, notadamente na disciplina de Matemática e, a partir de relação entre identidade cultural e cognição presente nas proposições da Etnomatemática questiona como aconteceram as manifestações de resistência negra urbana nos séculos XIX e XX. Qual a realidade vivenciada pelos negros no processo e no desenvolvimento da educação brasileira, sobretudo no período indicado e que contribuições a Etnomatemática pode oferecer para a reconstrução dos currículos escolares que se proponham a valorizar os supostos saberes negros gerados dos processos de resistência.

A partir desses pressupostos o trabalho investigou por meio de um estudo de caso duas escolas de região de Pirituba, no município de São Paulo, ambas situadas num raio próximo ao núcleo de uma região indiciada como o primeiro quilombo urbano do município.

Para fundamentar-se teoricamente recorre a Paulo Freire (1997), H. Santos (2001), Cavalleiro (2006), Chomsky (1988), D'Ambrósio (1993; 2005).

O autor conclui que as investigações revelaram o desconforto dos professores em lidar com qualquer outro modo de ensino de matemática, fundamentado nas propostas mais atuais no campo da Educação Matemática, optando ao que parece pelas formas e modos ditos tradicionalistas e, neste sentido, grande parte deles responsabiliza a formação inicial e continuada por tal atitude.

No trabalho o autor destacou a necessidade dos cursos de formação de professores levarem em conta a preparação do docente como agente social e profissional reflexivo, de maneira que compreenda mais claramente o papel da educação pública nos processos de inserção social dos alunos.



A pesquisa também revelou o desconhecimento, o desconforto e a insegurança dos professores para trabalhar os conteúdos referentes à Lei Federal nº 10.639/2003 e, que tal constatação demonstrou que a Lei não está sendo aplicada nas escolas. Esse fato, segundo o autor, está diretamente ligado à falta de estrutura, em termos teórico-práticos, dos centros de formação para atender aos pareceres e às resoluções do Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação e Cultura (CNE/MEC nº. 03/2004) referentes à formação dos profissionais da educação para o trato a História da África e Afro-brasileira.

O autor afirma que cabe aos centros de formação de professores atenderem às demandas atuais dos educandos e às determinações legais e sociais, no tocante a inclusão da História da África e Afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento contempladas nos currículos escolares. Neste sentido, a Etnomatemática surge como importante facilitador da relação do ensino-aprendizagem escolar, pela possibilidade de aproximar os conhecimentos matemáticos adquiridos pelas diferentes culturas.

Na sua tese de doutorado, Souza (2015) defendeu que a formação de professores deve envolver fatores políticos, sociais e culturais. Observou que as discussões ao respeito são insuficientes ou até inexistentes nos cursos de formação de professores e, quando presentes, observou-se que não se buscam as inter-relações entre esses fatores.

O objeto que orientou essa pesquisa foi questionar quais são as potencialidades da formação continuada de professores, quando assumidas as dimensões sócio-político-culturais como foco de discussões, sob um olhar da Etnomatemática.

A formação de professores foi abordada na perspectiva da Etnomatemática de D'Ambrósio (1997, 2001, 2005, 2008), abrindo margens para o docente colocar-se no processo de entender o “outro” e, propiciar o diálogo entre os diferentes tipos de saberes e fazeres oriundos dos alunos e da própria estrutura do conhecimento específico, constituído historicamente. A fundamentação teórica também recorreu à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e ao multiculturalismo dialogando com Paulo Freire (1987,1996), Edgar Morin (1996, 1990, 2000); Souza Santos (2006; 1997) Geertz (1989).

Na sua conclusão o autor demonstrou a necessidade de repensar a formação de professores tendo três eixos norteadores: o currículo da formação de professores no tocante ao multiculturalismo; transdisciplinaridade e aspectos epistemológicos do conhecimento. O autor afirma que a formação de professores de Matemática no

contexto do programa de Etnomatemática provoca uma ruptura de paradigmas, dialogando com a realidade que envolve o contexto escolar, levando em consideração os contextos socioculturais, as diversidades, os diferentes saberes e fazeres, de modo a construir significativamente o saber em conjunção com outras disciplinas.

Na sua dissertação de mestrado, Bezerra (2009) objetivou compreender em que extensão os professores da disciplina de Matemática estavam atentos para o potencial de um trabalho pedagógico que leve em conta o contexto sócio-geográfico-cultural nos processos de educação escolar. Para a fundamentação teórica recorreu a Paulo Freire (1980, 1996) e Ubiratan D'Ambrósio (1990, 1996, 1997, 1998, 2000, 2002, 2004).

A autora realizou uma análise de cunho qualitativo utilizando as manifestações de 15 professores e professoras das escolas municipais da região de Perus, na cidade de São Paulo, diante de questões previamente preparadas.

O trabalho conclui que o contexto sociocultural “periferia” é visto e discutido pelos professores pelo lado da carência econômica e da violência. A pouca aprendizagem escolar é vista pelos docentes como desinteresse por parte dos alunos e pelo modo como a Matemática tem sido incorporada ao currículo, isto é, de forma essencialmente abstrata. Assim o diálogo entre professores e alunos é praticamente inexistente e o conhecimento prévio trazido do contexto social do aluno não é levado em consideração quando são abordados os conceitos matemáticos durante as aulas.

A autora defende que os professores de Matemática devem-se transformar em educadores mais conscientes levando em consideração o desenvolvimento afetivo, intelectual e político do aluno, já que a aquisição de conhecimento não pode ser isolada da vivência sociocultural do indivíduo.

Por fim, no seu artigo, Vianna, Rosa e Oliveira (2013) discutiram como os professores de Matemática podem trabalhar em salas de aula e ambientes multiculturais de forma a reafirmar o contexto cultural dos alunos com a utilização da História da Matemática aliada à Pedagogia Culturalmente Relevante<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>O termo Pedagogia Culturalmente Relevante foi utilizado por Ladson-Billings (1995a), em estudo realizado a partir de 1989, com os professores de alunos afro-americanos, considerados educadores por excelência. Essa pedagogia enfatiza o fato de os professores utilizarem a cultura e os fundos de conhecimento dos alunos para que o ensino e a aprendizagem em Matemática sejam relevantes, pois tem por objetivo reafirmar a cultura e os conhecimentos que os alunos acumulam na realização das tarefas caseiras e das atividades comunitárias. Essa abordagem visa salientar quão significativos são os conhecimentos prévios e da cultura dos alunos no ensino e na aprendizagem em Matemática e reafirmar o próprio contexto cultural. Rosa, Milton. The perceptions of high school leaders about English language learners (ELL): the case of mathematics. Tese de Doutorado, College of Education. Sacramento: California State University. Sacramento, CA: CSUS. 2010.

A fundamentação teórica da pesquisa recorreu aos pressupostos da Pedagogia Culturalmente Relevante defendida por Ladson-Billings (1995a, 1995b), Gay (2002); Howard (2003).

## 1.2 Considerações Sobre o Nosso Referencial Teórico: Etnomatemática

Ao optarmos por desenvolver um levantamento bibliográfico sobre a produção da Etnomatemática tentamos indicar fatos relacionados ao nosso objeto de pesquisa permitindo-nos entender sua singularidade e a sua influencia no contexto do ensino da disciplina de Matemática atendendo o que dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003.

Ao percebermos que se trata de um campo de pesquisa heterogêneo no qual os seus aportes teóricos provêm de diversas áreas do conhecimento como a Psicologia Cognitiva, Filosofia, Antropologia, História da Matemática, Sociologia e a Linguística, destacamos apenas alguns aspectos dessa produção, por nós considerá-los mais significativos para sustentar a nossa pesquisa como os trabalhos que discutem especificamente a formação de professores: Domite (2004, 2000), Bello (2006) e aqueles que promovem e problematizam intervenções pedagógicas: Knijnik (2006a, 2004c), Wanderer (2001) e D'Ambrósio (2006, 2004a, 2001, 1997).

No que se refere à escolha e leitura das teses, dissertações e artigos, fizemos um resumo que possibilitasse compreender o ponto de vista dos pesquisadores sobre a Etnomatemática e apontar similaridades com as inquietações que provocaram o desenvolvimento da nossa pesquisa.

A Etnomatemática se configura como um fértil campo de estudos, com importantes questionamentos, e com diversas reflexões acerca dos saberes e fazeres presentes em cada um dos grupos estudados, levando-nos a perceber o conhecimento matemático como uma produção cultural, vincula à história e à cultura dessas comunidades, povos e contextos. (CONRADO, 2005).

Podemos perceber que as pesquisas realizadas sob o manto da teoria educacional Etnomatemática apresentam diversas reflexões quanto a seu papel social como integrador do conhecimento matemático produzido pelas diversas culturas, fornecendo ao aluno uma nova perspectiva sobre a disciplina.

---

Os caminhos para a aplicação em sala de aula são múltiplos, porém a escolha destes caminhos depende exclusivamente da apropriação pelo docente do conhecimento das produções matemáticas desenvolvidas pelas diversas culturas que integram a nossa sociedade. Este conhecimento está intimamente relacionado com a formação que o docente recebeu (e recebe) para este fim que, como defendemos, deve iniciar-se ainda na Licenciatura e continuar periodicamente durante toda sua atividade profissional.

**CAPITULO II – ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO  
BRASIL: COMPREENDENDO A DESIGUALDADE E A HISTORIA DA LEI  
FEDERAL Nº 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003**

## 2 DESIGUALDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

É a nossa intenção, neste capítulo destacar a desigualdade na escolarização do negro que se sucedeu no decorrer da história do Brasil. Para este fim se faz necessário abordarmos a trajetória de luta que esta parcela da sociedade percorreu (e percorre) para ter reconhecido o direito à educação igualitária e como este caminho se confunde com o processo histórico que culminou na promulgação da Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas do território nacional e em todos os níveis de ensino.

Atualmente quando se discute a implantação da Lei nº 10.639/2003 ainda é necessário buscar respostas sobre como se desenvolveu o processo de acesso do negro à escolarização. Afinal, é necessário questionar-se: “como o negro chegou à escola”?

Para responder a esta questão é indispensável conhecer a história da educação do negro brasileiro, em seus aspectos de exclusão, resistência, inclusão e a luta para ter reconhecido o ao exercício de seus direitos. A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos, assim:

Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos deem muitas pistas acerca da moldura do quadro. (BRASIL, 2005, p.12).

Um marco importante para começarmos a entender o processo de desigualdade na educação do negro é a *Constituição Política do Império do Brasil* de 25 de março 1824, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I que, no seu artigo 179º, § XXXII, decretava; “A instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos”.

A partir deste Decreto o Império garantia a todo cidadão: o aprendizado da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas sobre números inteiros, frações ordinárias e decimais, assim como garantia a frequência escolar. Veiga (2008) afirma que foram três os fatores que naquele período influenciaram a necessidade da instrução primária dos cidadãos do Império: primeiro; o discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, segundo; as precárias condições das escolas públicas e terceiro; o alto índice de analfabetismo.

É interessante apontar que a partir de pressões impostas ao Poder Central pelas Províncias para legislar sobre educação, em 12 de agosto de 1834 foi promulgada a Lei nº 16, que no seu artigo 10º, § 2, fez modificações na Constituição Política do Império de 1824, dando poderes a cada Província para que pudesse legislar sobre a educação pública, decretando que:

Compete às Assembleias legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios que a promovam, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por Lei geral. (BRASIL, 1834).<sup>3</sup>

Porém, independentemente de a quem competia legislar sobre a educação pública, devemos questionar: para quem se destinava a instrução primária gratuita à qual a Constituição de 1824 se referia. O texto diz que era destinada a “todos os cidadãos”, mas quem eram esses cidadãos?

Naquele período, a cidadania brasileira, era restrita às pessoas consideradas livres e aos libertos. A Constituição de 1824, no seu artigo 6º, define textualmente:

Artigo 6: São Cidadãos Brasileiros: I: Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II: Os filhos de pai brasileiro, e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos no estrangeiro, que vierem a se estabelecer no Império. III: Os filhos de pai brasileiro, que estivesse no estrangeiro a serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil. IV: Todos os nascidos em Portugal, e suas possessões, que sendo já residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência. V: Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para obter-se a Carta de Naturalização. (BRASIL, 1824).<sup>4</sup>

Neste contexto, para a população de escravos, indígenas e caboclos não restava outro meio de aprendizado a não ser através da oralidade, e sua situação social restringia-se ao trabalho duro e a obediência irrestrita, exigida, por uma sociedade que carregava os valores escravocratas e se manifestava por meio da violência física e psicológica. A este respeito o Parecer do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (MEC/CNE/CEB, 11/2000, p.13) explica:

---

<sup>3</sup>Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm). Acesso em 13/04/2015. Grifo nosso no que se refere à atualização da língua portuguesa.

<sup>4</sup>Grifo nosso no que se refere à atualização da língua portuguesa.

Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era privilégio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos, assim se pensava e se praticava, além do duro trabalho, bastaria somente a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita era tido como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais. (BRASIL, 2000).

A partir dos poderes dados às Províncias pela Lei nº 16/1834, os defensores da escravidão, presentes na sociedade da época, reproduziram seus valores na Província do Rio de Janeiro através de atos do legislativo. Paulino José Soares de Sousa, presidente daquela Província sancionou a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837 e o Decreto nº 15 de 1839<sup>5</sup> dispondo sobre a instrução primária.

O Capítulo I da Lei nº 1/1837 tratava das escolas de instrução primária. No seu Artigo 1º apontava as disciplinas que eram oferecidas, no Artigo 2º, às séries que compunham o currículo escolar e no Artigo 3º, fazia uma clara separação entre crianças brancas e negras, proibindo estes últimos de frequentar os bancos escolares. Textualmente versava:

Paulino José Soares de Sousa, Presidente da Província do Rio de Janeiro: faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembleia Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a seguinte Lei. Capítulo I. DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMARIA.

Artigo 1º: As escolas públicas de instrução primária compreendem as três seguintes classes de ensino: 1ª Leitura, e escrita; as quatro operações de aritmética sobre números inteiros, frações ordinárias, e decimais, e proporções: princípios de moral cristã e da religião do Estado; e a gramática da língua nacional. 2ª Noções gerais de geometria teórica e prática. 3ª Elementos de geografia.

Artigo 2º: A matrícula dos alunos será dividida nas três classes de ensino sobreditas: e nenhum será admitido a frequentar alguma das duas classes últimas, sem que se tenha mostrado pronto em todos os elementos da primeira.

Artigo 3º: São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos. (BRASIL, LEI nº 1 DE 1837; DECRETO nº 15 DE 1839)<sup>6</sup>.

Promover o contato com os negros, libertos ou não, segundo o pensamento da sociedade dominante naquele período, “contaminaria” os valores eurocêntricos e poderia influenciar a população branca, que correria o risco de assimilar os valores da

<sup>5</sup> Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 12/06/2015.

<sup>6</sup> Grifo nosso, no que diz respeito à atualização da escrita da Língua Portuguesa no texto original.



cultura africana, considerada inferior. Além disso, educar os negros poderia provocar reação, resistência e “até mesmo a negação da sua condição de escravo” (SILVA, 2000, p.111).

A exclusão dos escravos e portadores de doenças contagiosas do acesso à educação pode ser entendida sob dois aspectos: pelo perigo que a instrução, entendida aqui como acesso à leitura e escrita, poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino, já que, estes transformariam essas instituições em centros de proliferação de moléstias que poderiam “contaminar” o espaço social. (FONSECA, 2002).

Quando aqui nos referimos aos valores eurocêntricos (ou eurocentrismo), corresponde a uma expressão que emite a ideia, no mundo como um todo, de que a Europa e seus elementos culturais eram referência no contexto de composição de toda sociedade. É necessário levarmos em consideração o fato de que renomados filósofos da época se alinhavam com esse pensamento, abordando nos seus trabalhos a classificação de grupos humanos, categorizando-os como pertencentes a raças e etnias misteriosas, donas de comportamentos selvagens, ideias atrasadas e irracionais, costumes e religiões primitivas e bizarras, de aparência horripilante. Como se a parte do planeta não pertencente ao continente europeu fosse habitado por seres não reconhecidos como humanos, (PRAXEDES, 2008).

O homo sapiens foi dividido pela filosofia e pela ciência europeias em “uma hierarquia de raças que desumanizou e reduziu os subordinados tanto ao olhar científico como ao desejo dos superiores” (SAID, 2004, p.52). No livro “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”, Munanga (1999, p.23) demonstra nossa afirmação de como inúmeros autores europeus considerados clássicos e inatacáveis em nossos currículos advogavam as mais ensandecidas teorias eurocêntricas e racistas:

“Na vasta reflexão dos filósofos das luzes sobre a diferença racial e sobre o alheio, o mestiço é sempre tratado como um ser ambivalente visto ora como o “mesmo”, ora como o “outro”. Além do mais, a mestiçagem vai servir de pretexto para a discussão sobre a unidade da espécie humana. Para Voltaire, é uma anomalia, fruto da união escandalosa entre duas raças de homens totalmente distintas. A irredutibilidade das raças humanas não está apenas na aparência exterior: “não podemos duvidar que a estrutura interna de um negro não seja diferente da de um branco, porque a rede mucosa é branca entre uns e preta entre outros”. Os mulatos são uma raça bastarda oriunda de um negro e uma branca ou de um branco e uma negra” (MUNANGA, 1999, p. 23).

O filósofo Emmanuel Kant (1724 – 1804), no seu livro “Observações sobre o sentimento do belo e do sublime”, publicado em 1764, tratou do que denomina como “diferenças entre os caracteres das nações”. Na obra o autor expôs as suas opiniões sobre os negros, suas manifestações culturais e formas de religiosidade:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não foi encontrado um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojaram-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1993, pp. 75-76).

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831), afirmava que a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência, para o filósofo:

O negro representa o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos ou inexistentes. (HEGEL, 1999, pp. 83-86).

Podemos perceber através das citações anteriores, nas quais expusemos as ideias de alguns importantes filósofos dos séculos XIX, que diante da maneira com que o negro era considerado na época, dificilmente permitiria que fosse integrado à sociedade como cidadão pleno gozando de todos os direitos, principalmente o direito à educação, garantido a todos os cidadãos pela Constituição de 1824, no seu artigo 179º, § XXXII.

Este fato se confirma, como mostrado anteriormente, pelo texto da Lei nº 1/1837 e o Decreto nº 15/1839 sancionada por Paulino José Soares de Sousa, presidente da Província do Rio de Janeiro que, no seu artigo 3º, §2º o qual determina a proibição de

frequentar as escolas públicas aos escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Sem acesso à educação os negros, mesmo na condição de libertos, estavam subjugados a outras restrições, pois “não podiam ser eleitores [...] e lhes era interdito também exercer qualquer cargo de eleição popular, para qual a condição essencial era ser eleitor” (COSTA, 1989). Desta maneira, a elite dominante organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas. (SILVA; ARAUJO, 1998, p.65).

Conscientes das limitações impostas pelas leis vigentes que proibiam sua educação, muitas vezes os negros se reuniam secretamente para aprender a ler, escrever e calcular, praticar as religiões africanas e preservar sua cultura. Esta afirmação é constatada historicamente por um número considerável de negros alfabetizados e multilíngues, que falavam o idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas. (PETER, 2005, p.195)<sup>7</sup>.

Como apontam Silva; Araújo (1998, p.70) existem diversas hipóteses sobre como se dava a alfabetização dos negros neste período. Uma hipótese diz respeito à Lei nº 1/1837 e o Decreto nº 15/1839 sancionada por Paulino José Soares de Sousa, presidente da Província do Rio de Janeiro, anteriormente citada. A hipótese levanta que, as escolas primárias somente estavam abertas para negros libertos, desde que provenientes de famílias de algum recurso, assim uma pequena porcentagem de escravos, social e economicamente “protegidos” por ex-senhores, podem ter frequentado as escolas públicas.

Diante desta possibilidade Veiga (2008), na sua pesquisa, constatou que, na sociedade do século XIX, as famílias brancas de maior poder aquisitivo não enviavam seus filhos às escolas públicas. Preferiam que suas crianças tivessem aulas particulares, tomadas na sua residência. Sendo assim, evitaria a “mistura” com as crianças negras, mestiças ou das classes menos favorecidas que, por ventura frequentassem aquela escola:

---

<sup>7</sup> PETER, Margarida Maria Taddoni. Línguas africanas no Brasil. Gragoatá. UFF, v. 19, p. 193-227, 2005.

Foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas, brancos; negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo; pobres, negros e mestiços como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado. (VEIGA, 2008, p. 506)

Outra hipótese se refere à educação informal dos negros, que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano através da observação silenciosa, por estes, das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres. Também existia a possibilidade da contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados, entre outras situações improvisadas.

Ainda outra hipótese é levantada; a do encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino das letras por aqueles que os tinham treinado numa profissão.

No seu estudo, Fonseca (2002) afirma ainda existirem três elementos básicos que promoveram a educação das crianças negras nascidas livres de mães escravas e que frequentavam alguma instituição de ensino: a educação para o trabalho; a educação moral de caráter religioso, e a instrução mínima possível.

Assim sendo, a instrução mínima admitida para estas crianças, na visão da sociedade da época, visava apenas o preparo para o trabalho e produção. Por outro lado, a educação moral de caráter religioso tinha como objetivo a preparação do indivíduo para a sua inserção na sociedade dominante, enfatizando a importância da obediência e submissão, podendo ser retirados quaisquer “vícios adquiridos na senzala” e “removendo” dos negros qualquer resquício cultural que, por ventura, tivesse sido ensinado pelo seu povo.

A instrução mínima possível colocava restrições ao acesso à leitura e a escrita. Acreditava-se na época que, se os negros aprendessem a ler e escrever corretamente, a estabilidade social, criada pelas elites dominantes, poderia vir a ser ameaçada. A possibilidade do acesso ao conhecimento representaria perigo, haja vista que indivíduos, se preparados para serem críticos, questionariam o sistema estabelecido, chegando, possivelmente, até revelar-se através de movimentos reacionários ou de resistência.

Neste contexto, a educação oferecida aos negros, mestiços e as classes menos favorecidas tinha como objetivo construir uma sociedade na qual o papel destas pessoas fosse, preponderantemente, tornar-se uma mão de obra barata, produtiva, obediente e submissa. Neste cenário, Fonseca (2002, p.62) afirma que apesar do discurso do

governo e dos abolicionistas, as crianças negras, no que se refere à educação, eram apenas vistas como os “trabalhadores negros do futuro”.

A frequência, em algumas Províncias, das crianças negras na escola não garantia um avanço na transformação do negro da condição de escravo para homem livre, participe de uma sociedade igualitária e gozando de todos os direitos de cidadão. O fato de a escola pública atender crianças negras, mestiças e de classes menos favorecidas não significava investimentos na educação por parte dos governos, ao contrário provocou o desleixo, tornando os estabelecimentos de ensino precários na sua estrutura física, organizacional, pedagógica e material.

Nessa evidente divisão os alunos brancos tinham acesso aos níveis mais avançados de instrução, enquanto os alunos negros, mestiços e de classes menos favorecidas frequentavam massivamente o primeiro letramento. Assim era consolidada, no sistema educacional brasileiro, a diferença de oportunidades e a discriminação persistente até os dias de hoje. Nesse contexto Fonseca (2002) nos diz:

As práticas educativas não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do extrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo. (FONSECA, 2002 p. 142).

Por essa razão, a instituição escolar no Brasil foi erguida tendo como base o a “tese do branqueamento”<sup>8</sup>, defendida no final do século XIX. O Estado, através dos governos, se omitiu no processo de construção da escola, virando as costas às classes menos favorecidas, construindo políticas educacionais e normas jurídicas que excluam a população negra, não promovendo ações afirmativas de inclusão social que revertessem o quadro de discriminação vigente.

Para Kellough (2006, p. 3) a expressão ação afirmativa tem significado uma variedade de estratégias designadas para aumentar o emprego, a educação e oportunidades de negócios para grupos, tais como minorias étnicas ou raciais que têm sofrido discriminação.

---

<sup>8</sup>A tese do branqueamento ou ideologia do embranqueamento ou ainda racismo científico baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. (SKIDMORE, 1976, p. 81). (Ver Item 2.3 deste Capítulo).

Já Flávia Piovesan (2005, p. 49) afirma que as ações afirmativas se constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos.

Os governos, no final do século XIX, apoiaram incondicionalmente a separação de classes, e se tornaram responsáveis pelas desigualdades educacionais que persistem na sociedade brasileira até a atualidade. Ao analisar historicamente as políticas educacionais brasileiras, Abrucio (2010, p.53) relata que:

O Império dividiu a responsabilidade pela educação em duas instâncias: educação primária, sob a responsabilidade das províncias; e educação superior, de responsabilidade do governo central. A Constituição de 1824 já previa a educação básica gratuita. Mas, tendo sido delegada às Províncias pela Lei nº 16/1834, as dificuldades encontradas foram marcantes, pois tinham que lidar com recursos escassos, autonomia político-administrativa reduzida e oligarquias escravocratas, que não tinham interesse na ampliação da instrução para a grande parcela da população. Dessa maneira, a elite social do período foi favorecida, visto que o ensino superior estava sob a tutela do governo central, que, por meio de coalizões, fortaleceu as universidades em detrimento do ensino básico. (ABRUCIO, 2010, p.53)

Quando anteriormente nos referimos a Estado, o fizemos entendendo-o como a unidade administrativa de um território, assim não existe Estado sem território. O Estado é formado pelo conjunto de instituições públicas que representam, organizam e atendem, ao menos em tese, os anseios da população que habita o seu território. Entre essas instituições se encontram o governo, as escolas, as prisões, os hospitais públicos, o exército, dentre outras.<sup>9</sup> O conceito de Estado é tratado de forma diferente dependendo do ponto de vista do autor que o conceitua. Por exemplo, na visão de quatro importantes autores como; Karl Marx, Friedrich Engels, Émile Durkheim e Max Weber.

Em síntese, o Estado para Marx e Engels é concebido como uma instituição acima de todas as outras, com a função de assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe. (MARX; ENGELS, 1983, v. 3, p. 137).

Para Émile Durkheim, a concepção de Estado está relacionada com a coesão social. O Estado deve estar acima das organizações comunitárias, cumprir uma função moral sem fins conceituais ou religiosos e, a intermediação entre governantes e os

---

<sup>9</sup>PENA, Rodolfo F. Alves. "Estado, Nação e Governo"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/estado-nacao-governo.htm>>. Acesso em 13/07/2015.

governados deveria ser feita por canais como jornais de imprensa livre. (OLIVEIRA, 2007, p.130)

A definição de Estado para Max Weber é talvez uma das mais famosas na Sociologia, para o autor o Estado é uma relação de homens que dominam seus iguais, mantida pela violência legítima isto é, considerada legítima. (WEBER, 1921, p.396 – 450).

O Estado e a sociedade civil brasileira, no final do século XIX e início do século XX, não demonstravam nenhuma preocupação com a integração socioeconômica dos escravos libertos, vítimas diretas ou indiretas do cativeiro, os negros e seus descendentes. (FERNANDES, 1971, p. 126).

Historicamente no Brasil, a experiência escolar, normalmente tem sido traumática para as crianças provenientes das classes menos favorecidas, principalmente as crianças negras. A escola percebida como um instrumento de reprodução das relações sociais procurou ao longo do tempo manter a superioridade do branco e a inferioridade do negro e ideologicamente o docente foi forçado a ser ligado à classe dominante reproduzindo os valores de formação de um ser humano que corresponda ao “homem ideal”, limpo, calmo, obediente nas tarefas e branco. (DIAS, 2014, p.310).

Assim na história da educação brasileira, desde a Abolição, são claras as demonstrações do apoio à ideologia do embranquecimento defendida no século XIX. Um exemplo disso pode ser visto no livro didático *Compendio da História do Brasil*<sup>10</sup>, de José Inácio de Abreu e Lima (1796 – 1869), publicado no ano de 1843, que reafirmava esta teoria quando, de forma sutil, após a Abolição de 1888, o autor deixou de expor as imagens positivas do negro, como líder e rebelde, qualidades que ressaltam a luta do negro, sugerindo pensarmos que o negro e a população brasileira se tornaram cada vez mais branca.

## 2.1 O Racismo Científico e a Ideologia do Embranquecimento

O pensamento discriminatório da sociedade brasileira do século XIX estava alinhado com a teoria do “racismo científico”, elaborada pelo Conde francês Joseph Arthur de Gobineau, Ministro da França no Brasil e conselheiro de Dom Pedro II. Conforme afirma a nota introdutória elaborada por Juarez C. da Silva Jr.(2006) e

---

<sup>10</sup>Compendio da História do Brasil. Rio de Janeiro. Editora: E. Laemmert. 2 volumes. 1843. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/182894>.

retirada da sentença judicial referente a crime de racismo Juízo Federal da 10ª Vara da Circunscrição Judiciária de Porto Alegre:<sup>11</sup>

Em meados do século XIX (1853) o Conde francês Joseph Arthur de Gobineau publicou sua obra: "*Essai sur l'inégalité des races humaines*" (Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas) que é tida como a Bíblia do racismo moderno, deflagrou a era do chamado "racismo científico", cujas ideias culminaram com a eugenia e a tese nazista-fascista da superioridade ariana do século XX. Gobineau foi Ministro da França no Brasil e "conselheiro" de Dom Pedro II, e via o Brasil como um país "sem futuro" devido a grande quantidade de pretos e miscigenados, defendia que o país precisava "branquear" (se livrar dos negros), as ideias racistas de Gobineau fizeram escola mundo afora e no Brasil influenciaram vários autores e a intelectualidade de fins do século XIX e início do XX, entre eles Artur Ramos, Nina-Rodrigues, Euclides da Cunha e Monteiro Lobato. (SILVA, 2006).

Segundo Gobineau, em artigo escrito para o periódico francês *Le Correspondant*, no ano de 1874, intitulado *L'émigration au Brésil*, os brasileiros seriam uma raça extinta em menos de duzentos anos. Isso por ser, na sua visão, em sua maioria, uma população mestiça, fruto da mestiçagem entre índios, negros e um pequeno número de portugueses.

O debate teórico sobre a ideologia do embranquecimento, no seu aspecto populacional ou "empírico", do final do século XIX e início do século XX, pode ser encontrado em Skidmore (1976) e Seyferth (1986; 1991). Já o debate teórico no seu plano ideológico ou cultural, foi efetuado por Bastide; Fernandes (1959); Figueiredo (2002), Bento; Carone (2002), por sua vez, no plano analítico, a ideologia do embranquecimento foi explorada rigorosamente por Hofbauer (1999).

A ideologia do embranquecimento defendida pelo "racismo científico" desenvolveu a "tese de branqueamento" que foi adotada pela elite brasileira a partir do ano de 1870 e tornou-se amplamente aceita entre os anos de 1880 e 1920. É sob esta visão racista sustentada pela "ciência" que foi sendo tecida a cultura brasileira. O fato de o Brasil representar um país com um enorme contingente de populações negra e essencialmente mestiça implicava, para a maioria dos defensores das teorias racistas, sinônimo de atraso, de impureza, de degeneração, fato que freava o progresso da Nação. (SCWARCZ, 1996).

---

<sup>11</sup>Ação Ordinária nº 1999.71.00.031325-7 de 16 de novembro de 2001. ROGER RAUP. P RIOS, Juiz Federal da 10ª Vara/Rio Grande do Sul. Nota Introdutória de JUAREZ C. DA SILVA, 2006.



A “tese de branqueamento” era, portanto uma ideologia nativa, nascida na pós-abolição, com seus pretextos notadamente racistas, a qual era apoiada por grande parte dos intelectuais nacionais. Esta linha de pensamento se fazia presente nas obras de inúmeros e influentes pensadores, juristas, políticos e escritores brasileiros, dentre eles podemos citar: Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Paulo Prado, Oliveira Viana, Gilberto Freire. (OLIVEIRA, 2008, p.8).

A “tese de branqueamento” defendida pelas elites do período teve, como consequência, à criação, no Brasil, da “política nacional de embraquecimento” que, entre outras coisas, incentivava a imigração massiva para o nosso país de europeus, entre eles: alemães, holandeses e italianos. Conforme expõe Rios (2001):

Todo este movimento de intelectuais racistas aliados a políticos em fins do século XIX conduziram à política nacional de embraquecimento, com a imigração europeia (e secundariamente japonesa) massiva e uma abolição da escravidão feita de forma a empurrar os negros para as margens da sociedade, mantendo-os em condições de extrema pobreza até que se extinguissem devido à mortalidade infantil, desnutrição, doenças, mazelas sociais e também através das sucessivas miscigenações, ou seja, até que os negros desaparecessem por completo do cenário nacional. (SILVA, 2006).

A esse respeito, Santos (2002, p.19) aporta: “O alastramento das teorias racistas aprimoradas no século XIX é inimaginável. Se durante a escravidão os negros já eram desprezados por serem considerados inferiores, após a abolição esse desprezo só aumentou [...]”. No mesmo contexto, Petrônio (2002, p.566) afirma:

A ideologia do branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira. No pós-abolição este fenômeno era retratado como um processo irreversível no país. Pelas estimativas mais “confiáveis”, o tempo necessário para a extinção do negro em terra brasileira oscilava entre 50 a 200 anos. Essas previsões eram difundidas, inclusive, nos documentos oficiais do governo, como, por exemplo, no censo de 1920, materializado no texto de apresentação de Oliveira Vianna (1922).<sup>12</sup> Este texto é uma prova cabal de que o governo era avalista do projeto de branqueamento. Salientamos, todavia, que o objetivo era menos o branqueamento genotípico e mais o “clareamento” fenotípico da população. (PETRÔNIO, 2002, p.566).

Segundo Hasenbalg (2005, p.248): “uma implicação adicional da ideologia do branqueamento era a crença difundida na homogeneização racial (arianização) da

---

<sup>12</sup> VIANNA Oliveira. Evolução do povo brasileiro. Companhia Editora Nacional. 2ªed., vol.10. São Paulo. 1938. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/obras/175/Evolucao-do-povo-brasileiro>. Acesso em 13/05/2015.

população, uma crença em que desejo e realidade se fundiam”. Assim, a consequência prática do ditado, segundo o qual "nós brasileiros estamos nos transformando num povo só" (onde "um povo" significa "uma raça"), era a de desencorajar a percepção de divisões raciais.

A análise das relações raciais, feitas no período, era fundamentada na afirmação contida na “tese de branqueamento” de que a miscigenação não iria produzir “pessoas degeneradas”, mais uma população mestiça sadia capaz de tornar-se sempre mais branca, tanto cultural quanto fisicamente, conforme afirma Skidmore (1989):

A teoria brasileira do “branqueamento” aceita pela maior parte da elite brasileira entre os anos de 1889 a 1914 era peculiar ao Brasil, baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raça mais adiantada” e “menos adiantada” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro; a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo; a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros que elas. (SKIDMORE, 1989, p.81).

Se por um lado, a ideologia do branqueamento, na visão da elite dominante do século XIX pós-abolição, possibilitava tornar a sociedade mais “pura”, “bela” e “superior”, conforme era a sociedade europeia. Por outro lado, o negro liberto que era discriminado e marginalizado não enxergava possibilidade de ascensão econômica e social, neste cenário dominado por brancos. Assim, uma parcela considerável da população negra passou a acreditar que quanto maior o nível de embranquecimento maior seriam as suas oportunidades de integração na sociedade, (OLIVEIRA, 1994, p. 93).

Esta expectativa de falta de oportunidade em todos os segmentos da sociedade levou parte da população negra brasileira a não aceitar-se negando, geralmente, a sua descendência africana, pois conforme Lopes (1987, pp. 38 – 39) afirma ser negro no Brasil era uma das coisas mais cruéis que existe na face da terra, porque era viver em conflito permanente dentro da família, no meio social, no meio cultural, no meio profissional. Era muito difícil conseguir se sair bem, conciliando vida pessoal, social e profissional.

As ideias predominantes de branqueamento da sociedade, defendidas no fim do século XIX, foram concretizadas através de políticas públicas de educação promovidas

pelo Estado que excluía a população negra através da história, influenciando o currículo escolar, o material didático, a seleção de alunos, a seleção de professores e os programas de saúde e higiene, entre outros. Como afirma Dávila (2006, p.22), as políticas públicas promovidas pelo Estado não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos. A intenção era transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele. Os alunos na educação pública eram tratados de maneira desigual, os pobres e os negros foram vistos como pessoas doentes, mal adaptados e problemáticos. (DÁVILA, 2006, p. 13).

Ao longo da história da sociedade brasileira a experiência das crianças negras na escola tem sido traumática, pois, a forma pela qual a discriminação racial foi apresentada é, geralmente, sutil. Na escola as crianças negras e pobres são tidas como “problemáticas”, indisciplinadas e com baixo rendimento escolar e, se esta criança por acaso não se encaixar nestes “padrões” então é considerada como excepcional mostrando um comportamento de “gente branca”.

Durante a transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX, pode-se perceber que o Estado brasileiro veio construindo políticas educacionais e normas jurídicas que excluem a população negra. Essas atitudes fizeram crescer exponencialmente as desigualdades educacionais e sociais durante século XX e que persistem ainda hoje.

No período conhecido, na história do Brasil, como República Velha, entre 1889 e 1930 o Estado continuava, assim como no XIX, a não investir em ações afirmativas que promovessem a igualdade racial, ignorando a população de negros e mestiços. A falta de escolaridade que esta parcela da sociedade apresentava fatalmente a condenava a realizar os trabalhos mais pesados e de baixa remuneração.

Alves (2009) afirma que a educação rompe as barreiras da alienação e reverte a ideologia imposta pelas classes dominantes, transformando as relações políticas, sociais e econômicas, produzindo uma sociedade mais igualitária. As políticas educacionais promovidas pelo Estado ao longo da formação da sociedade brasileira mantêm intactas as estruturas de hegemonia, impostas pelas classes dominantes à sociedade desde a época da Colônia. Nesta linha de pensamento Mészáros (2008) argumenta:

Compreender a educação dentro de uma perspectiva da luta emancipatória é estabelecer ligações profundas entre educação e trabalho. A dinâmica da sociedade capitalista subordina tanto o trabalho como a educação. Nessa linha de argumentação, a educação assume o papel reprodutivo das estruturas de poder, favorece o sistema que explora o trabalho como mercadoria. Para assumir outro papel de rebeldia é indispensável redescobrir as relações com o mundo do trabalho. (Mészáros, 2008).

Da mesma maneira, o pensamento de Gramsci que, apesar de nunca ter abordado na sua obra, as relações étnicorraciais, em termos de significados ou das manifestações contemporâneas, os conceitos discutidos por este filósofo italiano podem ser úteis na nossa tentativa de pensar a suficiência dos paradigmas sociais (HALL, 2003, p.300).

No pensamento de Gramsci, é na escola que acontece um sólido trabalho de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca criando a possibilidade da organização para uma nova sociedade:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os graus “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2004, p. 19).

Na perspectiva do pensamento gramscista a escola une-se a outras instituições como: movimentos sociais, associações religiosas, partidos políticos, organizações culturais, sindicatos e, outras representações sociais que desempenham, para as classes trabalhadoras, a função de elaborar uma nova cultura. Sendo assim, são esses ambientes sociais que propiciam as experiências e os conceitos do mundo em que vivemos. A educação não pode restringir-se à escola mais deve se expandir por toda a sociedade. Segundo Martins (2002, p.42) para Gramsci a educação é eminentemente política e, ao mesmo tempo, as relações de poder desenvolvidas nas típicas “sociedades ocidentais” têm uma dimensão educativa que atende às classes dominantes submetendo às classes subalternas.

Isso porque, para Gramsci, os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola e fora dela estão articulados à disputa pela hegemonia entre as classes e, concomitantemente a isso, a política desenvolvida nas “sociedades ocidentais” exige que se ensinem os indivíduos e os grupos sociais a viver de acordo com as necessidades e os desejos da classe que é dominante economicamente. [...] Assim, a educação é vista por Gramsci como fundamental à estratégia de construção do socialismo, pois, se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam

forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social. (MARTINS, 2002, p.42).

Gramsci (2004, pp.33-34) defende a criação de uma escola “única de cultura geral, humanista e formativa”, que desenvolva o trabalho técnico e intelectual, uma escola livre que forme um cidadão crítico, para conquistar a liberdade. Os conceitos desenvolvidos pelo autor nos permitem compreender que, especialmente os problemas sociais e políticos da sociedade capitalista estão diretamente relacionados às ideologias que a sustentam e, são exatamente essas ideologias que impedem as classes subalternas de se desenvolverem, pois a visão das classes dominantes é através dos processos educacionais, seja por meio do aparelho escolar ou processos educacionais não escolares, que a dominação é imposta. (MARTINS, 2002, p.42).

No cenário de desigualdade existente no Brasil nos séculos XIX e XX, surgiram diversos movimentos em defesa dos direitos da população afrodescendente. Estas organizações assumiram, de alguma forma, a responsabilidade, que cabia ao Estado, pela educação da população negra, mestiça e menos favorecida, promovendo a educação, inclusive através de abertura de escolas. Acreditavam que através da educação o negro poderia inserir-se na sociedade de forma digna sendo reconhecido como um cidadão pleno. Pinto (2013) nos diz que a educação seria; “uma forma de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito”.

## **2.2 Escolarização da População Negra na Atualidade: Comparativo da Evolução da Educação da População Negra nas Últimas Duas Décadas**

De acordo com Ferrari (2015, p.92), o Brasil passou por um importante processo de redução de desigualdade entre 1960 e a primeira década deste século, com ganhos visíveis no acesso à educação. Diversas políticas públicas foram desenvolvidas pelo Estado a fim de promover a inclusão social, porém estas ações não se mostraram suficientes, haja vista que as desigualdades persistem atingindo, principalmente, o acesso à educação da população de *preto/pardos* se comparada com a população

*branca*<sup>13</sup>. Essas informações fazem parte de um retrato, feito com base nos dados dos últimos seis censos demográficos, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>14</sup>.

No Brasil, embora as políticas públicas do período democrático tenham começado logo de início a “pagar a dívida social”, os números do censo de 1990 mostram que o auge da desigualdade de renda se deu também no primeiro governo civil, do presidente José Sarney. Já os dados do censo de 1960 revelavam baixa desigualdade, ainda que provocada pela homogeneidade da pobreza, num país rural em que apenas 20% dos jovens abaixo dos 15 anos estudavam até quatro anos. (FERRARI, 2015, p. 94).

Ainda, Henriques (2001, p. 26), na sua pesquisa concluída na década de 1990; “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90” concluiu que 55% do diferencial salarial entre a população de brancos e negros no Brasil era consequência da desigualdade educacional e, outra parte, da herança da discriminação educacional infligida às gerações que precederam estes estudantes:

A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem aproximadamente 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. (HENRIQUES, 2001, p. 26).

A diferença de acesso à educação entre a população de brancos e negros vem sendo denunciada pelos Movimentos Negros<sup>15</sup>, na sua luta contra a desigualdade racial desde a Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Estudos realizados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nas últimas décadas, comprovaram esta disparidade que, conforme aponta Passos (2010): “são desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em

---

<sup>13</sup>A partir do censo realizado no ano de 1940, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) denominou a categoria para a classificação do indivíduo de “cor”, sem referenciar a raça. Enquanto os critérios compreendem: “branco, preto, pardo e amarelo”. (BRASIL, 2014).

<sup>14</sup>Censo Geral de 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Fonte: IBGE, Memória. Disponível em: <http://memoria.ibge.gov.br/pt/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos>. Acesso em 13/05/2015.

<sup>15</sup>Movimento Negro é “representado por um conjunto de organizações que formulam discursos antirracistas, com avaliações nem sempre coincidentes sobre o lugar da questão racial na sociedade brasileira” In MENDONÇA, L. Movimento Negro: Da Marca da Inferioridade Racial a Construção da Identidade Étnica. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 1996, p.2. Neste texto adotamos a Essa a categoria “Movimentos Negros”, por assim abarcar a multiplicidade de projetos político-ideológicos envolvidos na luta antirracista e suas diversas estratégias.

diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos”.

As ações afirmativas desenvolvidas pelo Estado nas últimas duas décadas favoreceram o acesso à educação e o aumento da renda da população negra causando diminuição na desigualdade racial, porém um estudo feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2008, p.120)<sup>16</sup>, conclui que se for mantido o mesmo ritmo de diminuição das desigualdades raciais de educação e renda verificado entre 1987 e 2007, somente no ano de 2029 as populações de *brancos* e *preto/pardos* alcançariam a igualdade. Esta previsão é pouco provável de concretizar-se, haja vista que são muitas as variáveis que podem influenciar no resultado final, como crises políticas e crises econômicas, entre outras.

A desigualdade racial na educação também se manifesta quanto mais os estudos se aproximam do topo da pirâmide social, tornando-se um freio para a ascensão. Este fato ficou evidente na pesquisa realizada pelo IPEA (2008). Uma das abordagens adotadas nesta investigação foi o critério de comparação de dois grupos de formação acadêmica/profissional, um deles composto pelas “profissões imperiais”, aquelas com as maiores médias salariais em 1980 como: medicina, direito e engenharias e outro grupo composto pelas profissões com as três menores médias salariais no mesmo ano: letras, história e ciências da educação.

Os dados levantados no estudo apontaram que, além de menos negros ingressantes no grupo das “profissões imperiais”, existiam diferenças salariais entre negros e brancos portadores do mesmo diploma e do mesmo grupo ocupacional. Outra abordagem revelou mais um aspecto da desigualdade racial; os filhos de pais negros com diploma superior têm menos chance de ingressar na universidade do que os filhos de brancos na mesma condição. (FERRARI, 2015, p. 95).

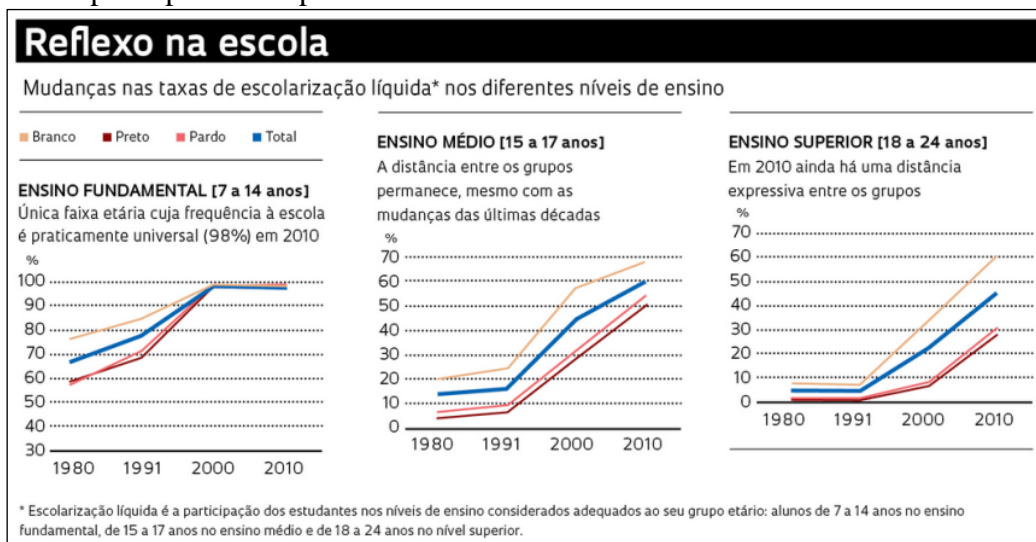
Outros dados que confirmaram a desigualdade educacional entre as populações de *brancos* e *preto/pardos*, foram apresentados em pesquisa feita pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM)<sup>17</sup>, entre os anos de 1980 a 2010, cujos resultados reproduzimos no quadro 02.

---

<sup>16</sup>Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Estudo feito pelo técnico Sergei Soares, registrado no artigo: “A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa aos negros no Brasil”. Capítulo V, p.119 – 129, do livro *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição*. Mário Theodoro (org.). Brasília, IPEA. 2008.

<sup>17</sup>O Centro de Estudos da Metrópole (CEM) é uma instituição de pesquisa avançada em ciências sociais, que investiga temáticas relacionadas a desigualdades e à formulação de políticas públicas nas metrópoles

Quadro 02 – Representação gráfica da desigualdade de escolarização entre os grupos brancos e preto/pardos no período de 1980 a 2010.



Fonte: Centro de Estudos da Metrópole (CEM). (Dados IBGE/Censos 1980 a 2010).

Ao analisarmos estes dados percebemos que, para os dois grupos *branco e preto-pardo* na categoria ensino fundamental (7 a 14 anos), a frequência escolar é praticamente universal, aumentando gradativamente desde o ano de 1980 até alcançar o índice de 98% no ano de 2010.

Para os dois grupos, na categoria ensino médio (15 a 17 anos), a frequência escolar entre eles permanece distante, mesmo com as mudanças ocorridas através das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado nas últimas décadas. A diferença entre os grupos em 1980 era aproximadamente 20%. No ano de 2010 o índice de 20% se mantém.

Para os dois grupos *branco, preto-pardo* na categoria ensino superior (18 a 24 anos), a diferença entre eles em 1980 era aproximadamente 8%, no entanto no ano de 2010, esta diferença se torna expressiva, atingindo 32%.

Para reforçarmos ainda mais a afirmação de que as desigualdades educacionais entre os grupos *brancos e preto/pardos* persistem na atualidade, analisamos um recorte dos dados registrados em outros dois estudos. O primeiro, a pesquisa realizada no período de 1995 a 2013, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>18</sup> em

contemporâneas. Sediado na Universidade de São Paulo, é constituído por um grupo multidisciplinar, que inclui pesquisadores demógrafos, cientistas políticos, sociólogos, geógrafos, economistas e antropólogos.  
<sup>18</sup>O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros.



conjunto com a Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (DISOC)<sup>19</sup>, cujos resultados foram publicados no livreto “Retrato das desigualdades de gênero e raça: educação, 5º edição” no ano de 2014 e, o segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada no período de 2004 a 2013, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujos resultados foram publicados no volume “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida: educação”<sup>20</sup> no ano de 2014. Como um todo, o estudo publicado pelo IBGE se propõe a retratar a realidade social do Brasil:

Os indicadores apresentados neste volume sistematizam um conjunto de informações sobre a realidade social do Brasil, a partir de temas de grande relevância para a construção de um quadro abrangente e integrado, considerando as distintas dimensões que envolvem a elaboração de um sistema de indicadores sociais, como demografia, famílias, educação, trabalho, distribuição de renda e domicílios. As desigualdades de gênero, cor ou raça e de rendimentos foram abordados de forma transversal em todos os capítulos, assim como a comparação temporal de alguns indicadores, de forma a revelar aspectos importantes dos temas aqui abarcados e sua evolução no tempo. A principal fonte de informação para a construção dos indicadores foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013, cuja cobertura abrange todo o território nacional que foi combinado ao censo demográfico 2010, Projeção da População do Brasil por sexo e idade 2013, Sistema de Contas Nacionais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), Boletim Estatístico de Pessoal e Informações Organizacionais do Ministério do Planejamento, bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, e Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde. Os indicadores estão referenciados às recomendações internacionais, à legislação brasileira pertinente e às agendas nacional e internacional de debate dos diferentes temas, das quais o IBGE participa e acompanha. (BRASIL, IBGE, 2014, p.15) (Grifo nosso).

A partir do recorte da pesquisa do IPEA/DISOC (1995 - 2013), selecionamos dois resultados para serem analisados: “a média de anos de estudo da população por cor/raça e faixa etária (Brasil, 1995 a 2013)” (Quadro 03) e “a média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor/raça e localização do domicílio (Brasil e regiões, 1995 a 2013)” (Quadro 04).

---

<sup>19</sup> A Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (DISOC) dedica-se à realização de estudos e pesquisas sobre condições de vida da população brasileira, assim como ao acompanhamento e à avaliação de processos de formulação, implantação e avaliações de políticas sociais. As suas principais áreas de atuação englobam seguridade e previdência social; trabalho; saúde; assistência social e segurança alimentar; direitos humanos; justiça e cidadania; demografia; educação; desigualdades (de gênero e raça); pobreza; cultura; habitação; e segurança pública.

<sup>20</sup> Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores\\_educacao.html](http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html). Acesso em 19/07/2015.

Quadro 03 – Média de anos de estudo da população por Cor/Raça e faixa etária. Brasil, 1995 a 2013.

Cor/Raça e Localização do Domicílio	Região	TOTAL																
		1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Total	Total	5,2	5,0	5,1	5,3	5,4	5,7	5,9	6,0	6,1	6,3	6,4	6,5	6,7	6,8	7,0	7,2	7,3
	7 a 14 anos	3,2	2,4	2,4	2,5	2,6	2,8	2,8	2,9	2,9	2,9	3,0	2,9	2,9	2,9	3,1	3,1	3,0
	15 a 17 anos	5,4	5,6	5,7	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	7,0	7,1	7,2	7,2	7,3	7,3	7,5	7,6	7,7
	18 a 24 anos	6,6	6,7	6,8	7,2	7,4	7,8	8,1	8,4	8,5	8,7	9,0	9,1	9,3	9,4	9,5	9,7	9,8
	25 a 29 anos	6,7	6,8	6,8	7,0	7,2	7,4	7,7	8,0	8,1	8,4	8,7	8,9	9,2	9,4	9,6	9,9	10,0
	30 a 44 anos	6,2	6,4	6,5	6,6	6,7	6,9	7,1	7,2	7,3	7,4	7,6	7,7	8,0	8,2	8,4	8,7	8,9
	45 a 59 anos	4,4	4,6	4,6	4,9	5,1	5,4	5,6	5,8	5,9	6,0	6,3	6,4	6,6	6,7	6,9	7,2	7,3
	60 anos ou mais	2,7	2,8	2,9	3,0	3,1	3,2	3,3	3,5	3,5	3,6	3,8	3,9	4,1	4,2	4,4	4,6	4,7
Branca	Total	6,1	5,8	6,0	6,2	6,3	6,6	6,7	6,9	7,0	7,1	7,3	7,4	7,5	7,7	7,8	8,0	8,1
	7 a 14 anos	3,8	2,8	2,8	2,9	3,0	3,1	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	3,2
	15 a 17 anos	6,2	6,4	6,6	6,7	6,9	7,3	7,4	7,6	7,6	7,7	7,7	7,8	7,9	7,8	7,9	8,1	8,1
	18 a 24 anos	7,5	7,7	7,8	8,1	8,4	8,8	9,1	9,3	9,5	9,6	9,8	9,9	10,1	10,2	10,3	10,4	10,4
	25 a 29 anos	7,6	7,7	7,8	8,0	8,2	8,5	8,7	9,0	9,1	9,4	9,7	10,0	10,2	10,4	10,6	10,9	11,0
	30 a 44 anos	7,2	7,4	7,5	7,7	7,7	7,9	8,1	8,2	8,3	8,5	8,7	8,8	9,0	9,2	9,4	9,8	9,9
	45 a 59 anos	5,4	5,5	5,7	6,0	6,1	6,5	6,7	6,9	7,0	7,2	7,4	7,6	7,7	7,9	8,0	8,3	8,5
	60 anos ou mais	3,6	3,6	3,7	3,9	3,9	4,1	4,2	4,4	4,4	4,5	4,7	4,9	5,1	5,2	5,4	5,7	5,7
Negra	Total	4,0	3,9	4,0	4,2	4,3	4,7	4,9	5,1	5,2	5,4	5,5	5,7	5,9	6,0	6,2	6,4	6,5
	7 a 14 anos	2,6	2,0	2,0	2,2	2,3	2,5	2,6	2,7	2,7	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8	3,0	2,9	3,0
	15 a 17 anos	4,5	4,7	4,8	5,2	5,4	5,8	6,0	6,3	6,4	6,6	6,7	6,8	6,9	6,9	7,1	7,3	7,3
	18 a 24 anos	5,5	5,7	5,8	6,1	6,3	6,8	7,1	7,5	7,7	7,9	8,2	8,3	8,6	8,7	8,9	9,1	9,2
	25 a 29 anos	5,5	5,7	5,7	5,8	6,0	6,3	6,6	6,9	7,1	7,4	7,7	7,9	8,2	8,5	8,8	9,1	9,2
	30 a 44 anos	4,8	5,0	5,1	5,2	5,3	5,6	5,8	5,9	6,1	6,3	6,5	6,7	7,0	7,2	7,5	7,8	7,9
	45 a 59 anos	2,9	3,2	3,2	3,4	3,5	3,9	4,1	4,3	4,5	4,7	4,9	5,1	5,4	5,5	5,8	6,0	6,2
	60 anos ou mais	1,4	1,6	1,6	1,7	1,7	1,9	2,0	2,1	2,2	2,4	2,5	2,6	2,8	2,9	3,1	3,4	3,5

\* a PNAD não foi realizada nos anos de 2000 e 2010

\*\* em 2004 a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

\*\*\* a população negra é composta por pretos e pardos

Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração IPEA/DISOC (3.1b), 2014.

Analisando o quadro 03, percebemos que, no período pesquisado, a média de anos de estudo no ano de 1995 era 5,2 anos, enquanto em 2013 passou a ser de 7,3 anos, representando crescimento de 2,1 anos na média.

Para o mesmo período, a população de *brancos* teve a média de 6,1 anos de estudo no ano de 1995 e média de 8,1 anos de estudo no ano de 2013, representando crescimento de 2,0 anos na média.

Para o mesmo período, a população de *preto/pardos* teve a média de 4,0 anos de estudo no ano de 1995 e média de 6,5 anos de estudo no ano de 2013, representando crescimento de 2,5 anos na média.

A diferença entre as populações de *brancos* (6,1 anos) e *preto/pardos* (4,0 anos) em 1995 era 2,1 anos de estudo, enquanto essa diferença no ano de 2013 era de 1,6 anos de estudo (*brancos* 8,1 anos e *preto/pardos* 6,5 anos). Assim, a quantidade de anos de estudo de cada grupo apresentou crescimento, porém se compararmos os dois grupos a diferença de anos de escolaridade entre eles praticamente se manteve.

Quadro 04 – Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor/raça e localização do domicílio. Brasil e regiões, 1995 a 2013.

Cor/Raça e Localização do Domicílio	Região	TOTAL																
		1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Total	Brasil	5,5	5,7	5,7	5,9	6,1	6,4	6,5	6,7	6,8	6,9	7,1	7,3	7,4	7,5	7,7	7,9	8,0
	Norte	5,5	5,7	5,7	5,8	6,1	6,3	6,5	6,7	6,2	6,4	6,6	6,7	6,9	7,0	7,1	7,4	7,5
	Nordeste	4,1	4,3	4,3	4,5	4,6	4,9	5,1	5,3	5,5	5,6	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5	6,7	6,9
	Sudeste	6,2	6,4	6,4	6,6	6,7	7,1	7,2	7,4	7,5	7,6	7,8	8,0	8,1	8,2	8,3	8,5	8,6
	Sul	5,9	6,1	6,2	6,3	6,5	6,8	7,0	7,2	7,3	7,4	7,6	7,6	7,8	7,9	8,0	8,2	8,3
	Centro-Oeste	5,7	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5	6,8	6,9	7,1	7,2	7,4	7,5	7,7	7,9	8,1	8,3	8,4
Branca	Brasil	6,4	6,5	6,7	6,9	7,0	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,1	8,3	8,4	8,5	8,8	8,8
	Norte	6,6	6,8	6,7	6,8	7,1	7,3	7,4	7,6	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,0	8,3	8,5
	Nordeste	5,1	5,2	5,4	5,7	5,6	6,0	6,1	6,3	6,3	6,6	6,7	6,9	7,1	7,3	7,3	7,6	7,7
	Sudeste	6,8	7,0	7,1	7,3	7,4	7,7	7,8	8,0	8,2	8,3	8,5	8,6	8,7	8,9	9,0	9,2	9,3
	Sul	6,2	6,3	6,4	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,6	7,7	7,9	7,9	8,2	8,2	8,3	8,5	8,6
	Centro-Oeste	6,5	6,7	6,8	7,0	7,1	7,5	7,7	7,8	7,9	8,0	8,3	8,4	8,5	8,6	8,9	9,1	9,2
Negra	Brasil	4,3	4,5	4,5	4,7	4,9	5,2	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5	6,7	6,9	7,1	7,2
	Norte	5,1	5,2	5,3	5,4	5,7	5,9	6,1	6,3	5,8	6,1	6,3	6,4	6,6	6,7	6,8	7,1	7,2
	Nordeste	3,6	3,8	3,8	4,0	4,2	4,5	4,7	4,9	5,1	5,2	5,5	5,6	5,9	6,0	6,2	6,4	6,5
	Sudeste	4,9	5,1	5,1	5,4	5,5	5,9	6,1	6,3	6,5	6,7	6,8	7,0	7,1	7,2	7,5	7,7	7,7
	Sul	4,3	4,5	4,5	4,8	4,9	5,3	5,5	5,8	5,8	6,0	6,2	6,4	6,5	6,7	6,9	7,0	7,1
	Centro-Oeste	4,9	5,0	5,2	5,4	5,5	5,7	6,0	6,2	6,4	6,6	6,7	6,8	7,1	7,3	7,6	7,7	7,8
Urbano	Urbano	6,1	6,3	6,4	6,5	6,7	6,9	7,0	7,2	7,4	7,5	7,7	7,8	7,9	8,0	8,2	8,4	8,4
	Rural	2,9	3,1	3,1	3,3	3,5	3,4	3,6	3,8	4,0	4,1	4,3	4,5	4,7	4,8	4,8	5,1	5,2

\* a PNAD não foi realizado nos anos de 2000 e 2010.

\*\* em 2004 a PNAD passa a contemplar a população rural dos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

\*\*\* a população negra é composta por pretos e pardos.

Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração IPEA/DISOC (3.1a), 2014.

Analisando o quadro 04 percebemos que, no período pesquisado, a média de anos de estudo, por localização do domicílio, no ano de 1995 era 5,5 anos, enquanto em 2013 passou a ser de 8,0 anos, apresentando crescimento de 2,5 anos na média.

Para o mesmo período a população de *brancos* teve a média de 6,4 anos de estudo no ano de 1995 e media de 8,8 anos de estudo no ano de 2013, representando crescimento de 2,4 anos na média.

Para o mesmo período a população de *preto/pardos* teve a média de 4,3 anos de estudo no ano de 1995 e media de 7,2 anos de estudo no ano de 2013, representando um crescimento de 2,9 anos na média.

A diferença entre as populações de *brancos* (6,4 anos) e *preto/pardos* (4,3 anos) em 1995 era 2,1 anos de estudo, enquanto essa diferença no ano de 2013 era de 1,6 anos de estudo (*brancos* 8,8 anos e *preto/pardos* 7,2 anos). A quantidade de anos de estudo, considerando a localização do domicílio, de cada grupo aumentou, porém entre os dois grupos a diferença de anos de escolaridade praticamente se manteve em todas as regiões do Brasil.

No mesmo contexto dos dados da pesquisa realizada pelo IPEA/DISOC (1995 a 2013), analisados anteriormente, os dados obtidos a partir do recorte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2004 a 2013) se propôs a retratar a educação no Brasil de diversos ângulos, monitorando as diferentes dimensões de escolaridade da população.

A pesquisa levou em consideração que o sistema educacional brasileiro está legalmente organizado em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica, por sua vez, divide-se em três níveis: educação infantil (de 0 a 5 anos de idade), ensino fundamental (de 6 a 14 anos de idade), e ensino médio (de 15 a 17 anos de idade).

O sistema educacional brasileiro é descentralizado, isto é, os municípios são responsáveis pela gestão e oferta da educação infantil e do ensino fundamental enquanto, o ensino médio é prioritariamente de responsabilidade dos estados e do Distrito Federal. O governo federal, por sua vez, atua no ensino superior e presta assistência técnica e financeira aos estados e municípios. Sobre este aspecto e os investimentos realizados pelo Estado na última década o IBGE, através da Síntese de Indicadores Sociais, (2014, p.100) aponta:

Em termos gerais, na última década, foram continuadas e aprofundadas as políticas educacionais anteriormente adotadas com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), institucionalizado pela Lei nº 11.494, de 20/06/2007 (BRASIL, 2007), foi possível ampliar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424, de 24/12/1996 (BRASIL, 1996b), o qual vigorou até 2006. O FUNDEB passou a destinar recursos para a educação básica, tanto na modalidade regular quanto na integrada à educação profissional e educação de jovens e adultos. Em 2006, a obrigatoriedade do ensino fundamental foi ampliada de 8 para 9 anos, através da Lei nº 11.274, de 06.02.2006 (BRASIL, 2006), e, no ano seguinte, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, deu clara ênfase ao ensino fundamental e definiu metas para a melhoria da qualidade a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>21</sup>.

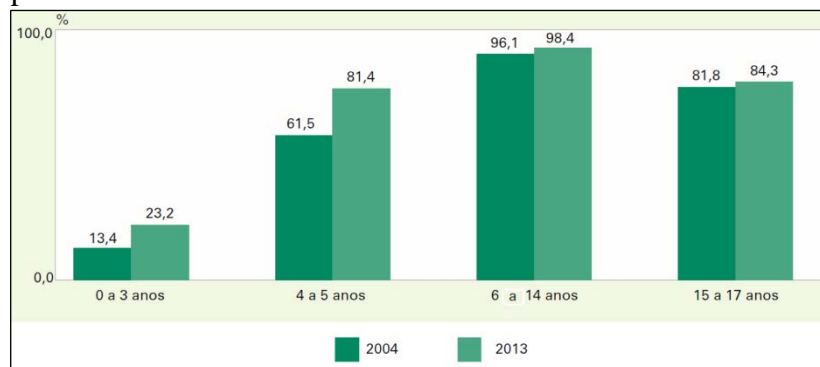
Merece destaque a Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009, que ampliou, progressivamente, a obrigatoriedade da educação básica para a faixa de 4 a 17 anos de idade até 2016. A Lei nº 12.796, de 04/04/2013, oficializou essa mudança, alterando o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) instituída pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996 (BRASIL, 1996a, 2013a). A educação básica passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade e organizada em três etapas: pré-escola (nível obrigatório da educação infantil), ensino fundamental e ensino médio. (IBGE, 2014, p.100).

---

<sup>21</sup>O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador que integra os resultados de desempenho dos alunos com as informações sobre rendimento escolar provenientes do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O desempenho dos alunos é medido por meio da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala aplicada aos alunos das 5º e 9º anos do ensino fundamental, de escolas públicas localizadas em áreas urbanas. O SAEB é aplicado para amostras de estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, nas redes pública e privada. As duas avaliações medem o desempenho dos alunos em português e matemática, além de fornecerem informações sobre seu contexto socioeconômico.

De acordo com as conclusões da pesquisa PNAD/IBGE (2004 a 2013), foi substantivo o crescimento do acesso à educação infantil, como é possível verificar no quadro 05 que representa graficamente a taxa de frequência escolar bruta da população segundo quatro grupos classificados por idade de 0 a 3 anos, 4 a 5 anos, 6 a 14 anos e 15 a 17 anos.

Quadro 05 – Representação gráfica da taxa de frequência bruta escolar da população segundo grupos de idade no Brasil de 2004 a 2013.



Fonte: PNAD/IBGE (2004 a 2013).

Analisando os dados do quadro, percebemos que a taxa de frequência escolar de crianças de 0 a 3 anos de idade aumentou de 13,4% em 2004 para 23,2% em 2013, registrando crescimento de 9,8%. A taxa de frequência escolar de crianças de 4 a 5 anos de idade aumentou de 61,5% em 2004 para 81,4% em 2013, registrando crescimento de 19,9%. A taxa de frequência escolar de crianças de 6 a 14 anos de idade aumentou de 96,1% em 2004 para 98,4% em 2013, registrando crescimento de 2,3%, sendo que os índices registrados nesse período ficaram próximos da universalização. Por último, a taxa de frequência escolar de jovens de 15 a 17 anos de idade aumentou de 81,8% em 2004 para 84,3% em 2013, registrando crescimento de 2,5%.

Quadro 06 – Taxa de frequência escolar da população de 4 a 5 anos, por grupos de cor/raça. Brasil 2004 a 2013.

Cor ou raça (1)	Proporção de pessoas de 4 e 5 anos de idade que frequentam estabelecimento de ensino (%)	
	2004	2013
Branca	63,9	83,9
Preta ou parda	59,1	79,4
(1) Não estão incluídas pessoas de cor ou raça amarela ou indígena		

Fonte: PNAD/IBGE, 2013.

Através dos dados representados no quadro 06, a pesquisa apontou que para as crianças de 4 a 5 anos de idade que frequentavam a escola, dentro do critério cor/raça, a população de *brancos* possuía taxa de frequência escolar de 63,9% no ano de 2004, e 83,9% em 2013, representando crescimento de 20%. Por outro lado, a população de *preto/pardos* possuía taxa de frequência escolar de 59,1% no ano de 2004, e 79,4% em 2013, representando crescimento de 20,3%. Vemos que, apesar do crescimento médio de 20% ocorrido nas duas populações pesquisadas, a diferença na frequência escolar entre os grupos de *brancos* e *preto/pardos* se manteve praticamente inalterada no período de 2004 a 2013. 4,8% no ano de 2004 e 4,5% no ano de 2013.

Quadro 07 – Taxa de frequência líquida escolar da população de 6 a 24 anos, por grupos de idade, níveis de ensino e cor/raça, segundo as regiões do Brasil 2013.

Grandes Regiões	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%) (1)		
	6 a 14 anos, no ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior (2)
<b>Branca</b>			
<b>Brasil</b>	<b>92,7</b>	<b>63,6</b>	<b>23,5</b>
Norte	91,6	53,8	19,2
Nordeste	91,5	52,9	19,7
Sudeste	93,1	69,5	24,4
Sul	93,0	62,9	24,0
Centro-Oeste	92,9	62,8	29,4
<b>Preta ou parda</b>			
<b>Brasil</b>	<b>92,4</b>	<b>49,5</b>	<b>10,8</b>
Norte	91,5	42,8	10,5
Nordeste	91,6	44,0	9,5
Sudeste	93,7	57,3	10,9
Sul	94,1	48,5	9,6
Centro-Oeste	92,0	54,0	17,3
<small>(1) Não estão incluídas as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.  (2) Não está incluído mestrado e doutorado.</small>			

Fonte: PNAD/IBGE, 2013.

No quadro 07 os dados apontaram que são para as crianças de 6 a 14 anos de idade que frequentavam o ensino fundamental, dentro do critério cor/raça, a população total de *brancos* possuía taxa de frequência escolar de 92,7% no ano de 2013, enquanto a população total de *preto/pardos* possuía taxa de frequência escolar de 92,4% no mesmo ano. Nesta faixa de idade a diferença entre estas duas populações se mostrou mínima, 0,3%.

Para os jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam o ensino médio, dentro do critério cor/raça, a população total de *brancos* possuía taxa de frequência escolar de 63,6% no ano de 2013, enquanto a população total de *preto/pardos* possuía

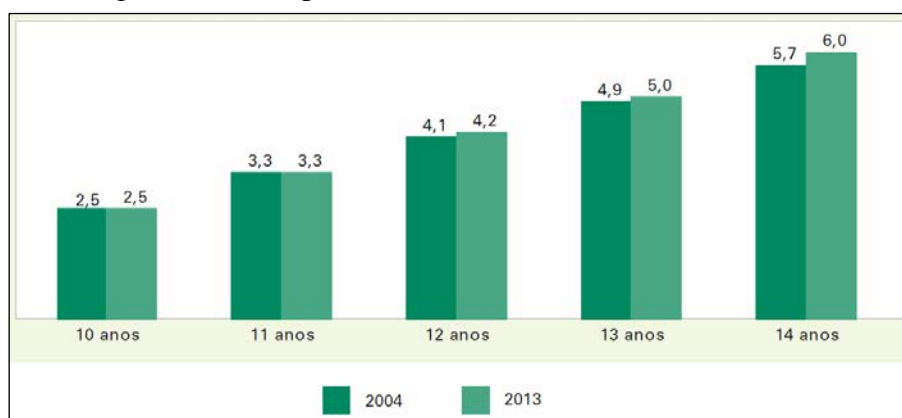
taxa de frequência escolar de 49,5% no mesmo ano. Nesta faixa de idade a diferença entre estas duas populações foi de 14,1%, indicando distanciamento entre os dois grupos no acesso ao ensino médio.

No mesmo contexto, para os jovens de 18 a 24 anos de idade que frequentavam o ensino superior, nos mesmos critérios anteriores, a população total de *brancos* possuía taxa de frequência escolar de 23,5% no ano de 2013, enquanto a população total de *preto/pardos* possuía taxa de frequência escolar de 10,8% no mesmo ano. Nesta faixa de idade a diferença entre estas duas populações foi de 12,7%, indicando distanciamento entre os dois grupos no acesso ao ensino superior.

A terceira meta do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, Anexo Metas Estratégicas, sancionado pela Presidente Dilma Rousseff, torna obrigatório: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”, (MEC/SASE, 2014, p.22). Se levarmos em consideração as desigualdades sociais e raciais apresentadas pela pesquisa PNAD/IBGE (2013), a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) dificilmente será atingida ou, pelo menos, exigirá um empenho significativo para alcançá-la.

Outro ponto a ser considerado é o atraso escolar ou distorção idade/série escolar no ensino médio nas faixas de 15 a 17 anos de idade. Os índices que apontaram o atraso escolar no ensino médio refletem no nível de permanência e sucesso no ensino fundamental.

Quadro 08 – Representação gráfica da média de anos de estudo das crianças de 10 a 14 anos de idade, segundo a idade pontual no Brasil de 2004 a 2013.



Fonte: PNAD/IBGE (2004 a 2013).

Analisando os dados apresentados no quadro 08, referente aos índices de distorção idade/série escolar, apresentados por crianças na faixa de 10 a 14 anos de idade que deveriam estar cursando o ensino fundamental, isto é, estudantes que frequentam o ensino fundamental com idade dois anos ou mais acima da qual deveriam frequentar entre os anos de 2004 e 2013, é possível concluir que o atraso escolar se intensificou na medida em que a idade aumenta ocorrendo um lento avanço. Enquanto as faixas de 10 e 11 anos permaneciam inalteradas, as faixas de 12, 13 e 14 anos apresentaram um aumento gradativo.

Analisando a mesma problemática do ponto de vista de cada faixa encontramos que: na faixa dos 10 anos de idade a distorção idade/série escolar foi inexistente, apresentando índice de 2,5% no ano de 2004 e repetindo o índice no ano de 2013.

Na faixa dos 11 anos de idade a distorção idade/série escolar também foi inexistente, apresentando índice de 3,3% tanto no ano de 2004 como no ano de 2013.

Na faixa dos 12 anos de idade a distorção idade/série escolar começou a ter um pequeno aumento de 0,1%, apresentando índice de 4,1 % no ano de 2004 e índice de 4,2% no ano de 2013.

Na faixa dos 13 anos de idade a distorção idade/série escolar o aumento de 0,1% se manteve, apresentando índice de 4,9 % no ano de 2004 e índice de 5,0% no ano de 2013.

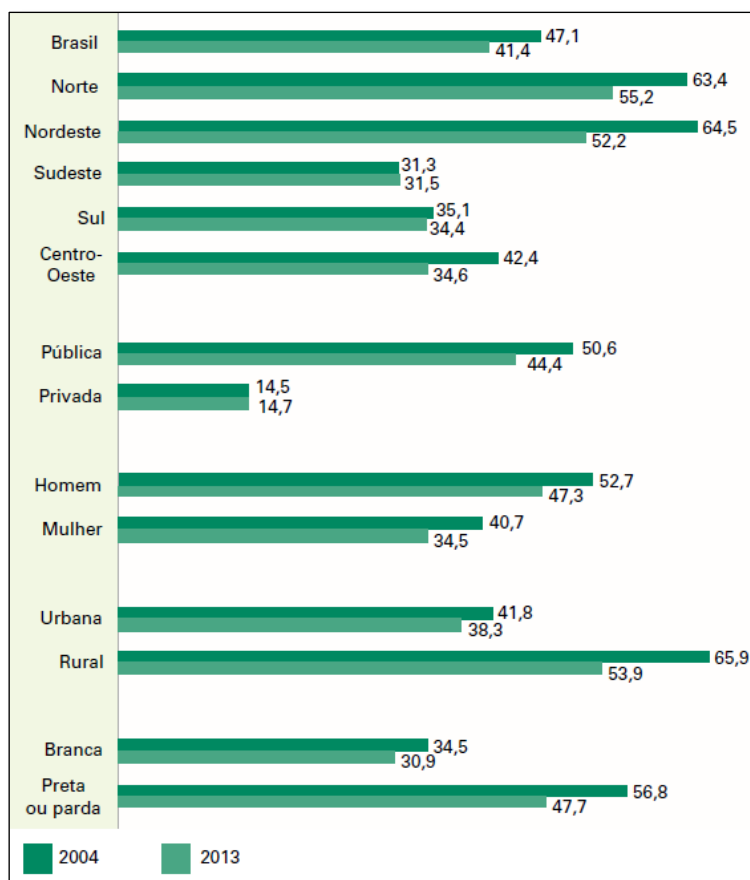
Na faixa dos 14 anos de idade a distorção idade/série escolar o aumento foi de 0,3%, apresentando índice de 5,7 % no ano de 2004 e índice de 6,0% no ano de 2013.

Assim podemos concluir que a distorção idade/série escolar foi aumentando em cada faixa de idade pesquisada entre os anos de 2004 e 2013.

Investigando o perfil dos grupos que apresentam essa distorção idade/série escolar é possível conhecer o perfil dos estudantes que apresentam atraso escolar no ensino fundamental. (Quadro 09).



Quadro 09 – Representação gráfica da proporção de pessoas de 13 a 16 anos de idade que frequentam ensino fundamental regular com distorção idade/série escolar, segundo algumas características selecionadas. Brasil 2004 a 2013<sup>22</sup>.



Fonte: PNAD/IBGE (2004 a 2013).

Conforme podemos constatar na representação gráfica do quadro 14, a distorção idade/série escolar, no ensino fundamental, atingiu, entre os estudantes de 13 a 16 anos, 47,1% no ano de 2004 e 41,4% no ano de 2013. Isto representou aproximadamente 3.700.000 estudantes. É possível também perceber que foi registrada redução de 5,7% no ano de 2013 em comparação com o ano de 2004.

Os dados mostraram ainda que no ano de 2013, a Região Norte apresentou taxa de distorção idade/série escolar de 55,2% e a Região Nordeste apresentou taxa 52,2%, sendo estas as maiores taxas de distorção em comparação com as outras Regiões do Brasil.

<sup>22</sup> Nota: A proporção de estudantes de 13 a 16 anos de idade com distorção idade/série escolar foi calculada dividindo-se o total de estudantes que frequentavam ensino fundamental regular com idade dois anos ou mais acima da adequada para a série/ano que frequentavam pelo total de estudantes da mesma faixa etária.

A proporção desses estudantes com atraso no ensino fundamental era mais elevada entre estudantes da rede de ensino pública, homens, residentes em área rural e de cor *preto/parda*.

De acordo com o PNAD/IBGE (2013), outro aspecto relevante a ser destacado com relação à realidade educacional brasileira é a evolução da taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais. (Quadro 10).

Quadro 10 – Taxa percentual de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo algumas características selecionadas. Brasil 2004 a 2013.

Grandes Regiões e algumas características selecionadas	Taxa de analfabetismo das pessoas 15 anos ou mais de idade	
	2004	2013
<b>Brasil</b>	<b>11,5</b>	<b>8,5</b>
<b>Sexo</b>		
Homem	11,7	8,8
Mulher	11,3	8,2
<b>Cor ou raça (1)</b>		
Branca	7,2	5,2
Preta ou parda	16,3	11,5
<b>Grupos de idade</b>		
15 a 19	2,4	1,0
20 a 24	4,0	1,6
25 a 34	6,6	3,2
35 a 44	9,6	6,3
45 a 54	14,0	9,3
55 a 64	23,5	14,8
65 ou mais	34,4	27,7
(1) Não estão incluídas pessoas de cor ou raça amarela ou indígena.		

Fonte: PNAD/IBGE, 2013.

Segundo os dados aferidos houve uma queda de 3% na taxa de analfabetismo entre 2004 e 2013, reduzindo a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever de 11,5%, em 2004, para 8,5% em 2013.

Nos dados levantados pela pesquisa no ano de 2013, a maior incidência de analfabetismo ocorreu 8,8% entre a população de homens, 11,5% entre a população *preto/parda* e 27,7% entre a população acima dos 65 anos de idade. É importante ressaltar que o analfabetismo foi praticamente erradicado entre os jovens de 15 a 19

anos de idade, com taxa registrada de 1% e também entre os jovens de 20 a 24 anos de idade com taxa registrada de 1,6%.

Outro ponto importante a ser destacado são os índices registrados pela pesquisa PNAD/IBGE (2013), dentro do critério cor/raça, para pessoas de 15 anos ou mais que frequentavam cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Supletivos. (Quadro 11).

Quadro 11 – Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA ou Supletivos, por nível de ensino, grupos de idade, cor ou raça e sexo, segundo regiões do Brasil. 2013.

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo								
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual (%)							
		Nível de ensino		Grupos de idade		Cor ou raça (1)		Sexo	
		Funda- mental	Médio	15 a 24 anos	25 anos ou mais	Branca	Preta ou parda	Homem	Mulher
<b>Brasil</b>	<b>1 239 743</b>	<b>58,9</b>	<b>41,1</b>	<b>37,0</b>	<b>63,0</b>	<b>33,3</b>	<b>65,5</b>	<b>43,0</b>	<b>57,0</b>
Norte	178 052	68,8	31,2	43,5	56,5	22,4	74,0	41,7	58,3
Nordeste	445 856	70,8	29,2	36,1	63,9	21,5	77,3	41,1	58,9
Sudeste	363 269	46,1	53,9	34,7	65,3	41,7	57,9	44,7	55,3
Sul	159 176	46,6	53,4	40,4	59,6	63,0	36,7	48,3	51,7
Centro-Oeste	93 390	54,0	46,0	31,8	68,2	26,7	70,9	38,3	61,7

(1) Não estão incluídas pessoas de cor ou raça amarela ou indígena.

Fonte: IBGE/PNAD, 2013.

Os dados apresentados pelo estudo mostraram que a população de *brancos* apresentou índice de 33,3%, enquanto a população de *preto/pardos* apresentou índice de 66,5% de frequência nesses cursos. Sendo assim, a população de *preto/pardos* supera em 32,2% a população de *brancos*.

Este fato, segundo a pesquisa, pode estar relacionado com a entrada, mais cedo, dos jovens *preto/pardos* no mercado de trabalho, haja vista as condições sociais e econômicas desiguais. Assim a conciliação entre trabalho e estudo seria difícil, em função do tempo disponível e, ao se reduzir o tempo dedicado aos estudos, o atraso escolar é agravado.

Os índices também mostraram que a população de *preto/pardos*, historicamente menos favorecidos, voltou aos bancos escolares numa tentativa de qualificar-se para o mercado visando atingir melhor colocação na pirâmide social.

Analisando globalmente os dados apresentados pela pesquisa IBGE/PNAD (2004 a 2013), conclui-se que foram registrados, nos últimos anos, diversos avanços no acesso à educação da população brasileira, porém para atingir a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2016, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados.

Em termos gerais, foi verificado um aumento da frequência escolar para todas as faixas etárias analisadas da educação básica, ainda que a universalização dos níveis recentemente incluídos no ensino obrigatório ainda não tenha sido alcançada. Além disso, o atraso escolar continua incidindo sobre um contingente significativo de estudantes. Por outro lado, observou-se uma melhora progressiva do fluxo escolar nos últimos nove anos, mesmo que esse processo não tenha beneficiado a todos no mesmo ritmo. Finalmente, a democratização do perfil dos estudantes do ensino superior na rede pública e na privada tem contribuído para o aumento da população com ensino superior completo. (BRASIL, IBGE, 2014, p.111).

A desigualdade entre os grupos de *brancos* e *preto/pardos*, infelizmente ainda persiste em todas as faixas de escolaridade. Lima; Prates (2015) questionam se a explicação da herança social é suficiente para dar conta das diferenças sociais entre negros e brancos no Brasil. Alguns modelos teóricos tradicionais consideram a expansão de acesso à renda e à escolaridade os únicos meios necessários para terminar com a disparidade racial, porém, para os pesquisadores, é preciso levar em conta a discriminação, um fator pouco mensurável por pesquisas quantitativas como as dos censos. A discriminação racial é difícil de ser medida nos censos, porém está presente em todos os setores da sociedade, muitas vezes de forma velada, e impede a ascensão social do grupo *preto/pardo*. Para os autores há números que apontam claramente para a discriminação, como o fato de que há menos negros empregados no setor privado do que no serviço público, cuja seleção de ingresso costuma ser feita por concurso (isto é, “às cegas”). Embora a discriminação racial seja proibida por lei, os critérios de aprovação por meio de entrevista de emprego têm uma carga subjetiva muito maior. (ibidem, 2015).

A discriminação racial está institucionalizada na sociedade brasileira e a escola tem a responsabilidade e prioridade de promover a sua desconstrução desde os anos iniciais de estudo. Um importante instrumento no combate à desigualdade e discriminação racial na escola é a Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas brasileiras e em todos os níveis de ensino.

No menos importante é o conhecimento desta Lei por parte dos educadores, pois a sua correta aplicação no ambiente escolar implicará no envolvimento dos professores, dos diretores e da comunidade escolar, cuja função é desmistificar os estereótipos criados pela sociedade brasileira historicamente.

A educação é talvez a forma mais eficiente de libertação da alienação na qual as classes menos favorecidas estão mergulhadas. A educação faz pensar, faz criticar, faz revoltar-se contra as desigualdades sociais impostas pelo sistema dominante no qual as pessoas que estão no poder (ou chegam ao poder) adotam a fim de perpetuar-se.

Para a população afrodescendente, em particular, o conhecimento da sua origem cultural permitirá resgatar seus direitos como cidadão, as suas raízes culturais, históricas, sua ciência e religião, enfim resgatar sua etnociência milenar, reavendo sua autoestima, esmagada no decorrer de cinco séculos de opressão, percebendo que é bonito ser negro e se orgulhando das singularidades da sua cultura.

É importante para esta parcela da sociedade entender que não faz parte de um povo escravo, senão de um povo que foi escravizado. Que o seu lugar na sociedade não é a do trabalho duro, a obediência e a submissão. Sua presença na sociedade brasileira significa a contribuição cultural que somente faz enriquecê-la, assim como tantas outras etnias que aqui chegaram e que habitaram (ou habitam) o território brasileiro o fizeram.

Por trás da sanção da Lei Federal nº 10.639/2003 existe uma história de incansável luta e reivindicações liderada pelos Movimentos Negros. Conhecer como esta luta se desenvolveu é conhecer o próprio processo histórico da Lei.

### **3 A HISTÓRIA DA LEI FEDERAL Nº 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003: O PERCURSO ATÉ A SUA PROMULGAÇÃO**

#### **3.1 A Luta dos Movimentos Sociais Negros que Culminou na Sanção da Lei Federal nº 10.639/2003**

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, no Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos), artigo 5, Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e o Desporto), artigos 206 Seção I, § 1º e, 210 e Seção III, artigos 215 e 216 e, Título IX (Das Disposições Constitucionais Gerais), artigo 242 § 1º, por si só, assegura o direito à igualdade de condições de vida e de

cidadania, assim como garante igual direito às Histórias e Culturas que compõem a Nação brasileira:

Artigo 5 - 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.

Artigo 206, Cap. I, § 1º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Artigo 215, Cap. III, Sec. I - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Artigo 216 - Constitui o patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Art. 242, Cap. III, Sec. III, § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988. EC nº 73, 06/06/2013).

O direito à igualdade de condições de vida e de cidadania garantidos na Constituição de 1988 e principalmente o ensino da história do Brasil levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (destacado no Art. 242, Cap. III, Sec. III, § 1º) foi construído ao longo da história por movimentos sociais, entre os quais os Movimentos Negros, que se destacaram na incessante luta pela promoção de políticas públicas que levassem à igualdade racial em todos os âmbitos da sociedade brasileira.

A sanção da Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003<sup>23</sup>, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as instituições de ensino públicas e privadas do território nacional foi um importante marco na luta dos Movimentos Negros representando uma vitória, fruto de uma longa, árdua, gradual e progressiva luta, iniciada ainda no período da escravidão, contra a desigualdade racial e o reconhecimento da participação dos afrodescendentes na construção da sociedade brasileira.

Ao contrário do que usualmente se apresenta a luta do negro escravizado no Brasil não foi marcada pela passividade nem apatia. O período de escravidão foi marcado pela organização de diversos Movimentos Negros que provocaram revoltas e insurreições tentando desestabilizar a ordem vigente não poupando esforços para dificultar a vida dos escravocratas e lutando incansavelmente pela sua liberdade. A

---

<sup>23</sup> Ver Anexo A deste trabalho.

insubmissão às regras do trabalho nas plantações, os movimentos de ocupação de terras, as revoltas, as fugas, e os assassinatos de senhores, foram algumas das estratégias usadas pelos negros contra o sistema escravista. (MUNANGA, 2008).

Os anos que se seguiram à abolição da escravatura, decretada em 13 de maio de 1888, foram extremamente difíceis para os negros libertos concentrados nas cidades que sentiram agudamente os efeitos da mudança social trazida pela Lei Áurea. Abandonados à própria sorte foram condenados à pobreza, falta de instrução e marginalidade e, mesmo quando inseridos no mercado de trabalho, passaram a exercer as ocupações braçais mais pesadas e de baixa remuneração. (FERNANDES, 1971, p. 62).

Analisando os ideais presentes na sociedade do século XIX, quanto à superioridade do homem branco ou ideologia do embranquecimento<sup>24</sup>, permite perceber que os mecanismos criados para deixar o negro liberto à margem da sociedade incentivavam o preconceito racial determinando o rumo na elaboração das políticas públicas de educação promovidas pelo Estado, no período, com forte teor discriminatório. Este fato fez importantes Movimentos Negros se organizarem e lutarem contra a desigualdade racial, reivindicando a igualdade de oportunidades para a população afrodescendente em todos os setores da sociedade brasileira. Gonçalves; Silva (2005, p. 188) afirma: “organizações de protesto dos negros surgiram, em diferentes regiões do país. Textos e depoimentos de ex-militantes mostram a existência de entidades de defesa da raça negra já no início de nossa história republicana”.

Todos os Movimentos Negros que lutaram (e lutam) desde o Brasil Colônia até a contemporaneidade, tiveram características diferentes, porém todos foram relevantes, nas suas reivindicações e na época em que atuaram. Conforme Domingues (2006, p.119): “a evolução histórica dos Movimentos Negros não foi estanque ou linear, ao contrário, suas histórias foram marcadas por contradições, avanços, recuos e estagnações de diversas ordens. [...] sendo que diversos militantes dos Movimentos Negros atuaram em mais de uma fase”.

Realizaremos a seguir um recorte da contribuição de alguns dos Movimentos Negros, que a nosso ver, tiveram destaque no processo que levou à sanção da Lei Federal nº 10.639/2003, e os quais apresentaremos em ordem cronológica, sem a intenção de diminuirmos a importância e a contribuição de tantos outros movimentos que não citaremos aqui e que se constituíram durante a história brasileira.

---

<sup>24</sup> Ver Item 2.1 deste trabalho. O racismo científico e a ideologia do embranquecimento.

Poucos anos após a Abolição, no início do século XX surgiu no Brasil a Imprensa Negra que se mostrou como importante ferramenta para promover as reivindicações da população afrodescendente. Os diversos jornais defendiam a efetiva participação dos negros na sociedade, incentivavam o estudo divulgando as escolas ligadas às entidades negras, e destacando a importância do preparo para o trabalho. Segundo Gonçalves; Silva (2005, p. 191): “os editores dos jornais negros tinham o entendimento de que a libertação trazida pela Lei Áurea em 13 de maio de 1888, para se consolidar, exigia que todos fossem educados, isto é, frequentassem os bancos escolares”.

Pinto (1993, p. 29) também destaca a importância da Imprensa Negra como formadora de opinião e como instrumento de incentivo para a educação junto à população afrodescendente, pois como afirma o autor, a imprensa negra era ativa e combativa, divulgava as atividades e abria espaço para a produção literária do negro e debatia as questões educacionais, procurando sempre discorrer sobre a importância da educação para que o negro superasse os seus problemas. Constituíam-se, assim, ela própria num veículo educativo.

Os principais jornais que circularam durante o século XX foram: O Alfinete (1918-1921), Auriverde (1928), O Bandeirante (1918-1919), Chibata (1932), O Clarim (1924), O Clarim d'Alvorada (1929-1940), Elite (1924), Getulino (1916-1923), O Kosmos (1924-1925), A Liberdade (1919-1920), O Patrocínio (1928-1930), Progresso (1930), A Rua (1916), Tribuna Negra (1935), A Voz da Raça (1933-1937), O Xauter (1916), Alvorada (1948), Cruzada Cultural (1950-1966), Hifen (1960), Monarquia (1961), O Novo Horizonte (1946-1954)<sup>25</sup>.

Em 16 de setembro de 1931 foi fundada em São Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB), nos salões das Classes Laboriosas<sup>26</sup>, na Rua do Carmo 25, sob a presidência de Arlindo Santos. O estatuto da FNB, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo no ano de 1931, no seu Artigo 3º destaca: “A Frente Negra Brasileira como força social, visa à elevação moral, intelectual, artística técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da gente negra” (DOESP, 1931, p.12).

---

<sup>25</sup>Imprensa Negra. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/jornais>. Acesso em: 15/05/2015.

<sup>26</sup> Hoje denominada Associação Auxiliadora das Classes Laboriosas, é considerada a mais antiga entidade beneficente e sem fins lucrativos do País. Formada no ano de 1891, quando um grupo de carpinteiros e pedreiros se uniu para garantir assistência médica para suas famílias. Disponível em: <http://www.classeslaboriosas.org.br>. Acesso em 15/06/2015.



A FNB chegou até criar uma escola, no ano de 1932, cujo lema era: congregar, educar e orientar. No seu Projeto Político Pedagógico (PPP) defendia que para realizar uma mudança significativa na postura do negro perante a sociedade e, principalmente, como o próprio negro se via inserido nela, somente poderia ser através da educação e politização do mesmo. Desta forma, o PPP não contemplava somente a educação formal, contemplava também a formação política, cultural e moral do indivíduo, esclarecendo-o sobre as suas origens, cultura e lugar na sociedade como cidadão. Como Gonçalves; Silva (2005) explica: “havia um projeto na FNB de criação do “Liceu Palmares” com o objetivo de ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginásial aos alunos-sócios. O Liceu deveria funcionar em todo Estado de São Paulo”.

A FNB elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 197).

Já na década de 1940 era criado por Abdias do Nascimento<sup>27</sup>, na cidade do Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN)<sup>28</sup>. Para Abdias, o teatro era o principal instrumento para a educação dos negros e das classes menos favorecidas. Através desta estratégia se pretendia dar maior visibilidade à população negra e, assim promover a sua inserção na sociedade. Abdias do Nascimento defendeu, desde sempre, que a educação era o principal instrumento para o esclarecimento do povo.

Nas palavras de Abdias do Nascimento fundando o TEN em 1944, pretendeu organizar um tipo de ação que ao mesmo tempo tivesse significado cultural, valor artístico e função social, pois havia, naquela época, a necessidade urgente do resgate da cultura negra e seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados por tanto tempo.

---

<sup>27</sup>Abdias do Nascimento nasceu em 14 de março de 1914, em Franca, Estado de São Paulo, político e ativista social brasileiro. Foi um dos maiores defensores da defesa da cultura e igualdade para as populações afrodescendentes no Brasil. Intelectual de grande importância para a reflexão e atividade sobre a questão do negro na sociedade brasileira. Falece na cidade do Rio de Janeiro em 23 de maio de 2011.

<sup>28</sup>O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, em 1944, no Rio de Janeiro, tornando-se pioneiro em levar ao palco um elenco de atores negros e mestiços, fazendo parte da formação do teatro moderno brasileiro, ao lado de grupos como o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), em São Paulo, e Os Comediantes, no Rio de Janeiro.

Depois de abolida legalmente a escravidão, a herança cultural é que ofereceria a contraprova do racismo, negador da identidade espiritual da raça negra, de sua cultura de milênios. O próprio negro havia perdido a noção de seu passado. (MOURA, 1989, p. 75).

O TEN era visto como um poderoso veículo de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes (UNE), onde frequentavam operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Naquele local foi ministrado um extenso curso de alfabetização em que, além de ensinar disciplinas como: português, história, aritmética, educação moral e cívica, também eram destacadas lições sobre folclore afro-brasileiro, façanhas e lendas da raça negra. (RODRIGUES, 1998, p.46)<sup>29</sup>.

Além da atuação nos palcos, o TEN assumiu uma postura política, integrada a entidades como a Associação das Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional de Mulheres Negras. O jornal “*Quilombo*”<sup>30</sup>, que circulou na cidade do Rio de Janeiro, entre dezembro de 1948 e julho de 1950, era o braço político do TEN. No subtítulo da publicação podia ler-se “Vida, Problemas e Aspirações do Negro”.

O jornal também publicava denúncias de discriminação racial sofrida pelos negros nas instituições de ensino:

No Brasil, não obstante a “ausência oficial” do preconceito de cor, nós o sentimos em diversos setores. É comum, quando se diz que em determinados educandários não é permitido ao jovem de cor se matricular, surgirem os acomodados dizendo enfaticamente: “A questão é simplesmente econômica. Se o negro tiver dinheiro poderá estudar onde lhe aprouver”. No entanto, a questão verdadeiramente não se reduz a isso. Aí está o Colégio Notre Dame de Sion, que não aceita alunas negras, mesmo que elas se sujeitem a pagar as pesadas mensalidades. No mesmo caso se encontram os colégios Andrews, Benett, Santo Inácio, N. S. de Lourdes e tantos outros. (HAROLDO COSTA, JORNAL QUILOMBO, nº 1, p.4, DEZEMBRO, 1948).

Nos seus editoriais, era denunciada a institucionalização do preconceito racial nas instituições oficiais:

Com relação a algumas das instituições oficiais também se pode dizer algo. Ninguém desconhece os tremendos obstáculos que encontra o jovem negro quando se inscreve para prestar exame vestibular ao Instituto Rio Branco (Ministério das Relações Exteriores); ou no exame de admissão às escolas militares superiores. [...] Conheço o caso de um rapaz que, durante três anos

<sup>29</sup>O educador Ironides Rodrigues nasceu em 1923, na cidade Uberabinha, atual Uberlândia, em Minas Gerais. Foi um eterno ativista social brasileiro. Foi um dos defensores da cultura, educação e igualdade para as populações afrodescendentes no Brasil. (SANTOS, 2011).

<sup>30</sup> Jornal Quilombo. Disponível em: <http://jornalquilombo.blogspot.com.br/> Acesso em 15/06/2015.

consecutivos prestou exames para a Escola Militar, tendo em todos os anos passando na prova intelectual, mas no exame médico era sempre reprovado. Na última vez, o médico examinador disse-lhe confidencialmente que ele não tinha absolutamente nada, mas a cor. (JORNAL QUILOMBO, n.1, p.4, DEZEMBRO, 1948).

O Quilombo (1948, n.1, p.4), expressava sua opinião sobre o acesso à educação do negro, afirmando que: “nos dias de hoje a pressão contra a educação do negro afrouxou consideravelmente, mas convenhamos que ainda encontra-se muito longe do ideal. E ainda, [...] Por tudo isso, para muitos constitui surpresa e incredulidade quando um negro diz ser universitário ou mesmo estudante secundário. [...] É fato sabido que entre nós o ensino é quase objeto de luxo”.

Entre os dias 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro o 1º Congresso Nacional do Negro, organizado pelo TEN. Os registros do evento apontam a participação ativa de membros de todas as camadas e setores da população negra, de operários marginalizados a liberais instruídos, (ALMADA, 2009). Na oportunidade foi votada e aprovada por unanimidade uma declaração de princípios que recomendava: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país; estudos dos meios das dificuldades dos brasileiros de cor; e formação de institutos de pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo”. (Ibidem, 2009, p.23).

De acordo com Conceição (2011, p.27), pela primeira vez, os Movimentos Negros deixavam por escrito explicitamente a necessidade do estudo do legado africano para a construção de uma nova página na história do país, propondo como diretriz a pesquisa da herança da Cultura e da História Africana.

No mesmo contexto, entre os dias 14 a 19 de setembro de 1958, foi realizado na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, o I Congresso Nacional do Negro Brasileiro. Antes de nada, é necessário ressaltarmos a diferença de nomenclatura entre o I Congresso do Negro, realizado na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1950, organizado pelo TEN e o congresso realizado na cidade de Porto Alegre no ano de 1958. Segundo Gomes (2009, p.1), o termo “nacional” adotado em Porto Alegre em 1958 além de ser o diferenciador da terminologia entre as duas atividades denota, ainda, uma transformação importante nos interesses de seus organizadores, já que existiu uma forte influência do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) em sua composição.

A iniciativa de organizar o I Congresso Nacional do Negro Brasileiro foi da Sociedade Beneficente Floresta Aurora, fundada na cidade de Porto Alegre no dia 31 de

dezembro de 1872, que é considerada a sociedade negra mais antiga do Brasil. Seu fundador foi o negro forro Polydorio Antônio de Oliveira. Essa sociedade tinha como principais objetivos zelar pela comunidade afro-gaúcha materialmente e socialmente, auxiliando inclusive na realização de enterros dignos para os negros da capital. (MÜLLER, 1999, p.116-134). Na ocasião fizeram-se presentes no evento pesquisadores, intelectuais (brancos e negros), delegações dos estados do Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Distrito Federal e interior do Rio Grande do Sul, assim como, a comunidade em geral. Braga; Silveira (2007) explicam que naquele momento era reivindicada a educação dos negros como fator concreto de desenvolvimento social, melhorias nas relações do mercado de trabalho e o enfrentamento às exclusões. Reconhecia-se que a sociedade possuía uma orientação eurocêntrica que desqualificava os afrodescendentes.

Já na cidade de São Paulo, na data de 18 de julho de 1978 é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU) cujo principal objetivo era o combate à desigualdade e o preconceito racial que envolvia o ensino brasileiro. A organização entendia que, havendo racismo dentro da escola, seja pública ou privada, era função do MNU combatê-lo. (CONCEIÇÃO 2011, p.36).

O manifesto do MNU, elaborado na oportunidade da sua criação, declarava à sociedade brasileira que os militantes negros estavam em luta contra o racismo, onde o racismo estivesse. Como um dos lugares onde o negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino buscou-se orientar a ação do combate ao preconceito nesses ambientes. (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 209).

O MNU buscou o resgate e a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira; reivindicando o reconhecimento do negro pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária (PEREIRA, 2010).

No ano de 1982, o MNU realizou na cidade de Belo Horizonte, o II Congresso Nacional do Movimento Negro Unificado, no qual foi aprovado o seu “Programa de Ação”. Dentre as propostas relacionadas à educação estavam: a luta pela melhoria das condições de acesso e permanência dos negros em todos os níveis da educação brasileira e, a mudança radical nos currículos escolares, objetivando a 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. (GONÇALVES; SILVA, 2005).

A partir deste singelo recorte do percurso histórico realizado por alguns Movimentos Negros é importante perceber que não foram (nem são) únicos nem tampouco seguiram uma trajetória linear, contínua e ininterrupta. Que desde o seu surgimento se orientaram por diferentes linhas de pensamento e tiveram objetivos diferentes, segundo a época e contexto social e político em que emergiram, porém o que os torna convergentes são duas questões fundamentais, a luta contra a discriminação racial e a reivindicação pelo acesso e igualdade à educação com a inclusão nos currículos escolares da História e Cultura Afro-brasileira.

O caminho que a Lei Federal nº 10.639/2003 percorreu até a sua sanção é permeado pelas ações destes movimentos sociais. Nas décadas de 1980 e 1990 a luta contra a desigualdade racial, social e educacional ganhou um novo impulso depois de um período de silenciamento durante a Ditadura Militar (1964 – 1985) que perdeu sua força na década de 1980. De acordo com Hasenbalg (1987), nessas duas décadas, uma das principais bandeiras defendidas pelos Movimentos Negros, no que diz respeito à educação, foi o fim da desvalorização do negro no ambiente escolar, o acesso efetivo à escola da população negra e a participação das entidades negras na elaboração dos currículos que, naquele período, eram desenvolvidos nas várias redes de ensino do Brasil.

Neste sentido, os caminhos percorridos pelos Movimentos Negros, para levarem a frente suas ideias, incluíam diversos estados e municípios brasileiros que, com a mesma percepção, vinham incorporando nas suas legislações, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e o combate à discriminação racial. Neste contexto destacamos algumas legislações adotadas nas Constituições de Estado, Leis Orgânicas do Município e Leis Ordinárias do Município que incluíram o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira que viriam a abrir caminho para a posterior sanção da Lei Federal nº 10.639/2003.

Em 5 de outubro de 1989 foi promulgada a Constituição do Estado da Bahia<sup>31</sup>. No seu Capítulo XV (Da Cultura), artigo 275, determinou que: é dever do Estado, preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e a permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente: § 4º: promover a adequação dos programas de

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70433>. Acesso em: 20/07/2015.

ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus. No Capítulo XXIII (Do Negro), artigo 288 determinou que: a rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição do Estado do Rio de Janeiro<sup>32</sup>. No seu Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e Do Desporto), artigo 306 determinou que: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e a formação do cidadão; o aprimoramento da democracia e dos direitos humanos; a eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação; o respeito dos valores e do primado do trabalho; à afirmação do pluralismo cultural; a convivência solidária ao serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana. No artigo 307 diz que: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: § 1º: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; § 2º: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, sendo vedada qualquer discriminação.

Em 5 de outubro de 1989 foi promulgada a Constituição do Estado de Alagoas<sup>33</sup>. No Título IX (Das Disposições Constitucionais Gerais), artigo 253 determinou: o ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana.

Em 4 de abril de 1990 foi promulgada a Lei Orgânica do Município de Recife, estado do Pernambuco<sup>34</sup>. No Capítulo VIII (Da Política da Cultura), artigo 138 dispôs: o Município promoverá a pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas relativas à cultura afro-brasileira, indígena e outras vertentes, nas escolas públicas municipais.

Em 21 de março de 1990 foi promulgada a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte<sup>35</sup>, estado de Minas Gerais. No Capítulo X (Das Populações Afro-brasileiras), Parágrafo Único dispôs: o dever do Poder Público compreende, entre outras medidas: § 1º: a criação e a divulgação, nos meios de comunicação públicos, ou nos privados de

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70450>. Acesso em: 20/07/2015.

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70455>. Acesso em: 20/07/2015.

<sup>34</sup> Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/pr/leis/Leiorg.doc>. Acesso em: 20/07/2015.

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica>. Acesso em: 20/07/2015.

cujos espaços se utilizem a administração pública, de programas de valorização da participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de repressão a ideias e práticas racistas; § 2º: a inclusão, na propaganda institucional do Município, de modelos negros em proporção compatível com sua presença no conjunto da população municipal; § 3º: a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creches e escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate a ideias e práticas racistas; § 4º: a punição ao agente público que violar a liberdade de expressão e manifestação das religiões afro-brasileiras; § 6º: a inclusão de conteúdo programático sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais.

Em 5 de janeiro de 1990 foi promulgada a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro<sup>36</sup>, estado do Rio de Janeiro. No Capítulo IV (Do Desenvolvimento Social), Seção II (Da Educação), Subseção I (Dos Princípios Gerais), artigo 321 dispôs: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: § 1º: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, cabendo ao Município adoção de medidas e mecanismos capazes de torná-la efetiva; § 2º: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a cultura, a arte, o desporto e o saber, sendo vedada qualquer discriminação.

Em 5 de setembro de 1991 foi promulgada a Lei Ordinária nº 6.889<sup>37</sup> do Município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. No artigo 1º dispõe: fica incluído, nas escolas de 1ª e 2ª graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira. Artigo 2º: ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-brasileira. Artigo 3º: para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula. Artigo

---

<sup>36</sup>[http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4946719/4126916/Lei\\_Organica\\_MRJ\\_comaltdo205.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4946719/4126916/Lei_Organica_MRJ_comaltdo205.pdf). Acesso em: 20/07/2015.

<sup>37</sup>SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.693/2003 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.693/2003. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2005. pp. 26-32.

4º: o município promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da raça negra em cada caso. Artigo 5º: é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no artigo 2º da presente Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Em 17 de janeiro de 1994 foi promulgada a Lei Ordinária nº 7.685<sup>38</sup> do Município de Belém, estado do Pará. No artigo 1º dispôs: fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina História, o conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira. Artigo 2º: ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da Abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira. Artigo 3º: a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira; Artigo 4º: a Secretaria Municipal de Educação promoverá interdisciplinaridade com o conjunto de disciplinas, adequando o estudo da raça negra em cada caso. Artigo 5º: é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciarem o amplo debate do conteúdo constante no artigo 2º desta Lei visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Em 31 de março de 1995 foi promulgada a Lei Ordinária nº 2.251<sup>39</sup> do Município de Aracaju, estado do Sergipe. No artigo 1º dispôs: ficam incluídos, no currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos, relativo ao estudo da raça negra, na formação sociocultural e política. Artigo 2º: a Rede Municipal de Ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil. Artigo 3º: ao lado dos grandes

---

<sup>38</sup>Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/583334/lei-7685-94>. Acesso em: 20/07/2015.

<sup>39</sup>Disponível em: <http://www.aracaju.se.gov.br/legislacao>. Acesso em: 20/07/2015.



eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro, hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História Brasileira. Artigo 4º: para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do município. Artigo 5º: A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição Afro-brasileira. Artigo 6º: a Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da raça negra a cada caso; Artigo 7º: é de responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate da matéria constante no artigo 3º desta Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Em 4 de janeiro de 1996 foi promulgada a Lei Ordinária nº 11.973<sup>40</sup> do Município de São Paulo, estado de São Paulo. No artigo 1º dispôs: as escolas municipais de 1º e 2º graus deverão incluir em seus currículos estudos contra a discriminação racial.

Em 13 de setembro de 1996 foi promulgada a Lei Ordinária nº 1.187<sup>41</sup> do Distrito Federal. No artigo 1º dispôs: o estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1ª e 2ª graus do Distrito Federal; § 1º: no estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país. § 2º: cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei. Artigo 2º: a qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico, exigidos para a implantação do disposto no artigo 1º ficarão a cargo do Poder Executivo. Parágrafo Único: para alcançar o fim a que se refere o caput, o Poder Executivo realizará: 1)

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 20/07/2015.

<sup>41</sup> SANTOS, Sales Augusto. A Lei Federal nº 10.693/2003 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.693/2003. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2005. pp. 26-32.

cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira; 2) intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do negro; 3) análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas.

Em 16 de março de 1998 foi promulgada a Lei Ordinária nº 2.639 do Município de Teresina, Estado do Piauí. No artigo 1º dispôs: fica inserida no currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina: valores teresinenses. Parágrafo Único: são considerados valores teresinenses para efeito desta Lei; 1) a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense; 2) a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas as manifestações e produção artístico-culturais locais; 3) os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos.

De acordo com Gonçalves e Silva (2004), todas essas legislações, que precederam a Lei Federal nº 10.639/2003, prepararam o terreno para a aprovação dessa legislação que modificou a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 26-A, §1 e §2, 79-A e 79-B que tratava da obrigatoriedade nas escolas da educação básica, públicas e privadas de todo o Brasil, do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Segundo Tenório (2009, p. 99), este fato evidencia:

Um dado período histórico, marcado pelo ressurgimento dos movimentos sociais e uma luta pela emancipação humana em todos os seus sentidos. Com estas evidências, podemos concluir não se tratar de matéria inédita a inserção de conteúdos referentes ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana aos currículos escolares. Denotam um amplo histórico de disputas, presentes em várias regiões do país e a intensa mobilização de educadores negros e não/negros por uma educação que, deliberadamente, reconheça o papel da herança africana à nossa cultura e, que a partir disto, se posicione contrária a toda a sorte de preconceitos e discriminações voltados aos afrodescendentes negros. (TENÓRIO, 2009, p.99).

Domingues (2007) afirma que a partir do ano de 1982 os Movimentos Negros passaram a questionar o conteúdo dos livros didáticos, apontando-os como principais responsáveis por disseminar a mentalidade preconceituosa e de discriminação dominante nos espaços de ensino. Defendiam, ainda, a mudança no currículo dos cursos de Licenciatura, a fim de prepará-los com base em um novo cenário no qual o negro

fosse protagonista da História do Brasil e ressaltava que a História da África também tinha que ser considerada como parte da herança brasileira.

Na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte<sup>42</sup>, realizada nos dias 26 e 27 de agosto de 1986 em Brasília, foram apresentadas diversas propostas para debate na Assembleia Nacional Constituinte (1987 – 1988). Na área da educação e da luta contra o preconceito racial destacamos:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º, 2º e 3º graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil. Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 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 da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes”. (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, 1986).

As propostas dos Movimentos Negros foram entregues à Assembleia Nacional Constituinte, e apresentadas no “Anteprojeto, Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”<sup>43</sup>, contidas em dois artigos:

Artigo 4º - A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.

Artigo 5º - O ensino de História das Populações Negras, Indígenas e demais Etnias que compõem a Nacionalidade Brasileira será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser. (BRASIL, 1987, p.3).

Na esfera do Poder Legislativo Nacional, encontramos propostas de ações afirmativas na educação, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Em 1993, verificamos a proposta de Emenda Constitucional do Deputado Federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a Senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresentou os Projetos de Lei nº 13 e 14; no mesmo ano foi encaminhado o Projeto de Lei nº 1.239, pelo Deputado Federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o Deputado Federal

<sup>42</sup>A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte foi realizada entre os dias 26 e 27 de agosto de 1986, em Brasília. Estiveram presentes 185 representantes de 63 entidades filiadas ou não ao Movimento Negro Unificado. Houve a contribuição de 580 entidades negras ou associações negras de todo Brasil para que ocorresse a Convenção.

<sup>43</sup>Assembleia Nacional Constituinte, Volume 200, Anteprojeto da Subcomissão, VII Comissão de Ordem Social, VII-c Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. Capítulo. Direitos e Garantias – Negros. Aprovado na reunião de 25/05/1987. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-200.pdf>. Acesso em: 20/07/2015.

Luiz Alberto (PT/BA) apresentou os Projetos de Lei nº 4.567 e 4.568; e, em 1999 o Projeto de Lei nº 298, do Senador Antero Paes de Barros (PSDB).

Na análise do conjunto dos projetos, observamos que são apresentadas diferentes propostas, entre elas: a concessão de bolsas de estudo; políticas de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos, propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos.

Na definição dos grupos beneficiados, os projetos estabeleceram critérios exclusivamente raciais, étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios. Naqueles que estabelecem grupos raciais, temos como público alvo os negros, afro-brasileiros, descendentes de africanos, ou setores etnicorraciais socialmente discriminados, em que estaria incluída a população indígena. (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

No ano de 1993, o Deputado Estadual Humberto Costa, do Partido dos Trabalhadores (PT) apresentou à Assembleia Legislativa do estado de Pernambuco o Projeto de Lei nº 948/1993<sup>44</sup> elaborado em conjunto com os Movimentos Negros daquele estado da federação, e cujo texto, futuramente, se tornaria inspiração para a elaboração do Projeto de Lei nº 259/99 que levaria à sanção da Lei Federal nº 10.639/2003 de autoria dos Deputados Federais Eurídio Ben-Hur Ferreira (PT do Mato Grosso do Sul) e Esther Pillar Grossi (PT do Rio Grande do Sul).

A Nota Introdutória do Projeto de Lei do Deputado Estadual Humberto Costa trazia o seguinte resumo: “torna obrigatória, a inclusão, no currículo oficial da Rede Estadual de Ensino da disciplina, História da Cultura Afro-brasileira e dá outras providências”.

Em 20 de novembro de 1995 em Brasília, Distrito Federal, os Movimentos Negros tornaram a reivindicar mudanças educacionais através da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*<sup>45</sup>. Em consequência deste evento os seus organizadores foram recebidos pelo então Presidente da República Fernando

---

<sup>44</sup>Projeto de Lei nº 948/1993 de autoria do Deputado Humberto Costa. Ver Anexo B deste trabalho.

<sup>45</sup>Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. O movimento negro nacional marchou a Brasília em 20 de novembro de 1995, ano em que eram lembrados os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Na oportunidade mais de 30.000 pessoas participaram do evento, culminando no reconhecimento de Zumbi pelo governo brasileiro como um herói nacional.

Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Na oportunidade foi entregue ao Presidente o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que entre outras propostas trazia, na área da educação: a realização da Convenção sobre eliminação da discriminação racial no ensino; a participação dos Movimentos Negros na elaboração e monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União<sup>46</sup>; o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitasse a tratar adequadamente com a diversidade racial e identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto da discriminação racial na evasão e repetência das crianças negras. (Executiva, Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, 1995).

Outro fato que influenciou e favoreceu a discussão e aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003 foi a *Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban, África do Sul, ano em que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) decretou como “Ano Internacional de mobilização contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”.

Lembrando que o ano 2001 é o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, e que tem o objetivo de chamar a atenção do mundo para os objetivos da Conferência Mundial e de dar lugar a um novo momento para o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata;

Celebrando a decisão da Assembleia Geral de proclamar o ano 2001 como o Ano das Nações Unidas de Diálogo entre as Civilizações, o qual enfatiza a tolerância, o respeito pela diversidade e a necessidade de buscar bases comuns entre as civilizações e no seio das civilizações, a fim de enfrentarem os desafios comuns à humanidade que ameaçam os valores partilhados, os direitos humanos universais e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, através da cooperação, da parceria e da inclusão. (DURBAN, 2001, p.4).

No Programa de Ação da Conferência de Durban (2001) foram apresentadas questões gerais relacionadas à educação, que tiveram grande repercussão no Brasil, influenciando os debates sobre o tema.

---

<sup>46</sup> Alguns pontos da reivindicação dos movimentos negros foram atendidos pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas.

O resultado destas discussões, no âmbito da sociedade brasileira, foi fundamental para a elaboração e promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003. No quadro 12 apresentamos um recorte de 14 pontos (questões gerais), que constam do Plano de Ação da Conferência, sobre educação e, que se tornaram relevantes para a luta pela igualdade racial.

Quadro 12 – Conferência de Dubai, 2001, 14 pontos (Questões Gerais) sobre educação.<sup>47</sup>

<b>DECLARAÇÃO/PLANO DE AÇÃO, DURBAN (2011) - QUESTOES GERAIS.</b>
<b>VÍTIMAS DE RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA.</b>
<b>Q.31</b> - Também expressamos nossa profunda preocupação quando os indicadores nas áreas, da educação, emprego, saúde, moradia, mortalidade infantil e expectativa de vida para muitos povos revelam uma situação de desvantagem, particularmente quando os fatores que para isto contribuem incluem racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.
<b>Q.32</b> - Reconhecemos o valor e a diversidade da herança cultural dos africanos e afrodescendentes e afirmamos a importância e a necessidade de que seja assegurada sua total integração à vida social, econômica e política, visando a facilitar sua plena participação em todos os níveis dos processos de tomada de decisão.
<b>Q.33</b> - Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, reconheçam a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e a reconhecerem a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades socioeconômicas que os afeta.
<b>Q.34</b> - Reconhecemos que os povos de origem africana têm sido secularmente vítimas de racismo, discriminação racial e escravidão e da negação histórica de muitos de seus direitos, e afirmamos que eles devem ser tratados com justiça e respeito por sua dignidade e não devem sofrer discriminação de nenhum tipo. Reconhecimento deve, portanto, ser dado aos seus direitos à cultura e à sua própria identidade; de participarem livremente e com iguais condições da vida política, social, econômica e cultural; de se desenvolverem no contexto de suas aspirações e costumes; de manterem, preservarem e promoverem suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas; de manterem e usarem suas próprias línguas; de protegerem seu conhecimento tradicional e sua herança artística e cultural; de usarem, gozarem e conservarem os recursos naturais renováveis de seu habitat e de participarem ativamente do desenho, implementação e desenvolvimento de programas e sistemas educacionais, incluindo aqueles de natureza específica e característica; e, quando procedente, o direito à sua terra ancestralmente habitada.
<b>Q.35</b> - Reconhecemos que, em muitas partes do mundo, africanos e afrodescendentes enfrentam barreiras como resultado de: preconceitos e discriminações sociais predominantes em instituições públicas e privadas, e expressamos nosso compromisso em trabalhar pela erradicação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, enfrentadas pelos africanos e afrodescendentes.
<b>MEDIDAS DE PREVENÇÃO, EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO COM VISTAS À ERRADICAÇÃO DO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA EM NÍVEIS NACIONAIS, REGIONAIS E INTERNACIONAIS.</b>
<b>Q.79</b> - Acreditamos firmemente que os obstáculos para superar a discriminação racial e alcançar a igualdade racial residem, principalmente, na ausência de vontade política, na existência de legislação deficiente, na falta de estratégias de implementação e de medidas concretas por parte dos Estados, bem como na prevalência de atitudes racistas e estereótipos negativos.
<b>Q.80</b> - Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata.
<b>Q.94</b> - Reafirmamos que a estigmatização de pessoas de diferentes origens por atos ou omissões das autoridades públicas, das instituições, dos meios de comunicação, dos partidos políticos, de organizações

<sup>47</sup> Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, África do Sul, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf>. Acesso em 20/07/2015.

<b>DECLARAÇÃO/PLANO DE AÇÃO, DURBAN (2011) - QUESTOES GERAIS.</b>
locais ou nacionais não é apenas um ato de discriminação racial, mas também pode incitar a recorrência de tais atos, resultando, assim, na criação de um círculo vicioso que reforça atitudes e preconceitos racistas, as quais devem ser condenadas.
<b>Q.95</b> - Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.
<b>Q.96</b> - Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita, para todos, pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos.
<b>Q.97</b> - Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação.
<b>II - VÍTIMAS DE RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA.</b>
<b>Q.10</b> - Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional.
<b>Q.11</b> - Incentiva os Estados a identificarem os fatores que impedem o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis do setor público, incluindo os serviços públicos, em particular, a administração da justiça; e a tomarem medidas apropriadas à remoção dos obstáculos identificados e, também, a incentivar o setor privado a promover o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis dentro de suas organizações.
<b>Q.14</b> - Insta os Estados a reconhecerem os severos problemas de intolerância e preconceito religioso vivenciados por muitos afrodescendentes e a implementarem políticas e medidas designadas para prevenir e eliminar todo tipo de discriminação baseada em religião e nas crenças religiosas, a qual, combinada com outras formas de discriminação, constituem uma forma de múltipla discriminação.

Fonte: Conferência de Dubai, Declaração e Programa de Ação, 2001.

### **3.2 O Processo Legislativo de Elaboração, Tramitação e Aprovação da Lei Federal Nº 10.639/2003**

Neste tópico buscamos revisar o processo legislativo que permitiu a elaboração, tramitação e aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003.

No ano de 1995, Humberto Costa assumiu o mandato de Deputado Federal pelo PT/Pernambuco e apresentou à Câmara Federal, em 24 de agosto de 1995, o Projeto de Lei nº 859/1995 que era uma reedição do Projeto de Lei nº 948/1993 apresentado durante seu mandato na Assembleia Legislativa de Pernambuco no ano de 1993. O texto possuía a seguinte ementa: “Projeto Lei nº 859, de 1995 (Sr. Humberto Costa): Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da

disciplina “História da Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências”, (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1995)<sup>48</sup>.

Após de apreciado pelo Plenário da Câmara Federal, o Projeto de Lei, foi publicado no Diário do Congresso Nacional<sup>49</sup> e posteriormente enviado para a Coordenação de Comissões Permanentes (CCP), a qual o encaminhou à Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), cuja relatora era a Deputada Federal Esther Pillar Grossi (PT/RS).

Em 23 de abril de 1997, após estudar o Projeto de Lei de autoria do Deputado Federal Humberto Costa, a Deputada Federal Esther Pillar Grossi apresentou-o à Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), incorporando, como a própria Deputada destacou; “pequenos ajustes que visam a contribuir para o aperfeiçoamento do Projeto de Lei”:

Pelo exposto, proponho a aprovação do Projeto de Lei do ilustre Deputado Humberto Costa, na forma de Substitutivo anexo, que preserva, no todo a proposição inicial e faz pequenos ajustes conceituais e na forma de implementação. Os ajustes propostos, consoantes às modernas estratégias educacionais, referem-se aos seguintes aspectos fundamentais:

Tratamos de “conteúdos curriculares”, ao invés de referir-nos exclusivamente a disciplinas, garantindo, assim, a necessária flexibilidade de organização dos conteúdos a serem ensinados;

Explicitamos, também, que os conteúdos propostos devem ser inclusos no âmbito das atividades curriculares da escola como um todo e, de modo especial, nas disciplinas de História Brasileira e Educação Artística, como sugeriu o Deputado Humberto Costa e, também, nos estudos de Literatura Brasileira pelo papel fundamental que esta representa na construção dos valores de uma sociedade;

Incluimos as Universidades e Institutos de Pesquisas como participantes da formação de professores em função da contribuição técnica e científica que poderão aportar.

São como disse, pequenos ajustes que visam a contribuir para o aperfeiçoamento do Projeto de Lei do Deputado Humberto Costa para o qual solicito aprovação desta Comissão, nos termos do Substitutivo. (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO (CECD), SUBSTITUTIVO AO PL: Nº 859/1995).<sup>50</sup>

Em 23 de abril de 1997, o Parecer favorável ao Projeto de Lei nº 859/1995 foi aprovado por unanimidade na Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) sem emendas, e enviado em 11 de junho de 1997, para a Comissão de Constituição e Justiça

---

<sup>48</sup>Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=183552>. Acesso em: 18/07/2015

<sup>49</sup>De 1953 a 1995 o nome era Diário do Congresso Nacional. Após 1995 muda o nome para Diário da Câmara dos Deputados, assim chamado até hoje.

<sup>50</sup>Câmara dos Deputados - Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), substitutivo ao Projeto de Lei nº 859/1995.



(CCJ), cujo relator foi o Deputado Federal Freire Junior (PMDB/Tocantins), que deu Parecer favorável à constitucionalidade, juridicidade e legislativa ao substitutivo da emenda da Deputada Federal Esther Pillar Grossi.

No ano de 1999, o Deputado Federal Humberto Costa deixou a Câmara dos Deputados para concorrer ao Senado Federal pelo estado de Pernambuco, porém não foi eleito. Portanto, em 2 de fevereiro de 1999, conforme dispõe o artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 859/9595 foi arquivado.

Artigo 105 - Finda a legislatura, arquivar-se-ão todas as proposições que no seu decurso tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e ainda se encontrem em tramitação, bem como as que abram crédito suplementar, com pareceres ou sem eles, salvo as: I – com pareceres favoráveis de todas as Comissões; II – já aprovadas em turno único, em primeiro ou segundo turno; III – que tenham tramitado pelo Senado, ou dele originárias; IV – de iniciativa popular; V – de iniciativa de outro Poder ou do Procurador-Geral da República.

Parágrafo Único - A proposição poderá ser desarquivada mediante requerimento do autor, ou autores, dentro dos primeiros cento e oitenta dias da primeira sessão legislativa ordinária da legislatura subsequente, retomando a tramitação desde o estágio em que se encontrava. (RICD, BRASÍLIA, p.130).

Ainda, no ano de 1999, tomou posse como Deputado Federal Eurídio Ben-Hur Ferreira, eleito pelo PT do Mato Grosso do Sul, militante do Movimento Negro. O seu chefe de gabinete foi Edson Cardoso, também militante do Movimento Negro e com larga experiência parlamentar.

Edson Cardoso é poeta e também jornalista. Formou-se em Letras e fez mestrado em Comunicação na Universidade de Brasília. Inicia sua militância contra o racismo em 1980, quando chega a Brasília e conhece os ativistas do Movimento Negro Unificado (MNU) no Distrito Federal. "Eu trabalhava no CNPq, na Revista Brasileira de Tecnologia e lá eu conheci o Elmodad, que era uma pessoa da comunicação e filiado ao Movimento Negro Unificado aqui no DF", conta. A partir do contato que fez com outros militantes do MNU, foi progressivamente se entregando a essa causa, de forma a se dedicar a ela, ininterruptamente, até hoje. A vida de Edson Cardoso mostra bem a diferença que há entre ter consciência de algo e ser militante. "Ter consciência não significa ser militante, não é sinônimo de ser militante. A partir de 1980, eu me disponho a ser um ativista, isso é diferente. Não é tomada de consciência, é decidir-se pela militância, pelo ativismo", explica. (NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2008).<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup>Edson Cardoso há 27 anos a militância na questão racial. Núcleo de estudos e pesquisas das relações étnico-raciais. Disponível em: <http://tamboresdosmontes.blogspot.com.br/2008/07/edson-cardoso-h-27-anos-militancia-na.html>. Marília Matias de oliveira, especial para o portal palmares. 2008.

Segundo Ribeiro (2015) Ben-Hur em entrevista, no ano de 2013, destacou: “o Edson Cardoso foi chefe de gabinete do Florestan Fernandes, depois foi meu chefe de gabinete e foi o grande responsável pela Lei Federal nº 10.639/2003. Foi o Edson Cardoso que foi atrás, ele que me inspirou”.

Enquanto realizava pesquisas no arquivo da Câmara dos Deputados, Edson Cardoso se deparou com o Projeto de Lei nº 859/1995, do Deputado Humberto Costa que havia sido arquivado pela Câmara dos Deputados em 2 de fevereiro de 1999 após o parlamentar deixar o mandato.

A leitura do Projeto de Lei despertou o interesse de Edson Cardoso e, logo, repassou seu achado para o Deputado Ben-Hur. O próprio Edson narrou o momento:

Ben-Hur; acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque podem ter coisas importantes e a gente desarquiva os projetos. Quando olhei, que projeto importante estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo “História da África”. É importante recuperar essas iniciativas, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é uma coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 429).

O Deputado Ben-Hur Ferreira convidou a Deputada Esther Pillar Grossi para reapresentar, em conjunto, o Projeto de Lei nº 859/1995 de autoria de Humberto Costa. Ben-Hur afirmou que o convite à Deputada Esther Grossi se deu pelo fato de ela de ter apresentado um Substitutivo à proposição, quando relatora da Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), e pela forma como trabalhou esse Substitutivo, enriquecendo o Projeto de Lei assegurando a sua aprovação. [...] Foi uma estratégia articulada para conseguir atingir o objetivo com êxito. (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

No dia 11 de março de 1999 o Projeto de Lei de autoria dos dois Deputados foi apresentado à mesa diretora da Câmara Federal e registrado como Projeto de Lei nº 259/99. Em 20 de março de 1999 foi publicado no Diário da Câmara dos Deputados e, a meados do mês de abril, foi enviado para a Comissão de Educação Cultura e Desporto (CECD), cujo relator era o Deputado Evandro Milhomen (Partido Comunista do Brasil/Amapá). Após o relator dar parecer favorável, em 17 de agosto de 1999 o Projeto de Lei nº 259/99 foi aprovado na Comissão por unanimidade.

Em 24 de abril de 2000 o Projeto de Lei é enviado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), cujo relator era o Deputado André Benassi (Partido da

Social Democracia Brasileira/São Paulo) que, após dar parecer favorável, solicitou para que a proposição fosse aprovada, embora tenha feito uma emenda de supressão do artigo quinto a fim de deixar o Projeto de Lei em conformidade com a Constituição Federal.

Em 25 de setembro de 2001, os Deputados Iéδιο Rosa (Partido da Frente Liberal/Rio de Janeiro) e Zulaiê Cobra (PSDB/São Paulo) pediram vista ao Projeto de Lei (os pedidos de vista costumam ser uma manobra para atrasar o andamento da tramitação de um Projeto de Lei), porém em 1º de outubro de 2001 foi devolvido continuando a tramitação normal. Em 8 de outubro de 2001, o Projeto de Lei foi aprovado por unanimidade na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).

Em 7 de março de 2002 foi enviado à Comissão de Constituição e Justiça e Redação (CCJR), cujo relator era o Deputado Aldir Cabral (PFL/Rio de Janeiro), que apresentou uma emenda de atualização de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, substituindo os termos “primeiro grau” e “segundo grau” por “ensino fundamental” e “ensino médio” respectivamente. Assim, o Projeto de Lei foi aprovado por unanimidade e remetido para o Senado Federal.

Em 5 de abril de 2002 foi apresentado ao Senado Federal e remetido para a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CECE), cujo relator era o Senador Geraldo Cândido da Silva (PT/Rio de Janeiro), o qual deu o seu parecer favorável.

Em 29 de outubro de 2002, foi aprovado pelo Senado e enviado ao relator do texto final para adequá-lo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996.

Desta vez, o relator do texto final era o Senador Mozarildo Cavalcante (Partido Trabalhista Brasileiro/Roraima), que após dar o parecer favorável, encaminhou o Projeto de Lei para a Mesa Diretora do Plenário do Senado Federal o qual foi aprovado em 17 de dezembro de 2002.

Em 2 de janeiro de 2003 o Senado Federal remeteu o Projeto de Lei nº 259/1999 para o Palácio do Planalto, e em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei Federal nº 10.639/2003 de autoria do Deputado Federal Eurídio Ben-Hur Ferreira (PT/MS) e da Deputada Esther Pillar Grossi (PT/RS).

A Lei Federal nº 10.639/2003 foi uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, através da

modificação dos artigos 26-A, §1 e §2, 79-A e 79-B, que tornou obrigatória a inclusão nos currículos das redes pública e particular de ensino do estudo da História da Cultura Africana e Afro-brasileira.

A Lei nº 10.639/2003, com a modificação dos artigos 26-A, 79-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, passou a ter a seguinte redação:

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

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

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

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. **Vetado.**

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

Em 9 de janeiro de 2003, o § 3º do artigo 26-A e o artigo 79-A foram vetados através da Mensagem de Veto nº 7<sup>52</sup> redigida pela Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República.

O § 3º do artigo 26-A dispunha: “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 História e Cultura Afro-Brasileira”. A Mensagem de Veto nº 7/2003 argumentou que as razões do veto eram:

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do artigo 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos

<sup>52</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm). Acesso em 16/07/2015.

mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu artigo 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no artigo 9º, inciso IV da Lei nº 9.394/1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira.”.(BRASIL, 2003).

No mesmo contexto, o artigo 79-A dispunha: “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 Mensagem de Veto nº 7/2003 argumentou que as razões do veto eram:

Verifica-se que a Lei nº 9.394/1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O artigo 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto. (artigo 7º, inciso II). (BRASIL, 2003).

Em 10 de março de 2008 a Lei Federal nº 11.645 alterou a redação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, no qual foi incluído a Cultura Indígena.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - O artigo 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e **Indígena**. (Redação dada pela Lei nº 11.645/2008).

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos **povos indígenas** no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645/2008).

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos **povos indígenas** brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (Redação dada pela Lei 11.645/2008).

Artigo 2º – Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 182º da Independência e 115º da República. (BRASIL, 2008).

Assim, após as alterações feitas pela Lei nº 11.645/2008 e pela Mensagem de Veto nº 7/2003, a redação final da Lei nº 10.639/2003 ficou da seguinte forma:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B:

Artigo 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. (Redação dada pela Lei 11.645/2008).

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

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

§ 3º - **Vetado.**

Artigo 79-A – **Vetado.**

Artigo 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Artigo 2º – Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.  
(BRASIL, 2003).

A introdução da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar, que a sanção da Lei Federal nº 10.639/2003 propiciou, deve ser realizada interdisciplinarmente. Todas as disciplinas, que compõem o currículo escolar, têm maneiras de contribuir no estudo da História e cultura Africana e Afro-brasileira, mesmo àquelas que, aparentemente, não têm nenhuma relação com a temática étnico-racial como, por exemplo, as disciplinas que compõem as Ciências Exatas (Matemática, Física e Química). Azevedo Neto (2009) afirma:

A Lei nº 10.639/2003, Artigo 26-A, §2, salienta que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. A aplicação desta temática poderá ser feita por diferentes meios, como elaboração de projetos que abranjam um estudo da influência e participação dos africanos na construção econômica, social e cultural do Brasil, enfatizando os modos em que as culturas adentram em diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Engenharia, Língua, etc.), a criação tecnológica e artística, dentre outras. (AZEVEDO NETO, 2009, p.2).

A Lei Federal nº 10.639/2003 ao determinar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana abre caminho para que as diversas manifestações culturais próprias da comunidade negra sejam incluídas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino da rede pública e privada,

promovendo junto aos estudantes, comunidade escolar e comunidade em geral uma sólida base de conhecimento histórico e cultural sobre estes povos que contribuíram sobremaneira à formação da sociedade brasileira.

Em 10 de março de 2004, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer CNE/CP nº 03/2004<sup>53</sup>, cuja relatora foi a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Em decisão do Conselho Pleno, o voto da relatora foi aprovado por unanimidade. O Parecer regulamentou as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, traçando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana no ano de 2004. O documento, na sua introdução afirma:

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP nº 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Artigos 5º, I, Artigo 210, Artigo 206, I, § 1º do Artigo 242, Artigo 215 e Artigo 216, bem como nos Artigos 26, 26 A e 79 B na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004, p.1).

Especificamente para a disciplina de Matemática as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana afirma que para a disciplina de Matemática; a contribuição de raiz africana será identificada e descrita pela Etnomatemática [...]. (BRASIL, 2004, p.24).

Entre outros temas, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, tratou sobre ações a ser tomadas pelo poder público no âmbito Federal, Estadual e Municipal, para a implantação da Lei Federal nº 10.639/2003; entre elas; a necessidade de investimento na formação dos professores, o mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas das escolas, a articulação entre os sistemas de ensino e a confecção de livros e materiais didáticos que abordem a questão étnicorracial da nação brasileira. As ações afirmativas combate ao racismo e as discriminações, atenderão:

---

<sup>53</sup>PARECER HOMOLOGADO pela Resolução nº 01/2004 de 17 de junho de 2004, Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 16/07/2015.

A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiços, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnicorraciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnicorraciais, às alianças sociais;

Participação de grupos dos Movimentos Negros, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p.10 -11).

A aquisição do pleno conhecimento sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 por parte dos gestores, administrativos, docentes, estudantes e comunidade em geral, é um importante ponto de partida para colocar a sociedade num processo de descolonização e continuar a luta contra a discriminação racial. Costa; Dutra (2009), a esse respeito, nos diz:

Descolonizar o saber é o primeiro passo na luta do preconceito racial. A educação tem fundamental importância nesta luta, pois se acredita que o espaço escolar seja responsável por boa parte da formação pessoal dos indivíduos sendo assim um ambiente fundamental para separação das desigualdades raciais e superação do racismo. (COSTA; DUTRA, 2009, p.1).

Passados mais de treze anos desde que a Lei Federal nº 10.639/2003 foi sancionada, o governo, através do Ministério da Educação, tem reforçado a adoção de diversas ações afirmativas que atendam a população afro-brasileira, reafirmando, assim, o objetivo de valorizar e assegurar a diversidade cultural, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e a garantia dos direitos humanos.

O primeiro registro encontrado da discussão em torno de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo



com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho. A lei nunca chegou a ser elaborada. (SANTOS, 1999, apud MOEHLECKE, 2002).

No ano de 1983 o então Deputado federal Abdias Nascimento, apresentou o Projeto de Lei nº 1.332/1983, no qual propunha uma “ação compensatória”, que estabeleceria mecanismos de compensação para os cidadãos afro-brasileiros após séculos de discriminação. Entre as ações figuravam a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional. (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

No dia 13 de maio de 1996, È lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), pela Secretaria de Direitos Humanos, que estabelece como objetivo, dentre outras coisas, desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as áreas da iniciativa privada que realizem “discriminação positiva”. (Brasil, 1996, p.30).

Entre as ações afirmativas tomadas pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva destacaram-se a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) através da Medida Provisória (MP) nº 111/2003, convertida posteriormente na Lei nº 10.678/2003<sup>54</sup>. A SEPPIR é uma instituição de nível ministerial responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial visando à consolidação do tema em articulação com os ministérios e com as secretarias dos governos estaduais e municipais.

Entre as diversas ações executadas pela SEPPIR, uma que se destacou foi a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial que entrou em vigor com a sanção da Lei nº 12.228/2010<sup>55</sup>. O Estatuto reforçou as definições legais de discriminação racial e das ações afirmativas, garantindo à população negra o direito à saúde, à educação, à cultura,

---

<sup>54</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm). Acesso em: 18/05/2015.

<sup>55</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em 18/05/2015.

ao acesso aos meios de comunicação, ao esporte, ao lazer, ao direito ao exercício dos cultos religiosos de matrizes africanas, à inclusão no mercado de trabalho, ao acesso a terra e ao direito à moradia. Também a partir daquele momento a capoeira passou a ser considerada arte marcial afro-brasileira.

Outra política afirmativa destinada à educação criada no governo do Presidente Lula foi o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) que nasceu no ano de 2004 com a proposta de aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas, nas universidades privadas, por estudantes de baixa renda, com subsídio estatal. O PROUNI apresentou uma política de cotas para os que se autodeclararam pretos, pardos ou índios e optaram por ser beneficiários deste sistema no ato de inscrição. Como segunda estratégia, o governo decidiu expandir a oferta de vagas nas Universidades Federais, bem como construir e ampliar novas unidades e campi. Até o fim de 2007, segundo o Ministério da Educação (2009), 14.826 novas vagas foram criadas nos cursos de graduação.

O Programa de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, ganhou maior expressão no governo do Presidente Lula, quando foi reformulado para se tornar mais acessível para os estudantes de classes média e baixa e também adotar o critério racial no índice de classificação, aumentando as chances de os solicitantes negros e pobres conseguirem o financiamento.

No governo da Presidente Dilma Rousseff foi aprovada em 29 de agosto de 2012<sup>56</sup> a Lei nº 12.711, que instituiu a obrigatoriedade da adoção de ações afirmativas raciais e sociais nas Universidades Federais. A Lei reservou de 50% das vagas nas universidades federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo também percentuais para negros e indígenas na proporção da população de cada estado.

Artigo 5º - Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

---

<sup>56</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 15/05/2015.

A implantação de políticas de ação afirmativa executada pelo governo foi, em grande medida, resultado da pressão historicamente exercida pelos Movimentos Negros. Assim, é competência do Estado, através dos governos, o papel de corretor das desigualdades historicamente tecidas e sedimentadas. No caso, as políticas de ação afirmativa têm uma função ético-pedagógica nas relações étnicorraciais. (SILVA, 2010).

A reflexão sobre tema evidencia que as medidas de ação afirmativa até agora implantadas, são insuficientes para resolver o problema de desigualdade acumulado ao longo de séculos e séculos de espoliação.

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

## **4 A PESQUISA**

### **4.1 O Interesse pela Realização da Pesquisa**

Como já fora citado na introdução deste trabalho, o interesse em mergulharmos no objeto desta pesquisa surgiu através de conversas com professores de Matemática, realizadas em escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de Campo Grande, na qual também atuamos como docente. Nessas interlocuções, por vezes, discutimos o conhecimento da Lei Federal nº 10.639/2003 e qual era o apoio recebido pela unidade escolar para desenvolver trabalhos que atendessem o disposto na Lei, encontros pedagógicos realizados e formação continuada, criação de grupos de discussão, material disponível na unidade escolar e eventos que abordassem a temática, focados principalmente no ensino da disciplina de Matemática.

Percebemos, durante essa troca de experiências, que a maioria dos docentes alegava pouco ou nenhum conhecimento da Lei e, aqueles que alegaram conhecê-la (ou ouviram falar), disseram que não receberam capacitação suficiente e, por esta razão não sentiam segurança para abordar o tema de forma adequada em sala de aula. Também alegaram que, nas unidades escolares nas quais atuavam, não foram criados quaisquer grupos de discussão, ou ainda, apontaram a insuficiência de material para trabalhar a temática étnicorracial aliada à disciplina de Matemática.

Temos que admitir que as respostas obtidas nessas conversas surpreenderam-nos, haja vista que a Lei nº 10.639/2003 se encontra em vigor há mais de dez anos. Assim sendo, nossa curiosidade foi aguçada e enveredamos pelo caminho da pesquisa a fim de obtermos respostas que confirmem ou não as declarações que os docentes deram na oportunidade.

### **4.2 A Pesquisa Qualitativa**

Para o levantamento, organização e análise dos dados coletados, optamos por utilizar o método de pesquisa qualitativo. Para fornecer uma clara ideia do motivo de seguirmos este caminho, torna-se necessário, antes de tudo, explicar o conceito de método de pesquisa qualitativo.

Diversos autores se debruçam sobre este conceito como: Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln (2005), Maria Cecília de Souza Minayo (2001), Robert Bogdan; Sari Knopp Biklen (1994).

Para Denzin; Lincoln (2005, p.2) pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem.

De acordo com Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao optarmos por utilizar o método de pesquisa qualitativo utilizamos como referencial metodológico os estudos de Bogdan; Biklen (1994). Nestes estudos os autores apontaram cinco características fundamentais a serem observados neste tipo de investigação que são:

*A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave:* a presença do pesquisador, no ambiente onde se desenvolve a pesquisa, é de extrema importância, à medida que o fenômeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre, visto que o mesmo sofre a ação direta desse ambiente. (CAMPOS, 2004, p.2). O pesquisador qualitativo cria deliberadamente espaços para o aparecimento de conteúdos e aspectos não previstos inicialmente (ANDERSON, 2000). No ambiente natural, dentro do método qualitativo de pesquisa, o pesquisador não coleta dados somente, mas serve como “instrumento” através do qual os dados são coletados (REW, BECHTEL, SAPP, 1993; BRITTEN, 1995).

*A pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva:* os dados incluem entrevistas transcritas, notas de campo, fotografias, produções pessoais, depoimentos ou outra forma de documento. O pesquisador tenta analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, no possível, a forma de registro ou transcrição. (CAMPOS, 2004, p.3). Na abordagem investigativa de âmbito qualitativo nada é trivial, toda manifestação tem potencial para fornecer pistas importantes na construção e compreensão do fenômeno estudado. Como afirma Triviños (1987), as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significado que o ambiente lhe imprime, produto de uma visão

subjetiva. Desta forma, a interpretação dos resultados tem como base à percepção de um fenômeno num contexto.

*A preocupação com o processo é maior do que com o produto:* o pesquisador tem como interesse principal estudar um problema e verificar como ele se mostra nas atividades, procedimentos e nas interações cotidianas. A ênfase é colocada em como é criado o modo de vida dos indivíduos, suas relações cotidianas, como percebem as mudanças ou manutenção de determinados costumes ou crenças. (CAMPOS, 2004).

*A análise dos dados segue um processo indutivo:* indução é um método mental por intermédio do qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. (CAMPOS, 2004). Dessa forma, o objetivo dos argumentos indutivos é apresentar conclusões, cujo conteúdo é mais amplo do que as premissas nas quais se basearam (LAKATOS; MARCONI, 2001). Não há preocupação em comprovar hipóteses. Através da relação dos dados, à medida que são colhidos, os pesquisadores vão construindo sua teoria de “baixo para cima”. Como afirmam Bogdan; Biklen, (1994): “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final é conhecida de antemão. Está se construindo um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”.

*O enfoque dos dados pesquisados devem sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes:* a maneira como os informantes vivenciam e informam uma situação vivida é importante e singular a cada indivíduo. O significado ou sentido que elas dão aos fenômenos vivenciados é foco da pesquisa qualitativa.

Esta última característica é a que mais se identifica com a realização da nossa pesquisa já que o que buscamos é identificar o conceito (sentido) que os docentes participantes da pesquisa atribuem a Lei Federal nº 10.639/2003 que incide em mudanças de valores, alterações curriculares, na construção de saberes e na prática em sala de aula.

Os significados construídos pelos docentes, com referência a Lei, perpassam pela sua história de vida, suas experiências sociais, a construção de sua identidade e o valor que atribuem ao estudo das relações étnicorraciais para a compreensão da História do Brasil.

### 4.3 Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida com um total de vinte e dois professores, nos turnos matutino e noturno, em oito escolas de Campo Grande pertencentes à rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e que atuam no ensino médio. As escolas selecionadas contemplam às oito regiões de Campo Grande, divididas de acordo com o Conselho das Unidades Escolares (COUNE) estabelecidos pela Coordenadoria de Gestão Escolar (SUPED) da Secretaria do Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED) (2015).

É importante ressaltar que alguns dos docentes pesquisados condicionaram a sua participação na pesquisa a não ter a sua identidade revelada, alegando que se identificados poderiam sofrer algum tipo de retaliação por expor suas opiniões. A partir desse fato optamos por nomear os docentes usando as letras do alfabeto, isto é: professor A, B, C, D.....e assim por diante.

Quanto à formação e tempo de atuação na docência dos entrevistados, todos possuem Licenciatura em Matemática e exercem a docência há mais de cinco anos.

Quadro 13 - Relação das escolas selecionadas para a pesquisa e quantidade de docentes pesquisados.

REGIÃO/COUNE		Escola	Docentes Pesquisados
REGIÃO 01	LAGOA	E.E. Prof <sup>a</sup> Thereza Noronha de Carvalho	02
REGIÃO 02	GUAICURU	E.E. Teotônio Vilela	03
REGIÃO 03	BANDEIRA	E.E. Waldemir Barros da Silva	03
REGIÃO 04	CENTRAL	E.E. Joaquim Murtinho	03
REGIÃO 05	IMBIRUSSU	E.E. Amélio de Carvalho Baís	03
REGIÃO 06	HÉRCULES MAYMONE	E.E. Hércules Maymone	04
REGIÃO 07	SEGREDO	E.E. Maestro Frederico Liebermann	02
REGIÃO 08	SUL	E.E. Maestro Heitor Villa Lobos	02
<b>TOTAL DE DOCENTES: 22</b>			

Fonte: Coordenadoria de Gestão Escolar (SUPED/SED), Conselho das Unidades Escolares (COUNE).



Nas oito escolas a serem pesquisadas, após falarmos com cada docente, explicarmos o objetivo da pesquisa e assinarem um Termo de Compromisso Livre Consentido foi aplicado um questionário previamente elaborado a cada um. O critério adotado na aplicação dos questionários da pesquisa foi selecionar no mínimo dois e no máximo quatro professores da disciplina de Matemática que atuavam na unidade escolar, no período matutino e noturno, totalizando vinte e dois profissionais da educação.

O questionário aplicado, cujo título era: “Questionário para avaliação acerca do conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003<sup>57</sup>, que trata da inclusão do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul” estava dividido em cinco tópicos.

O primeiro e o segundo referiam-se a aspectos relativos à unidade escolar e informações pessoais sobre o docente, no qual o preenchimento do nome era opcional. No terceiro e quarto foram apresentados aos docentes questionamentos que possuíam três alternativas de resposta (SIM, NÃO e NÃO SABE), no qual o participante foi orientado a marcar somente uma alternativa.

Nestes tópicos foram abordados aspectos relativos à formação continuada oferecida pela unidade escolar, Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), participação em projetos, grupos de estudo, atividades em geral desenvolvidas pela unidade escolar e aspectos relativos acerca do conhecimento que os docentes possuíam sobre a Lei Federal nº 10.639/2003. Estes quatro tópicos foram respondidos por todos os vinte e dois docentes pesquisados.

O quinto tópico foi aplicado somente ao professor de Matemática mais antigo na unidade escolar, o que na nossa visão permitiria entender como estes docentes se posicionaram a partir da obrigatoriedade de trabalhar com os conteúdos propostos pela Lei nº 10.639/2003 na época da sua promulgação e de que maneira a entendem e a aplicam na atualidade. O tópico foi constituído de quatro questões abertas, na forma de entrevista, que poderiam ser respondidas de forma livre, ou seja, neste momento o docente poderia, através das suas palavras, expor o seu posicionamento diante de cada questão proposta. Este tópico foi respondido por oito docentes (um de cada escola selecionada).

---

<sup>57</sup> Ver Apêndice A neste trabalho.

As questões apresentadas eram; 1º) de que forma a formação de professores pode contribuir para uma abordagem metodológica voltada à educação para as relações étnicorraciais; 2º) como é possível incluir a discussão da diversidade étnicorracial na disciplina de Matemática (dando exemplos); 3º) Já trabalhou com a temática abordada pela Lei Federal nº 10.639/2003 em sala de aula e, em caso afirmativo, como o fez e quais recursos foram utilizados (dando exemplos); 4º) Considera que a disciplina de Matemática pode trabalhar com temas como educação para as relações étnicorraciais, favorecendo o combate à discriminação e, em caso afirmativo, de que forma.

#### 4.4 Apresentação dos Resultados da Pesquisa

O item um e dois do questionário, como exposto anteriormente, referiam-se a aspectos relativos à unidade escolar e informações pessoais sobre o docente<sup>58</sup>, assim sendo apresentamos a seguir os resultados da pesquisa a partir do Item 3.

##### 4.4.1 Questionário Item 3 (três): “Aspectos relativos à formação continuada, projeto político pedagógico da escola (PPP), participação em projetos, grupos de estudo, atividades em geral desenvolvidos pela unidade escolar atendendo a Lei nº 10.639/2003”.

A formação do docente não tem fim, a formação inicial na Licenciatura é apenas o começo de uma longa caminhada e a formação continuada objetiva complementar a formação teórica recebida na graduação. A formação continuada é requisito básico para a transformação do professor, pois permite o estudo, a pesquisa a reflexão e o contato com as novas concepções da educação. Segundo Chimentão (2009), a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Ainda segundo Shigunov Neto; Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional de educação, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de

---

<sup>58</sup> Ver Apêndice A neste trabalho.

ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

Através da formação continuada, além da atualização pedagógica, é proporcionado aos docentes um espaço de reflexão e discussão no qual diversos assuntos serão expostos e, assim esta troca de experiências poderá contribuir com sua prática pedagógica.

A inovação das práticas pedagógicas adquiridas nestes encontros não somente trará benefícios aos docentes, o principal beneficiário será o aluno, pois no momento no qual os docentes elaborarem seus planos de aula incluindo temas que venham a enriquecer as exposições dos tópicos a serem abordados, como por exemplo; a álgebra e o processo histórico que levou a o nível de conhecimento que temos hoje sobre o tema e as contribuições dos diferentes grupos culturais que contribuíram para esse desenvolvimento, os professores de fato, facilitarão a compreensão da disciplina e criarão a percepção nos alunos que a matéria tratada na sala de aula vai muito além de fórmulas, teoremas e demonstrações e que os conceitos matemáticos nasceram da contribuição de diversas culturas valores.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)/ Matemática (1998) a construção e a utilização do conhecimento matemático não é feita apenas por matemáticos, cientistas ou engenheiros, mas, de formas diferenciadas, por todos os grupos socioculturais, que desenvolvem e utilizam habilidades para contar, localizar, medir, desenhar, representar, jogar e explicar, em função de suas necessidades e interesses.

Valorizar esse saber matemático cultural e aproximá-lo do saber escolar em que o aluno está inserido é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, ao dar importância a esse saber, a escola contribui para a superação do preconceito de que a Matemática é um conhecimento construído exclusivamente por determinados grupos sociais ou sociedades mais desenvolvidas. Pela análise da história da produção do conhecimento matemático os alunos verificarão também as contribuições significativas de culturas que não tiveram hegemonia política. (BRASIL, 1998, p. 32).

Assim, cabe à unidade escolar, através da sua gestão ou à Secretaria Estadual de Educação promover periodicamente formações continuadas, formação de grupos de estudos e atividades correlatas que venha a contribuir com a prática pedagógica dos docentes. Conforme o Conselho Nacional de Educação/Conselho (CNE/CP Resolução

1/2004, artigo 3º, §1, p.11) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação étnicorracial”.

O objetivo da aplicação aos docentes entrevistados do questionário (item 3) foi detectar se, de fato, a prática descrita no parágrafo anterior é realizada efetivamente nas unidades escolares nas quais os docentes atuam.

Quadro 14 - Dados coletados a partir do Item 3 (três) do questionário.

3) ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (PPP), PROJETOS DIVERSOS, GRUPOS DE ESTUDO, ATIVIDADES EM GERAL DESENVOLVIDOS PELA UNIDADE ESCOLAR ATENDENDO A LEI Nº 10.639/2003.		RESPOSTAS OBTIDAS			
		SIM	NÃO	NÃO SABE	
QUESTÕES					
3.1	Foi oferecida aos professores formação continuada sobre a implantação da Lei Nº 10.639/2003?	4	15	3	22
3.2	O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola incluiu a Lei Nº 10.639/2003?	13		9	22
3.3	Foram criados, na sua escola, grupos de estudo, grupos de discussão ou rodas de leitura com os professores sobre a Lei 10.639/2003?	3	15	4	22
3.4	Foram realizados projetos interdisciplinares ou atividades diversas, como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatro, jogos didáticos sobre a Lei Nº 10.639/2003 envolvendo os estudantes da unidade escolar?	4	10	8	22
3.5	Foram realizadas, na sua escola, atividades diversas, como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatro, jogos didáticos sobre a Lei Nº 10.639/2003 envolvendo a comunidade externa?	2	12	8	22
3.6	Foi formado na sua escola um professor ou grupo de professores responsáveis pela implementação de ações ou atividades sobre a Lei Nº 10.639/2003?		18	4	22
3.7	Os murais da escola, em termos de imagens, contemplam a diversidade étnica racial da comunidade escolar?	8	9	5	22
3.8	Foram realizados encontros com outras unidades escolares, para troca de experiências, sobre a Lei Nº 10.639/2003?		18	4	22
3.9	A escola possui material didático (CD, DVD, livros, revistas, ou outros que mostram a participação do negro na história do Brasil e valorizam a cultura afro-brasileira) que pode ser utilizado em sala de aula?	10		12	22
<b>TOTAL:</b>		<b>44</b>	<b>97</b>	<b>57</b>	<b>198</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir deste ponto analisaremos um a um os nove subitens contidos no item 3 (três) do questionário que aplicado, como indicado anteriormente a vinte e dois docentes.

Na questão 3.1 se indaga sobre a formação continuada oferecida sobre a implantação da Lei Federal nº 10.639/2003. Os professores responderam da seguinte forma:

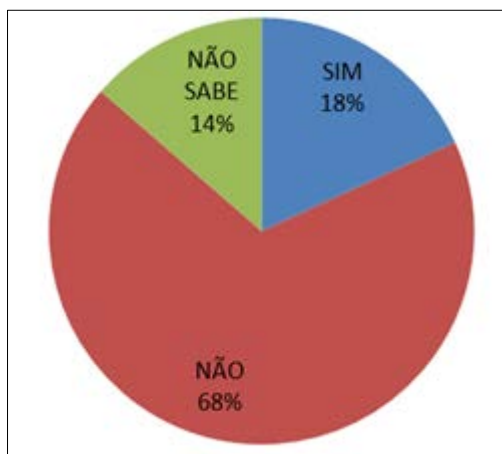


Gráfico 01 – Item 3.1

Percebemos a partir do gráfico 01 que; 4 (quatro) professores responderam SIM (18%), 15 (quinze) responderam NÃO (68%) e 3 (três) responderam NÃO SABE (14%). Consta-se assim que a formação continuada oferecida aos professores abordando a temática étnicorracial é, na prática, pouco comum nas unidades escolares investigadas, haja vista que a somatória percentual do NÃO e NÃO SABE representa 82% dos pesquisados.

A resposta NÃO SABE pode ser interpretada como a falta de conhecimento do docente acerca de ter ou não ocorrido alguma formação continuada na sua unidade escolar ou podendo indicar que, no caso de ter-se realizada alguma formação continuada sobre o tema, não foi eficientemente divulgada.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, artigo 1º, p.31) recomenda necessário:

Criar Programas de Formação Continuada presencial e à distância de profissionais da educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com as seguintes características:

I - A estrutura curricular dos referidos programas de formação deverá ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004.

II – Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificações. (BRASIL, 2004, p. 31).

No Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) (2014 – 2024), Meta 7 (Estratégias), itens 7.32 , 7.33 e 7.34, tratam da formação inicial e continuada dos professores da rede estadual de ensino:

7.32 - Implantar programa de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

7.33 - Implantar e desenvolver, até o segundo ano de vigência do PEE-MS, políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnicorraciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.34 - Promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnicorraciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência do PEE/MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 55).

O índice de 15 (quinze) docentes que responderam NÃO (68%) e 3 (três) docentes que responderam NÃO SABE (14%) constitui-se num fato preocupante, haja vista que no estado do Mato Grosso do Sul existe uma Secretaria específica para tratar das questões de educação étnicorracial.

Durante a gestão José Orcírio Miranda dos Santos, do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo do estado de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1999 a 2002, foi criada pelo Decreto nº 9.607 de 27/08/1999<sup>59</sup> a Diretoria de Políticas Específicas em Educação da Secretaria de Estado de Educação, ora denominada Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação (COPEED) pelo Decreto nº 10.200 de 04/01/2001<sup>60</sup> e a Gestão de Processos para a Igualdade Racial, a ela vinculada.

Segundo a Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação (COPEED) (2001) entre as atribuições da Gestão de Processos em Educação para a Igualdade Racial se encontram: capacitar e subsidiar os professores da rede estadual de ensino para o desenvolvimento e aplicação da política de combate ao racismo e superação das desigualdades raciais e raciais; acompanhar sistematicamente as escolas estaduais e comunidades remanescentes de quilombos, fornecendo subsídios teóricos aos

<sup>59</sup> Doisul, Imprensa Oficial de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial nº 5090 de 27/08/1999. Disponível em: [https://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO5090\\_27\\_08\\_1999.pdf](https://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO5090_27_08_1999.pdf). Acesso em: 15/06/2015.

<sup>60</sup> Doisul, Imprensa Oficial de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial nº 5421 de 05/01/2001. Disponível em: [https://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO5421\\_05\\_01\\_2001.pdf](https://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO5421_05_01_2001.pdf). Acesso em: 15/06/2015.

professores; assessorar a elaboração da proposta político/pedagógica, nas comunidades denominadas negras; incluir a temática de superação das desigualdades raciais em todas as políticas desenvolvidas pela Secretaria.

No que diz respeito à capacitação dos professores da rede estadual a principal atividade desenvolvida pela Gestão de Processos para a Igualdade Racial foi o Curso de capacitação “AWA DE!”<sup>61</sup> de 60 horas de duração.

Na atualidade, os cursos de formação continuada que contemplem a educação étnicorracial praticamente não são oferecidos pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul. Esta afirmativa foi constatada por nós em visita à Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação (COPEED) no ano de 2016, na qual questionamos o responsável que confirmou este fato. O mesmo alegou que neste momento estava sendo elaborado um calendário de cursos que atendam os docentes da rede na temática de educação étnicorracial e que em breve voltarão a ser oferecidos.

No item 3.2 questionou-se: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola incluiu a Lei Federal nº 10.639/2003?

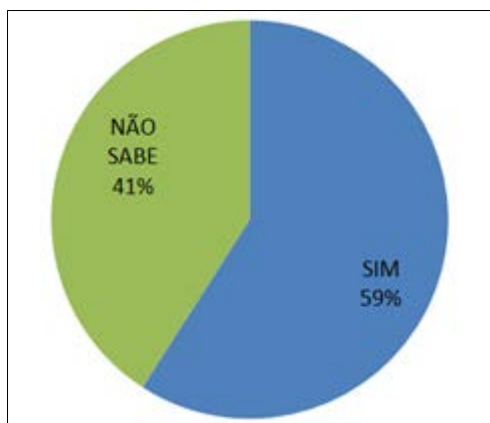


Gráfico 02 – Item 3.2

Através do gráfico 02 percebemos que; 13 (treze) professores responderam SIM (59%), 0 (zero) responderam NÃO (0%) e 9 (nove) responderam NÃO SABE (14%). Foi possível observar, através dos dados colhidos, que as escolas incluíram o disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 no Projeto Político Pedagógico (PPP), fato este reforçado pela ausência do NÃO nas respostas colhidas. Por outro lado, a resposta NÃO SABE indica que alguns docentes sequer tiveram contato com o Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado na unidade escolar.

<sup>61</sup> Awa De! Palavra africana, que significa presença dos esforços de inclusão do povo negro a partir de um contexto sócio histórico cultural.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é, sem dúvida, entre os processos educativos aquele que se destaca como uma ferramenta de democratização da gestão escolar e pode contribuir para disseminar uma cultura de respeito à diversidade cultural. Este instrumento tornou-se obrigatório a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, que atribuiu a incumbência às escolas de elaborar e executar sua proposta pedagógica. A esse respeito Azevedo (2001) afirma que é inegável a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois este se pauta pelo princípio democrático da participação e, portanto faz parte do exercício da gestão escolar democrática. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, p.31) aponta que:

Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais. (BRASIL, 2004, p. 31).

Podemos interpretar através das respostas colhidas nesta questão que existe a necessidade de reflexão conjunta do colegiado na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois encontramos desinteresse e falta de disposição ao conhecimento do conteúdo do documento, por parte dos docentes, haja vista que a maioria respondeu nesta questão que a Lei Federal 10.639/2003 estava presente, porém não sabem explicar do que a lei efetivamente trata.

No item 3.3 questionou-se: foram criados, na sua escola, grupos de estudo, grupos de discussão ou rodas de leitura com os professores sobre a Lei nº 10.639/2003?

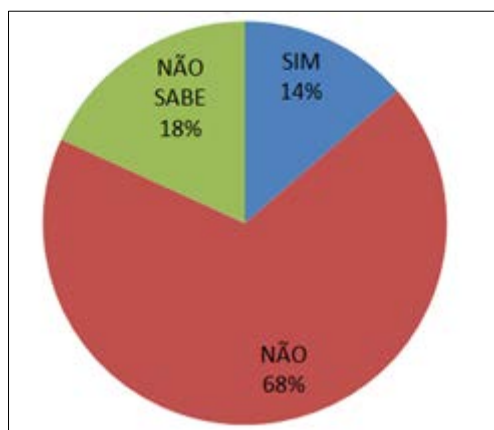


Gráfico 03 – Item 3.3



Acompanhando o gráfico 03 percebemos que; 3 (três) professores responderam SIM (14%), 15 (quinze) responderam NÃO (68%) e 4 (quatro) responderam NÃO SABE (18%). Os dados colhidos indicam que, em praticamente nenhuma unidade escolar foram criados grupos de estudos, grupos de discussão ou rodas de leitura, que abordem a temática étnicorracial (68%). Se considerarmos as respostas NÃO e NÃO SABE, o percentual eleva-se para 86% dos pesquisados.

A formação continuada do docente para que a temática étnicorracial seja efetivamente trabalhada, perpassa pela criação de grupos de estudo e/ou grupos de discussão os quais serão um importante momento de discussão, troca de experiências, construção de valores e cidadania, além disso, será um ambiente propício para a criação de estratégias de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula. Conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Pluralidade Cultural:

O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica, na formação docente, é exercício de cidadania. (BRASIL, 1997, p. 22).

Percebemos que nas escolas pesquisadas não existe a cultura de formação de grupos de estudo, grupos de discussão ou grupos de leitura para discussão sobre a Lei Federal nº 10.639/2003. Este fato não se dá somente com a educação étnicorracial. Os momentos pedagógicos promovidos pelas unidades escolares, nos quais os docentes se reúnem, normalmente não se pautam pelos temas que envolvem a comunidade escolar e que pela sua singularidade deveriam ser abordados. A agenda dos temas a serem tratados nos encontros pedagógicos, na maioria das vezes, já vem preestabelecida pela Secretaria de Educação e não dá espaço ao debate e discussão de outros temas que poderiam ter maior prioridade. Esta afirmativa baseia-se na nossa experiência na participação como professor e como coordenador nesses momentos pedagógicos nos últimos anos.

No item 3.4 questionou-se: foram realizados projetos interdisciplinares ou atividades diversas, como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatro, jogos didáticos sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, envolvendo os estudantes da unidade escolar?

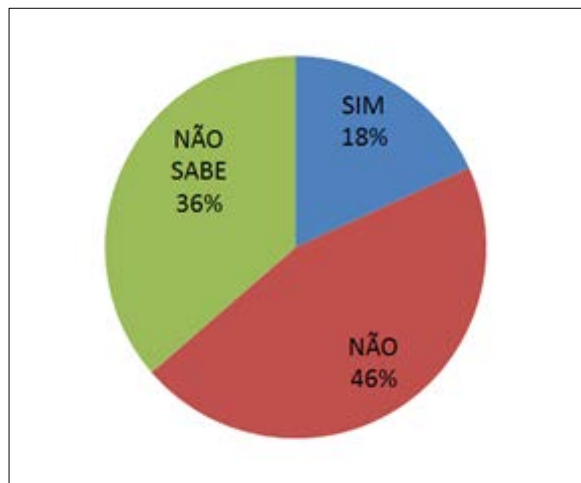


Gráfico 04 – Item 3.4

Ao analisarmos o gráfico 04 percebemos que: 4 (quatro) professores responderam SIM (18%), 10 (dez) responderam NÃO (46%) e 8 (oito) responderam NÃO SABE (36%). Sendo assim, através dos dados colhidos, constatamos que atividades diversas e projetos interdisciplinares em consonância com o teor da Lei Federal nº 10.639/2003, envolvendo os estudantes, são pouco desenvolvidas nas unidades escolares nas quais os docentes atuam. Este fato fica ainda mais evidente realizando a somatória do percentual NÃO e NÃO SABE que é de 82% dos pesquisados.

Apesar do escasso desenvolvimento de atividades diversas e projetos interdisciplinares sobre a temática étnicorracial, que os números da nossa pesquisa apontaram, foi possível observar que algumas das escolas nas quais atuavam os docentes entrevistados, (18%), incluíam nos seus calendários eventos que atendiam o disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, tais como: festas, recitais poéticos, apresentação de danças, teatro, campeonatos, comemorações e outras manifestações culturais. Porém estas atividades não eram realizadas durante todo o ano letivo, mas sim, conforme exposto pelos docentes, o calendário desses eventos coincidia com datas consideradas importantes para a discussão da questão afro-brasileira e africana, como por exemplo: Dia Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (21 de março); Dia da Libertação da África (25 de maio); Dia Nacional de Luta contra o Racismo (13 de maio); Dia da Mulher Negra Latino-Americana e do Caribe (25 de julho); Lei do Ventre Livre (28 de setembro); Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro).

Peter McLaren (1997; 2000) afirma que é preciso assumir a questão da diferença e “criar uma política de construção de alianças, de sonhos compartilhados, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como, por exemplo, “a semana das raças”), que na verdade servem para manter as formas de racismo institucionalizado intactas” (ibidem, 1997, p. 95).

No item 3.5 questionou-se: foram realizadas, na sua escola, atividades diversas, como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatro, jogos didáticos sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, envolvendo a comunidade externa?

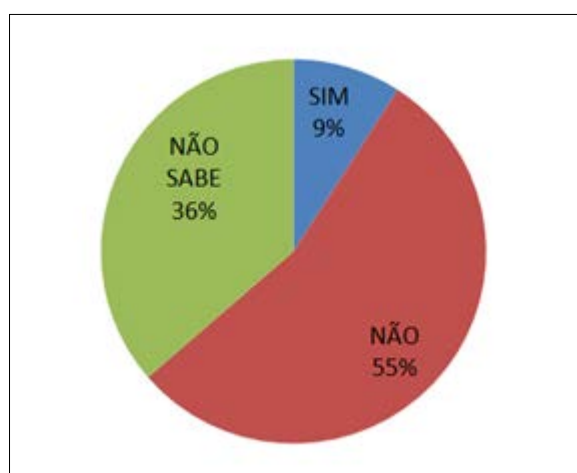


Gráfico 05 – Item 3.5

Através do gráfico 05 é possível observar que; 2 (dois) professores responderam SIM (9%), 12 (doze) responderam NÃO (55%) e 8 (oito) responderam NÃO SABE (36%). Por meio dos dados colhidos é possível constatar que atividades diversas voltadas à temática étnicorracial e que envolvam a comunidade externa não foram desenvolvidas regularmente nas unidades escolares onde os docentes atuam. Este fato fica ainda mais evidente realizando a somatória percentual do NÃO e NÃO SABE é de 91% dos pesquisados.

No Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) (2014 – 2024), Meta 7 (Estratégias), os itens 7.39 e 7.40, apontam a integração da comunidade escolar com a comunidade externa a fim de que as escolas venham a se tornar polos de criação e difusão cultural.

7.39 - Desenvolver ações efetivas visando à formação de leitores (as) e à capacitação de professores (as), bibliotecários (as), auxiliares/assistentes em biblioteca e agentes da comunidade para atuarem como mediadores (as) da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem, a partir do segundo ano da vigência do PEE-MS;

7.40 – Promover a integração das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural, no prazo de um ano de vigência do PEE-MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 58).

Podemos observar que a legislação não é cumprida por todas as escolas pesquisadas, haja vista que quando foram realizadas atividades culturais voltadas à educação étnicorracial, estas normalmente ocorreram no âmbito da escola, raramente sendo abertas à comunidade em geral.

No item 3.6 questionou-se: foi formado na sua escola um grupo de professores ou professor responsáveis pela implantação de ações ou atividades sobre a Lei Federal nº 10.639/2003?

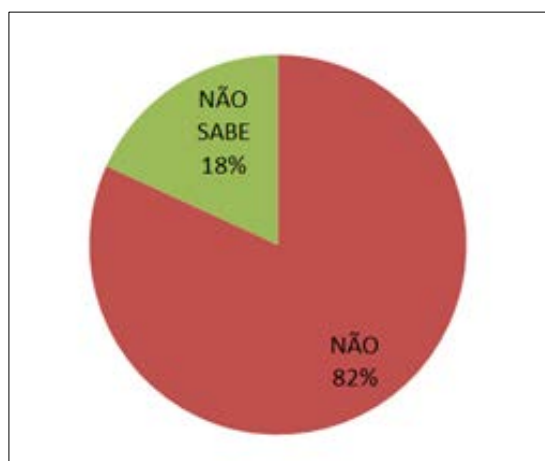


Gráfico 06 – Item 3.6

Identificamos no gráfico 06 que 0 (zero) professores responderam SIM (0%), 18 (dezoito) responderam NÃO (82%) e 4 (quatro) responderam NÃO SABE (18%). Assim fica evidenciado que, nas unidades escolares nas quais os docentes atuam nenhum professor ou grupo de professores foi formado com a responsabilidade de gerir um grupo que pudesse criar estratégias, ações e atividades voltadas para a educação étnicorracial. Se levarmos em consideração as respostas NÃO (82%) e NÃO SABE (18%), perceberemos que a sua somatória representa 100% dos pesquisados.

Podemos concluir também que, apesar do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas incluir a Lei Federal nº 10.639/2003 no seu texto, ações concretas para colocar em prática a Lei não são, de fato, desenvolvidas, haja vista que nenhum professor ou grupo de professores foi nomeado para coordenar atividades voltadas à educação étnicorracial. Pudemos perceber também, durante a nossa pesquisa, que algumas atividades promovidas nas unidades escolares partem apenas de poucos docentes e até de maneira individual.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, p.45) aponta que: “é necessário que existam grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho deste plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se auto ajustem às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira”.

No item 3.7 questionou-se: os murais da escola, em termos de imagens, contemplam a diversidade étnicorracial da comunidade escolar?

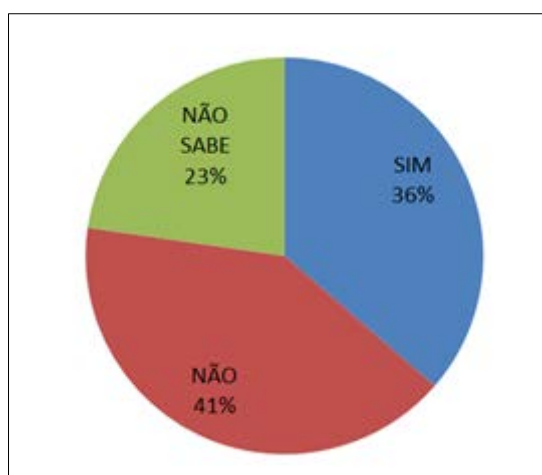


Gráfico 07 – Item 3.7

Ao observarmos o gráfico 07 percebemos que; 8 (oito) professores responderam SIM (36%), 9 (nove) responderam NÃO (41%) e 5 (cinco) responderam NÃO SABE (23%). O índice de 36% dos docentes que responderam SIM pode ser interpretado como que os murais estão presentes na unidade escolar, porém se fazem presentes apenas para cumprir uma mera “formalidade”, normalmente ligada a datas específicas.

Quanto aos docentes que responderam NÃO (41%) evidencia um fato preocupante, que pode mostrar falta de atenção (ou descaso) por parte da gestão escolar

com a temática étnicorracial. Por outro o percentual do NÃO SABE (23%), indica que, caso existam estes murais, passam despercebidos por esses professores. Se fizermos a somatória entre o número de entrevistados que responderam NÃO (41%) e NÃO SABE (23%), encontramos o preocupante percentual de 64%.

Na análise desta questão podemos estabelecer um diálogo com o item 3.4 que questionava se foram realizados projetos interdisciplinares ou atividades diversas, como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatro, jogos didáticos sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 envolvendo os estudantes da unidade escolar, pois também foi possível perceber nesta questão que as escolas que elaboram murais voltados à temática étnicorracial, o fazem normalmente em datas que destacam a luta pela igualdade racial<sup>62</sup>, fora destas datas, dificilmente a elaboração deste tipo de arte é realizada.

No item 3.8 questionou-se: foram realizados encontros com outras unidades escolares, para troca de experiências, sobre a Lei Federal nº 10.639/2003?

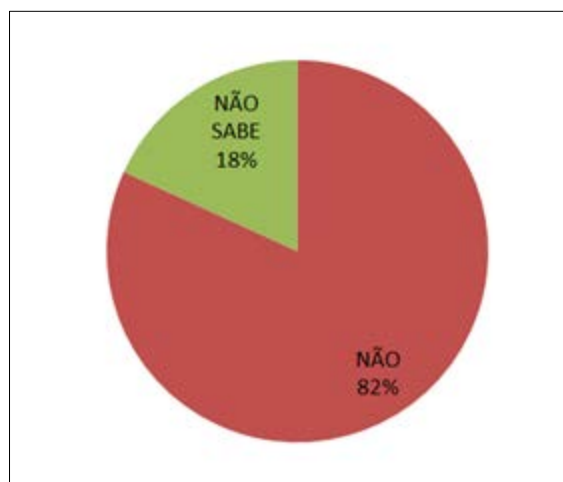


Gráfico 08 – Item 3.8

Ao analisarmos o gráfico 08 identificamos que; 0 (zero) professores responderam SIM (0%), 18 (dezoito) responderam NÃO (82%) e 4 (quatro) responderam NÃO SABE (18%). Assim fica evidenciado que nas unidades escolares, nas quais os docentes entrevistados atuam, nenhum encontro foi promovido com outras unidades escolares para promover discussões sobre educação étnicorracial. Este fato

<sup>62</sup>Por exemplo, 21 de março: Dia Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação; 25 de maio: Dia da Libertação da África; 13 de maio: Dia Nacional de Luta contra o Racismo; 25 de julho: Dia da Mulher Negra Latino-Americana e do Caribe; 28 de setembro: Lei do Ventre Livre; 20 de novembro: Dia Nacional da Consciência Negra.

fica ainda mais evidente se realizarmos a somatória percentual das respostas NÃO (82%) e NÃO SABE (18%), cujo resultado apresenta 100% dos pesquisados.

Ao fazermos uma correlação entre os resultados observados neste subitem e os subitens anteriores, é possível inferir que apesar da Lei Federal nº 10.639/2003 estar, de fato, inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, praticamente nenhuma ação, é desenvolvida pela gestão escolar (ou coordenação pedagógica) para colocá-la em prática. Ao mesmo tempo, como apontado no subitem 3.6, ao não existir, nas unidades escolares, um professor ou grupo de professores incumbidos da coordenação de projetos voltados à educação étnicorracial, as ações e atividades com este fim ficam comprometidas, e até, paralisadas.

No item 3.9 questionou-se: a escola possui material didático (CD, DVD, livros, revistas, ou outros que mostram a participação do negro na história do Brasil e valorizam a cultura afro-brasileira) e que pode ser utilizado em sala de aula?

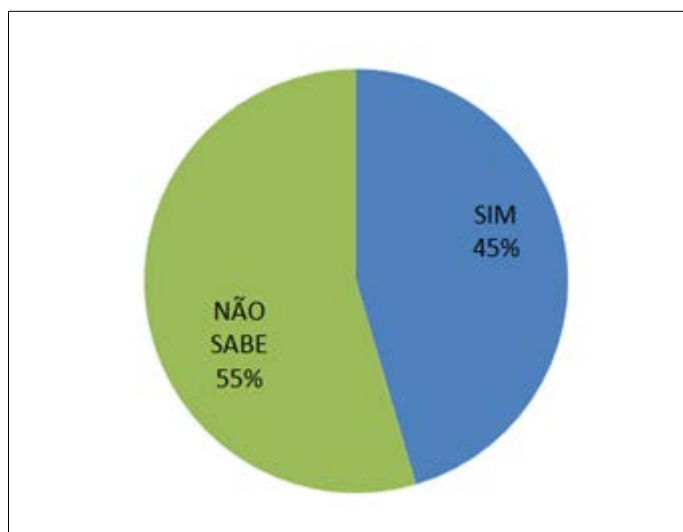


Gráfico 09 – Item 3.9

Observando o gráfico 09 percebemos que; 10 (dez) professores responderam SIM (45%), 0 (zero) responderam NÃO (0%) e 12 (doze) responderam NÃO SABE (55%). Ao analisar os dados colhidos, podemos inferir que, nas unidades escolares nas quais os docentes atuam, o material didático está, de fato, presente e disponível. O percentual de NÃO SABE (55%) denota que os docentes não são informados e/ou não sabem da existência do material ou da sua disponibilidade ou ainda não têm certeza de como este material pode contribuir para enriquecer sua prática pedagógica.

No Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) (2014 – 2024), Meta 7 (Estratégias), o item 7.35 (2004, p.58), sobre o material didático aponta: “elaborar e distribuir, em parceria com os órgãos competentes, material didático para educadores (as), estudantes e pais e/ou responsáveis sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnicorraciais e geracionais.”

Percebemos que os dados colhidos neste subitem estão correlacionados com os resultados obtidos no subitem 3.6 que questionava sobre a existência de um professor ou grupo de professores responsáveis pela implantação da Lei Federal nº 10.639/2003 na unidade escolar no qual 82% dos professores responderam NÃO.

Nesse sentido podemos concluir que, ao não existir uma coordenação responsável pela elaboração de ações e atividades voltadas à educação étnicorracial, toda informação e estratégias que contemplem o tema ficam comprometidas, entre elas a informação sobre o material a disposição na escola.

É interessante apontar que, como anteriormente citado, na maioria das vezes a procura de material ou a elaboração de atividades que atendam à temática étnicorracial nas unidades escolares nas quais os docentes entrevistados atuam não é feita pelos professores de Matemática, conforme declarado por estes, mas sim, de forma isolada, por alguns poucos docentes que, na sua maioria, trabalham com disciplinas da área de humanas como, por exemplo: história, filosofia, sociologia e artes, entre outras.

Ao analisarmos em conjunto de todas as respostas aferidas no item 3 (três) do questionário podemos elaborar o gráfico a seguir:

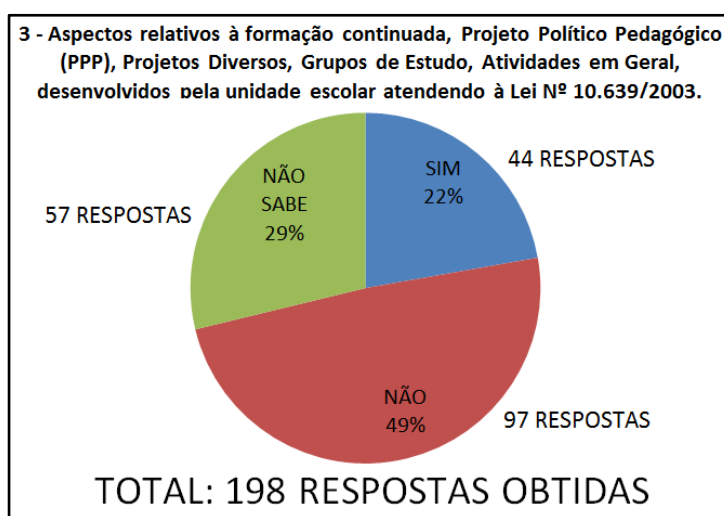


Gráfico 10 – Total de Respostas do item 3



No gráfico 10 totalizamos todas as 198 respostas obtidas nos 9 (nove) subitens apresentados sendo; 44 (quarenta e quatro) respostas SIM (22%), 97 (noventa e sete) respostas NÃO (49%) e 57 (cinquenta e sete) respostas NÃO SABE (29%). Realizando a somatória dos dados que representa a resposta NÃO (49%) e NÃO SABE (29%), o resultado encontrado é 78%.

Esta parte da pesquisa já nos permite algumas conclusões. Apesar da Lei Federal nº 10.639/2003 estar inserida em todos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, a abordagem do tema na agenda dos cursos de formação continuada oferecidos nas unidades escolares é visivelmente inexistente e cursos de formação continuada focando especificamente o tema educação étnicorracial e Lei Federal nº 10.639/2003 não são realizados. Assim a legislação federal e estadual não é cumprida. Este fato se torna mais preocupante ainda quando verificamos que existe no estado do Mato Grosso do Sul desde o ano de 1999 uma Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação e a Gestão de Processos para a Igualdade Racial responsável por estas ações.

No decorrer do calendário escolar, percebemos que as atividades voltadas para a educação étnicorracial, somente se fazem presentes em datas específicas como, por exemplo, o dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), entre outras datas.

Ao finalizarmos esta parte do questionário, que aferiu dados referentes às unidades escolares quanto a sua estruturação físico-pedagógica para trabalhar com a Lei Federal nº 10.639/2003, é possível observar que alguns dos fatores que reforçam o desconhecimento desta legislação por parte dos professores entrevistados são: a indiferença detectada nas escolas, no que diz respeito ao cumprimento da Lei, a falta de coordenação efetiva que articule atividades e planejamento específico para auxiliar os docentes no trabalho com a educação étnicorracial como: formação continuada, grupos de estudos e encontros pedagógicos, a integração entre a escola e os movimentos sociais, acesso à informação atualizada e ao material didático disponibilizado pelo MEC e pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) para este fim.

#### 4.4.2 Questionário Item 4 (quatro): “Aspectos relativos acerca do conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003”.

De fato, a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 foi resultado de uma longa luta desenvolvida pelos movimentos sociais, principalmente os Movimentos Negros. A entrada em vigor da Lei pode ser entendida como um marco simbólico no combate às desigualdades e como um instrumento para colocar em debate as relações étnicorraciais na comunidade escolar.

Mesmo que praticamente seja unanimidade entre os docentes o entendimento de que a Lei Federal nº 10.639/2003 veio a contribuir para a educação étnicorracial, foi possível perceber, no decorrer da nossa pesquisa, que entre alguns educadores existe a convicção de que a nossa sociedade é pautada pela harmonia no que concerne às relações étnicorraciais.

Possivelmente esta convicção faz parte do senso comum compreendido por parte da sociedade brasileira que afirma que, no nosso meio, a convivência entre diferentes raças é democrática e que as diferentes culturas convivem em perfeita harmonia, sendo que o racismo não é um problema prioritário a ser enfrentado no Brasil.

Esta crença do senso comum é reproduzida por parte de educadores que entendem dispensável a abordagem das questões raciais na escola e, não acreditam que o conteúdo da Lei seja suficientemente relevante para ser incluído no currículo escolar, principalmente da disciplina de Matemática.

Já Gilberto Freyre, no seu livro “Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal” (2006) apontava que as relações raciais no Brasil são desprovidas de racismo e discriminação racial, dada à proximidade entre brancos e negros e que somos uma sociedade miscigenada, reforçando assim a ideia de que não existe conflito racial no Brasil. Este pensamento coloca uma “cortina de fumaça” sobre a verdadeira condição de desigualdade e tensões étnicas que permeiam nossa sociedade, fato este que pode ser facilmente constatado nas pesquisas mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014)<sup>63</sup>. Nesse contexto, torna-se imperativo

---

<sup>63</sup>BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

aferir o efetivo conhecimento que os docentes possuem da Lei Federal nº 10.639/2003, haja vista que estará sob as suas mãos a transformação do currículo, proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004) e pelo Plano Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul (PEE-MS, 2014 - 2024).

O item 4 do questionário da nossa pesquisa vem ao encontro desse objetivo, ou seja, investigar os aspectos relativos acerca do conhecimento que os docentes possuem da Lei Federal nº 10.639/2003.

Quadro 15 – Item 4 (quatro) questionário: “Aspectos relativos acerca do conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003”.

4) ASPECTOS RELATIVOS ACERCA DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A LEI 10.639/2003.					
QUESTÕES		SIM	NÃO	NÃO SABE	
4.1	Conhece a Lei Nº 10.639/2003, que trata da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino pública e privada?	7	11	4	22
4.2	(EM CASO DE RESPOSTA AFIRMATIVA PARA A PERGUNTA ANTERIOR) Acredita que a Lei Nº 10.639/2003 ajuda a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola?	9	3	10	22
4.3	Teve a oportunidade de discutir a Lei Nº 10.639/2003 com seus colegas em reuniões pedagógicas?		20	2	22
4.4	Trabalha o conteúdo da Lei Nº 10.639/2003 em todos os anos de escolarização nos quais atua?	6	15	1	22
4.5	Sente algum tipo de constrangimento com relação à implementação da Lei Nº 10.639/2003 na unidade escolar?	1	16	5	22
4.6	Procura discutir ou conversar atitudes preconceituosas ou de discriminação racial ocorridas no espaço escolar, visando evitá-las?	8	12	2	22
<b>TOTAL:</b>		<b>31</b>	<b>77</b>	<b>24</b>	<b>132</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir deste ponto analisaremos um a um os seis subitens contidos no item 4 (quatro) do questionário que foi aplicado a vinte e dois docentes.

No item 4.1 foi questionado se o docente conhecia a Lei Federal nº 10.639/2003, que trata da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino pública e privada?

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Situação social da população negra por estado. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Retratos das desigualdades de gênero e raça: educação (livreto). Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014.

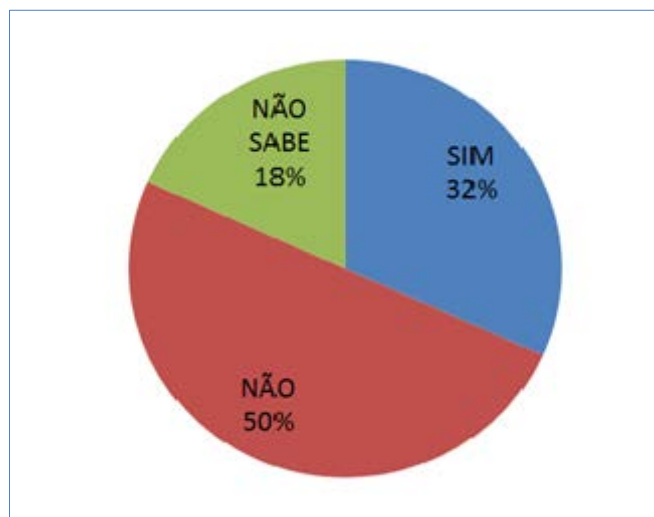


Gráfico 11 – Item 4.1

A partir do gráfico 11 é possível constatar que; 7 (sete) docentes responderam SIM (32%), 11 (onze) responderam NÃO (50%) e 4 (quatro) responderam NÃO SABE (18%).

Analisando os dados colhidos percebemos a deficiência dos docentes no que concerne ao conhecimento do teor da Lei Federal nº 10.639/2003, (apenas 32% dos docentes declararam que a conheciam).

A alegação fica ainda mais evidente quando é realizada a somatória do percentual de respostas NÃO (52%) e NÃO SABE (18%) que resulta em 68%.

Ainda do percentual de docentes que responderam NÃO SABE (18%) observamos que os entrevistados, após responderem o questionário, justificaram que ouviram falar da Lei, porém não tem conhecimento suficiente do seu teor nem se sentem seguros para trabalhar em sala de aula com este conteúdo, ou ainda, não sabem como incluí-lo na disciplina de Matemática.

Assim, é notória a falta de formação do docente para trabalhar com a educação étnicorracial em sala de aula. Esta afirmação é confirmada se observarmos os dados obtidos no questionário anterior (item 3, subitem 3.1), no qual se perguntava se foi oferecida aos docentes formação continuada sobre a Lei Federal nº 10.639/2003. Afinal, como afirma Trindade (2008, p.52); “Como ensinar o que se desconhece?”.

Os dados levantados neste item são preocupantes. Se por um lado as formações continuadas e periódicas que deveriam ser oferecidas periodicamente aos docentes da rede estadual através da Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação (COPEED)/Gestão de Processos em Educação para a Igualdade Racial nos últimos anos

não foram realizadas, e as formações focando especificamente a disciplina de Matemática na perspectiva da educação etnicorracial nunca foram sequer formuladas. Segundo Domite (2006), nos cursos de formação continuada, as novas direções de desenvolvimento da Matemática são praticamente ignoradas, inclusive a Etnomatemática, mesmo tendo por objetivo permear, com sua proposta epistemológica, ética e pedagógica, o conjunto de saberes e práticas vivenciadas durante o processo ininterrupto de formação.

No item 4.2 questionou-se ao docente se acreditava que a Lei Federal nº 10.639/2003 ajuda a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola. Esta questão condicionava a resposta a ter respondido afirmativamente à questão anterior.

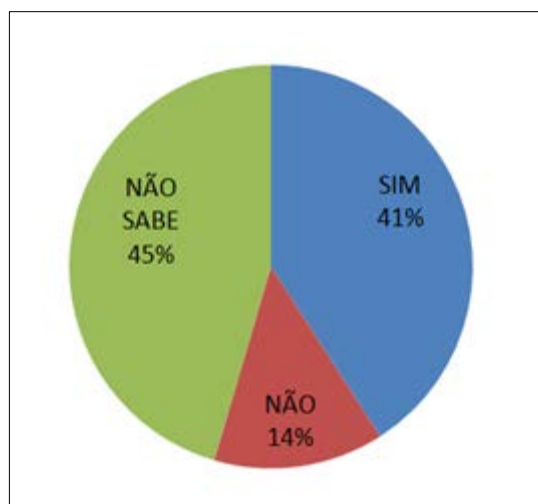


Gráfico 12 – Item 4.2

Antes de analisarmos este subitem, é preciso levar em consideração que esta questão dialoga diretamente com subitem anterior (4.1), já que coloca como condição que a resposta do subitem anterior tenha sido afirmativa (subitem 4.1 respostas SIM 32%).

Assim, ao interpretarmos os dados representados no gráfico 12 observamos que; 9 (nove) docentes responderam SIM (41%), 10 (dez) responderam NÃO SABE (45%) e 3 (três) responderam NÃO (14%).

Neste momento da pesquisa nossa intenção não era apenas a de verificar se os docentes tinham conhecimento da Lei Federal nº 10.639/2003, mas se o conhecimento que possuíam permitia interpretar o seu real significado social, pois a concepção que o docente detinha seria o fator determinante para nortear suas atitudes pedagógicas. Souza

(2015) afirma que o docente ao refletir sobre a diversidade não deve considerar apenas os aspectos didáticos da relação professor e aluno, ou adotar o “modelo da racionalidade técnica”, pois o reconhecimento da identidade cultural dos alunos é fundamental ao seu desenvolvimento educacional. Na perspectiva de Domite (2004), a formação de professores estimula nos docentes uma maneira diferente de examinar com atenção os distintos modos de raciocinar dos seus alunos, legitimando os saberes construídos em diferentes contextos e favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que lidem com as aprendizagens de fora da escola e da escola.

Quanto à resposta SIM (41%), foi possível observar que os docentes, apesar das deficiências quanto à sua formação inicial e continuada para trabalharem com educação étnicorracial, estão convictos que a Lei realmente contribui para o acesso, permanência e sucesso dos alunos.

Por outro lado, ao responderem NÃO SABE (45%), os docentes indicam que, mesmo tendo tido possibilidade de conhecer o conteúdo da Lei (através de formação inicial, continuada e/ou por iniciativa própria), não sabem muito bem como esta pode contribuir para o acesso, permanência e sucesso dos alunos ou não se sentem seguros para abordar a temática étnicorracial nas suas aulas.

Ao considerarmos que os docentes entrevistados ministram a disciplina de Matemática, não podemos deixar de refletir que, na visão de alguns destes educadores, o conteúdo que a Lei Federal nº 10.639/2003 propõe não tem uma relação direta com a disciplina, haja vista que trabalhar com história da cultura africana e afro-brasileira dialoga mais efetivamente, na visão destes, com disciplinas da área de humanas como, por exemplo, História, Filosofia, Sociologia e Artes.

O índice de respostas NÃO (14%), apesar de representar apenas 3 (três) docentes no universo de 22(vinte e dois) pesquisados, não pode ser desconsiderado pois, mesmo o docente declarando conhecimento do teor da Lei, acredita que esta não traz contribuições para o acesso, permanência e sucesso dos alunos. Segundo Gomes (2005, p. 146) afirma que é possível nos defrontarmos com docentes que questionam a relevância da discussão sobre da educação étnicorracial na escola, pois consideram não ser a função desta e embora seja esta concepção que fundamente o imobilismo de alguns educadores, a autora destaca também que não podemos generalizar a “[...] apatia e passividade [...]” destes docentes, pois, na medida em que o tempo passa, é crescente o interesse destes em abordar o tema na sua prática pedagógica.

É neste sentido que a Etnomatemática pode contribuir para uma nova concepção da prática pedagógica, pois como afirma Domite (2000, p.43) é com a discussão da Etnomatemática estamos buscando ajudar os docentes a estabelecer modelos culturais de crença, de pensamento e comportamento, no sentido de refletir não só o potencial do trabalho pedagógico que leva em conta os “saberes” dos alunos como o de uma aprendizagem mais significativa, oferecida pela escola, que dê mais poder e domínio sobre a própria aprendizagem.

No item 4.3 questionou-se ao docente se teve a oportunidade de discutir a Lei Federal nº 10.639/2003 com seus colegas em reuniões pedagógicas?

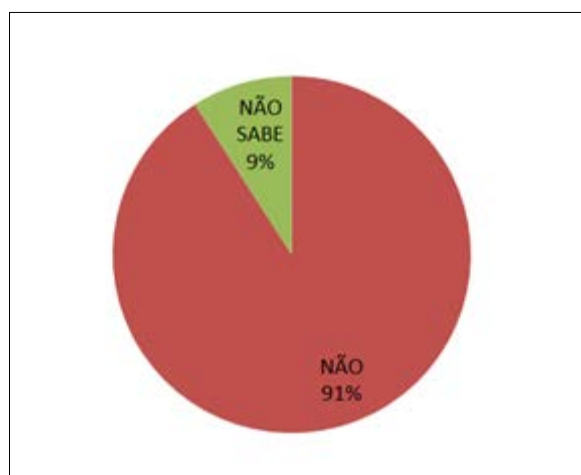


Gráfico 13 – Item 4.3

Ao analisarmos o gráfico 13 observamos que; 0 (zero) docentes responderam SIM (0%), 20 (vinte) responderam NÃO (91%) e 2 (dois) responderam NÃO SABE (9%). Percebemos que ao realizarmos a somatória das respostas NÃO (91%) e NÃO SABE (9%), chegamos a 100% dos entrevistados.

Diante deste cenário, concluímos que esta questão dialoga diretamente com os subitens 3.3 e 3.8 do questionário anterior.

O subitem 3.3 questionava se foram criados na unidade escolar grupos de estudo ou grupos de discussão sobre a forma adequada de trabalhar a Lei nº 10.639/2003. As respostas encontradas foram; 3 (três) responderam SIM (14%), 15 (quinze) responderam NÃO (68%) e 4 (quatro) responderam NÃO SABE (18%).

Por sua vez, o subitem 3.8 questionava se foram realizados encontros com outras unidades escolares para trocar experiências sobre o tema. As respostas encontradas

foram; 0 responderam SIM (0%), 18 (dezoito) responderam NÃO (82%) e 4 (quatro) responderam NÃO SABE (18%).

Ao analisar esses subitens vemos que, na maioria dos casos, as unidades escolares não promoveram a formação de quaisquer grupos de estudo ou grupos de discussão, nem o diálogo com outras unidades escolares, assim, podemos inferir que a ampla discussão entre colegas, sobre o tema, também não aconteceu.

Dialogando com o subitem 3.2, que se referia ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, ficou evidente que o que normalmente acontece é apenas a inclusão no seu projeto da intenção de executar plenamente as diretrizes incluídas na Lei Federal nº 10.639/2003, porém o que se observou na prática foi o desatendimento a esta no dia-a-dia escolar.

No item 4.4 questionou-se ao docente se trabalhava o conteúdo da Lei Federal nº 10.639/2003 em todos os anos de escolarização nos quais atua.

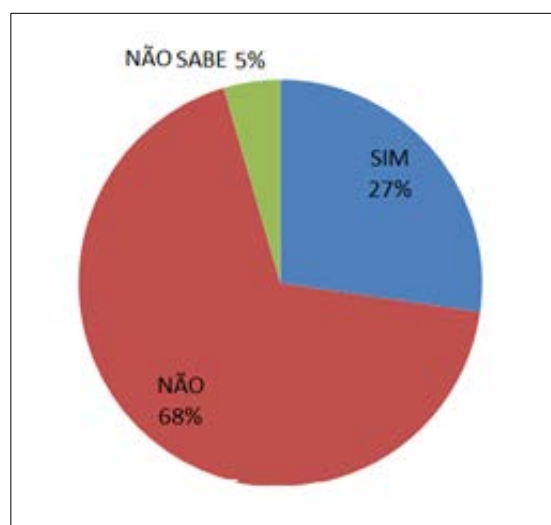


Gráfico 14 – Item 4.4

Observando o gráfico 14 percebemos que; 6 (seis) docentes responderam SIM (27%), 15 (quinze) responderam NÃO (68%) e 1 (um) respondeu NÃO SABE (5%).

Os dados levantados nesta questão indicam que, apesar das deficiências na formação e o pouco conhecimento da Lei, alegado pelos docentes na pesquisa, assim mesmo 27% dos entrevistados, de alguma forma (até mesmo intuitiva) tentaram trabalhar, em algum momento, com a educação étnicorracial nas suas aulas de Matemática.



Analisando o mesmo cenário, se somarmos as respostas NÃO (68%) e NÃO SABE (5%) encontraremos um valor de 73%, que representa a parcela dos docentes entrevistados que não trabalham nas suas aulas os conteúdos que contemplem a educação étnicorracial. Inseridos nestes dois percentuais encontram-se os docentes que acreditam que as proposta trazidas Lei Federal nº 10.639/2003 pouco ou nada podem contribuir para o ensino da Matemática formal ou academicamente aceita. A este respeito D'Ambrósio (2005) afirma que trabalhar com a Etnomatemática não implica em ignorar nem rejeitar a matemática acadêmica, simbolizada por Pitágoras.

Por circunstâncias históricas, gostemos ou não, os povos que, a partir do século XVI, conquistaram e colonizaram todo o planeta tiveram sucesso graças ao conhecimento e comportamento em que se apoiava produzido bacia do mediterrâneo, entre eles o conhecimento matemático. Na atualidade é esse conhecimento e comportamento que se reproduz nas nossas escolas. Por este motivo, não se trata de ignorar nem rejeitar este conhecimento, mas sim aprimorá-lo, incorporando a ele as produções realizadas pelas diversas culturas.

No item 4.5 foi questionado se o docente sentia algum tipo de constrangimento com relação à implantação da Lei Federal nº 10.639/2003 nas unidades escolares.

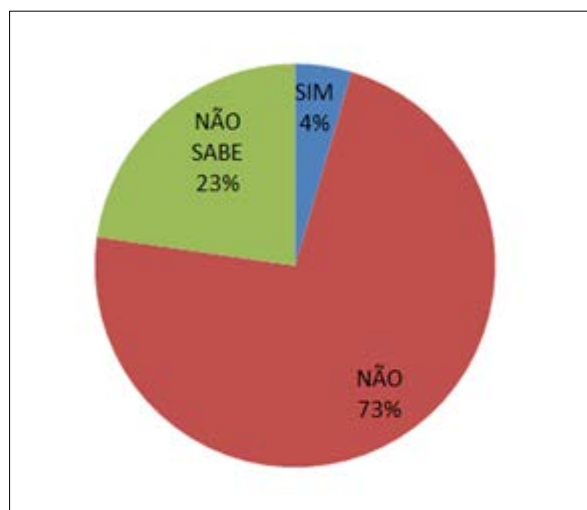


Gráfico 15 – Item 4.5

Pela análise do gráfico 15 percebemos que; 1 (um) professor respondeu SIM (4%), 16 (dezesesseis) responderam NÃO (73%) e 5 (cinco) responderam NÃO SABE (23%).

Através dos dados coletados podemos inferir que a maioria dos docentes (73%) não sente constrangimento em realizar no âmbito escolar atividades que contemplem os conteúdos observados na Lei Federal nº 10.639/2003.

Ao analisarmos as respostas obtidas e, ao mesmo tempo, comparando-as com os dados colhidos no subitem 4.1, no qual se mostrava o baixo conhecimento que os docentes alegavam ter sobre a Lei, podemos questionar se as respostas colhidas expressam a realmente a verdade, pois ao considerarmos o pouco conhecimento que os docentes alegavam possuir sobre a Lei, a afirmação de que a implantação desta, nas unidades escolares, não traz constrangimento, não faz sentido, pois para sustentar esta afirmação seria condição necessária o conhecimento do conteúdo da Lei. Por outro lado, concordamos com a professora Lucimar Rosa Dias (2016) quando afirma que: “declarar não ter constrangimento relaciona diretamente com a forma como as relações raciais ocorrem no Brasil, ou seja, não seria adequado “revelar” o preconceito em torno do tema e talvez por isso seja identificada a contradição”.

Nesse contexto, é válido questionarmos também se estas respostas não foram apenas posicionamentos “politicamente corretos”, que em nada refletem um conhecimento crítico sobre a Lei Federal nº 10.639/2003. Conforme Souza (2014, p.52): “certamente, para que um professor realize seu trabalho contemplando a Lei na sala de aula, faz-se necessário um saber (conhecer a Lei) e um saber-fazer (compreender o que deve ser feito com a Lei).”.

O índice de 23% dos entrevistados que responderam NÃO SABE, representa a efetiva falta de conhecimento dos docentes sobre as propostas trazidas pela Lei Federal nº 10.639/2003 e, a partir desse fato, evitaram criar qualquer juízo de valor. Neste sentido podemos ressaltar que boa parte destas dificuldades pode ser sanada a partir de uma leitura atenta dos documentos de regulação da Lei (o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004), de fácil acesso e que oferecem ampla e clara orientação às instituições educacionais.

No item 4.6 foi questionado ao docente se procura discutir ou conversar atitudes preconceituosas ou de discriminação racial ocorridas no espaço escolar, visando evitá-las.

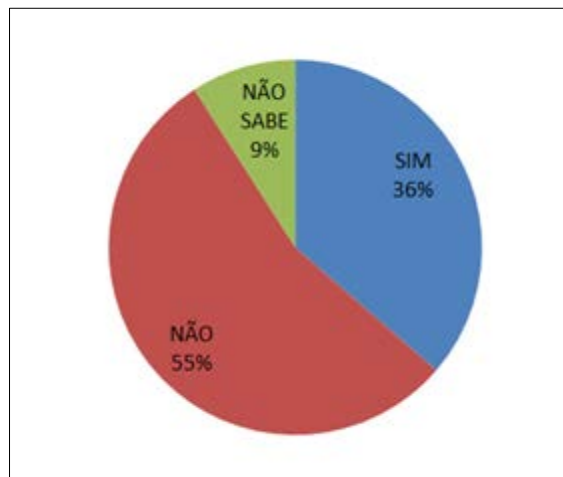


Gráfico 16 – Item 4.6

Ao observar o gráfico 16 percebemos que; 8 (oito) docentes responderam SIM (36%), 12 (doze) responderam NÃO (55%) e 2 (dois) responderam NÃO SABE (9%). Ao realizarmos a somatória entre os percentuais de docentes que responderam NÃO (55%) e NÃO SABE (9%) encontramos o resultado de 64%.

Através dos dados colhidos podemos inferir que mais da metade dos docentes evitam discutir temas que envolvam a discriminação racial. Percebemos que parte desta atitude se deve à insegurança que os docentes possuem para abordar esta temática, pois na visão de alguns, esta intervenção poderia criar novos conflitos em vez de evitá-los.

A nosso ver esta postura, por parte dos docentes, pode ser compreendida pela falta de formação, e conseqüentemente conhecimento, que possuem para enfrentar estas circunstâncias. O preparo adequado para lidar com estas situações somente virá através da formação inicial, formação continuada, criação de grupos de estudo e grupos de discussão, entre outros, nos quais o tema educação étnicorracial seja o eixo principal. A nosso ver, ao serem adotados estes procedimentos, será possível fornecer aos docentes o conhecimento necessário para enfrentar os conflitos que se apresentarem de forma efetiva. Conforme Souza (2015) afirma; a formação do docente deve, antes de qualquer coisa, solidificar o conhecimento acerca dos conceitos básicos que fundamentam a temática: raça, racismo, preconceito racial e discriminação racial; pois ao solidificar estes saberes, a desinformação não mais se perpetuará ou até mesmo não mais se promoverá a indiferença, diante de situações que pedem a intervenção docente, pois “o racismo e a desinformação são também obstáculos ao cumprimento da função social e cultural da escola [...]” (Gomes, 2011, p. 71)

No mesmo contexto, podemos inferir que os docentes que responderam SIM (36%), mesmo sem formação adequada para lidar com conflitos envolvendo discriminação racial, tentaram de alguma maneira, resolvê-los da melhor maneira possível. Segundo Cavalleiro (1998), o ambiente escolar é constantemente marcado por práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais, profissionais, econômicas e culturais, este fato propicia, ao longo dos anos, a formação de indivíduos, brancos e negros com fortes ideias e comportamentos hierarquicamente racializados e carregados de estereótipos.

A formação inicial e continuada do docente deve ser pautada num contexto humanista, a fim de sensibilizá-lo para as questões históricas de racismo, escravidão, as lutas dos movimentos sociais e as políticas afirmativas. A discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente. (GOMES, 2003).

Outro fato a ser considerado nas respostas dadas pelos docentes é o *silêncio* como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro, tratado no artigo de Paulo Vinicius Baptista da Silva (2012).

O *silêncio* pode ser compreendido como uma estratégia ideológica relacionada ao modo de operação descrita por Thompson (1995) como dissimulação, visto que sistematicamente opera para ocultar processo social de desigualdade racial. Argumento que, para a análise do discurso racista no Brasil, é importante estar atento ao silêncio, que é atuante na hierarquização entre brancos e negros, assim como entre brancos e indígenas.

Nas escolas duas formas correlatas de silêncio, segundo Gonçalves (1987, 1988) operam na escola brasileira, uma que se cala para as particularidades culturais da população negra brasileira e outra que nega os processos de discriminação. Ambas podem ser compreendidas como manifestação do que Orlandi (1993) define como silenciamento, “aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura” (1993), atuando como mecanismo que permite ocultar as desigualdades.

Fazendo uma análise em conjunto de todas as respostas aferidas no questionário item 4 (quatro) podemos elaborar o seguinte gráfico:

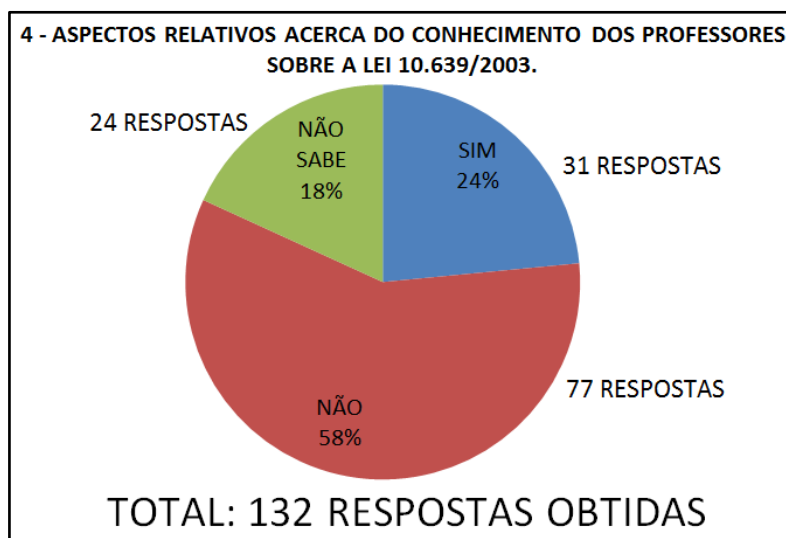


Gráfico 17 – Total de Respostas do item 4

No gráfico 17 totalizamos todas as 132 respostas obtidas nos 6 (seis) subitens apresentados sendo; 31 (trinta e uma) respostas SIM (24%), 77 (setenta e sete) respostas NÃO (58%) e 24 (vinte e quatro) respostas NÃO SABE (18%). Realizando a somatória dos dados que representa a resposta NÃO (58%) e NÃO SABE (18%), o resultado encontrado é 76%.

Ao alcançarmos este ponto da pesquisa é possível chegar a algumas conclusões. As respostas obtidas no questionário (item 4) revelaram o desconhecimento, e/ou desconforto e a insegurança dos professores em trabalhar os temas abordados pela Lei Federal nº 10.639/2003.

Esta constatação evidencia que a Lei Federal nº 10.639/2003, as diretrizes da LDB nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e o Plano Estadual de Educação (PEE/MS 2014 - 2024) não estão sendo observados nas escolas e, das muitas justificativas encontradas para este problema, se destacam a falta de diálogo entre as propostas das administrações públicas, a falta de infraestrutura, em termos teórico-práticos, das unidades escolares para atender a legislação e a realidade do dia-a-dia do docente que apresentam descompasso, revelando o despreparo destes para lidar com a legislação que trata da educação etnicorracial.

Sendo assim, e com base nas respostas dos docentes aferidas na nossa pesquisa, tanto na relação com o ensino-aprendizagem da Matemática, quanto nas questões sociais que envolvem os alunos da escola pública, se observa através dos resultados a necessidade de uma reconfiguração da formação profissional do docente de Matemática, incluindo o debate sobre a diversidade cultural e as diferenças educacionais nos projetos curriculares e nos cursos de formação, conforme determinado pela Lei Federal nº 10.639/2003.

Para McLaren (1997, p.95); a formação do professor deve oferecer uma forma de compreender o papel da escola dentro de uma sociedade dividida em classe, raça e gênero; e entendê-la como um terreno cultural capaz de conferir poder ao estudante e promover sua autotransformação. Para o autor, os docentes devem estar atentos para desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que levem em consideração essas questões. A sala de aula é, portanto, um espaço de múltiplas narrativas de construção, transformação e empoderamento não podendo ser reduzido a um espaço exclusivamente de instrução.

#### 4.4.3 Questionário Item 5 (cinco): “Questionamentos dissertativos acerca do conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003”.

No item 5 do questionário, como já descrito anteriormente, foram apresentadas aos docentes, quatro questões, em forma de entrevista, que poderiam ser respondidas livremente. O questionário foi aplicado ao docente da disciplina de matemática que atua há mais tempo na unidade escolar.

Nesta etapa 8 (oito) docentes responderam o questionário e, na sua aplicação, como citado anteriormente, optamos por manter preservada a identidade e o anonimato dos entrevistados. Adotamos esta posição ao perceber que alguns dos docentes pesquisados condicionaram a sua participação na pesquisa a não ter a sua identidade revelada, alegando que se identificados poderiam sofrer algum tipo de retaliação por expor suas opiniões. Decidimos assim nomeá-los usando as letras do alfabeto, isto é: professor A, B, C, D.....e assim por diante, indicando também a quantidade de anos de atuação no magistério.

É importante ressaltar também que as respostas da entrevista passaram por pequenas correções linguísticas, porém, com o cuidado de não eliminar o caráter espontâneo dos depoimentos. No quadro 06 são apresentadas as questões feitas no item 5 (cinco).

Quadro 16 – Questionário item 5 (cinco): “Questionamentos dissertativos acerca do conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003”.

5) QUESTIONAMENTOS DISSERTATIVOS ACERCA DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE LEI 10.639/2003	
QUESTÕES ABERTAS APLICADAS AO DOCENTE QUE ATUA HÁ MAIS TEMPO NA UNIDADE ESCOLAR	
5.1	De que forma a formação de professores pode contribuir para uma abordagem que dê suporte para o ensino voltado para a inclusão racial e étnica?
5.2	Como você pode incluir a discussão da diversidade étnicorracial em sua disciplina. Dê exemplos.
5.3	Você já trabalhou com a temática abordada pela Lei Nº 10.639/2003 em sala de aula? Em caso afirmativo, como você o fez? Quais recursos foram utilizados? Dê exemplos.
5.4	Você considera que a disciplina de matemática pode trabalhar com temas como educação étnicorracial, favorecendo o combate à discriminação? De que forma?

Fonte: Dados de Pesquisa.

Passamos a transcrever e analisar os depoimentos dos docentes respondidos no subitem 5.1 no qual se questionou sobre: a formação de professores e sua contribuição para uma abordagem que dê suporte para o ensino voltado para a inclusão e educação para as relações étnicorraciais.

**Professor A:** (Possui oito anos de magistério) “A formação do professor oferece a ele maior conhecimento cultural, social e humano, dando subsídio para que possa aplicar a inclusão de todas as minorias no contexto escolar e social”.

**Professor B:** (Possui doze anos de magistério) “O professor deve atuar na formação do cidadão, e ao mesmo tempo ensinar os conteúdos da disciplina. O importante é trabalhar valores, disciplina e aceitação ao próximo”.

**Professor C:** (Possui vinte anos de magistério) “Desenvolvendo projetos ligados ao tema”.

**Professor D:** (Possui dez anos de magistério) “O professor precisa de curso de formação sobre a inclusão racial e étnica para ter conhecimento e argumentos, para desenvolver um trabalho interessante na escola. Nunca foi oferecido um curso específico voltado para essa questão”.

**Professor E:** (Possui quatorze anos de magistério) “A formação docente pode contribuir no conhecimento étnicorracial. A escola é fonte de informação, porém os professores se limitam a tratar apenas dos conteúdos classificados nos referenciais teóricos e os conteúdos que aproximam do tema proposto na Lei nº 10.639/2003 são pouco elaborados ou mesmo nem tratados”.

**Professor F:** (Possui seis anos de magistério) “Quando for oferecido minicursos ou palestras acerca destas informações e metodologias de trabalho em sala de aula”.

**Professor G:** (Possui dez anos de magistério) “Se houvesse, poderia contribuir para uma mudança de pensamento, primeiramente do professor e, posteriormente, do aluno. O assunto não é novo e a problemática ainda se encontra presente, ainda que de forma velada. Enfim a formação ajudaria a perceber o problema para que assim houvesse um resultado satisfatório”.

**Professor H:** (Possui vinte e sete anos de magistério) “Com esclarecimento do tema”.

Analisando os depoimentos colhidos nesta questão podemos estabelecer um dialogo com o subitem 3.1 (questionário 3) no qual foi perguntado se o docente tinha recebido formação continuada para trabalhar com os conteúdos propostos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Naquele subitem as respostas apontaram deficiência na formação inicial e continuada dos professores.

Assim, os depoimentos indicam que existe entre os docentes a disposição de incluir nas suas aulas a temática étnicorracial. Demonstram preocupação em adquirir maior conhecimento das questões culturais e sociais que envolvem a temática, afirmam a importância de trabalhar valores e cidadania em sala de aula e afirmam que a mudança de postura pedagógica traria uma mudança tanto no aluno quanto no professor. Acerca dos modelos de formação de professores propostos, Domite (2006) afirma que somente alguns poucos são voltados para a formação do educador como sujeito social das suas ações, fato que tem como consequência a manutenção das concepções dos profissionais da educação geradoras de práticas do tipo transmissiva e impositiva.

Percebemos também, que existe preocupação quanto à maneira que estes objetivos poderiam ser alcançados, suas falas denotam certa insegurança, mostrando que não se sentem totalmente preparados para abordar a educação étnicorracial de forma eficiente em sala de aula e muito menos fazer uma integração com a disciplina de Matemática. Ainda assim, o professor 3 aponta que um caminho seria o desenvolvimento de projetos que abordassem a temática étnicorracial. Neste sentido defendemos que a educação étnicorracial não pode ser tratada como um tema transversal, mas deve ser abordado integrado ao currículo a ser desenvolvido em sala de aula, apresentando os diferentes conceitos matemáticos para um mesmo tema produzido por culturas diferentes.

Observamos que a maioria dos docentes alega que, apesar da Lei Federal nº 10.639/2003 não ser novidade, dificilmente foi oferecido a eles um curso de formação que os esclarecesse e os orientasse sobre o tema de forma eficiente a fim de reverter este conhecimento na sua prática pedagógica.



É importante salientar que passados treze anos da alteração da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e, como mencionado anteriormente, apesar do Estado do Mato Grosso do Sul possuir o Parecer Orientativo para a Educação Etnicorracial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana do Conselho Estadual de Educação (PO nº 131/2005 – CEE/MS) a Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação e a Gestão de Processos para a Igualdade Racial a ela vinculada, criada em 1999, é inadmissível que um docente com mais de dez anos de magistério, como no caso do “professor D” nunca tenha participado de nenhum curso sobre a história e cultura afro-brasileira. Tal situação é gravíssima e denota o flagrante descumprimento da Lei e o descaso do estado do Mato Grosso do Sul, através da Secretaria de Educação, com o tema.

Devemos levar em consideração que os docentes pesquisados trabalham com a disciplina de Matemática e, como o “professor E” afirma: “os professores se limitam a tratar apenas dos conteúdos classificados nos referenciais teóricos e os conteúdos que aproximam do tema proposto na Lei Federal nº 10.639/2003 são pouco elaborados ou mesmo nem tratados”. Clareto (2009, p.12) crítica à visão “causa-efeito” que geralmente os professores possuem em relação à Matemática/aluno:

O professor, na maior parte do tempo, pratica uma Matemática maior: ele opera com verdades estabelecidas no seio dessa matemática, propagando-as; ele estabelece uma relação explicativa com os alunos, numa relação de causa-efeito; ele define e opera a partir dessas definições. Porém, algo sempre escapa: uma Matemática menor resiste ali, buscando uma quebra de vínculos. (CLARETO, 2009, p. 12).

A prática pedagógica do docente de Matemática somente sofrerá mudanças, na perspectiva da educação étnicorracial, a partir de uma sólida formação para este fim. Defendemos que esta formação deve iniciar-se ainda no curso de graduação e continuar periodicamente durante a sua prática profissional. Catanante (2012), a esse respeito afirma:

E para que haja a consolidação da educação étnicorracial é preciso que a formação dos profissionais docentes aconteça ainda na universidade. Pois, um profissional consciente e comprometido com a transformação de um determinado conceito de uma dada sociedade, é necessário formá-lo com a maior qualidade possível. (UEMS, 2012).

A nosso ver a formação inicial e continuada do docente deve ser realizada em dois momentos. Num primeiro momento de uma forma multidisciplinar com a interação

de docentes de todas as disciplinas, no qual teria como objetivo a discussão dos aspectos históricos, sociais e políticos das relações étnicorraciais o que, na nossa visão, permitiria aos docentes trocar conhecimentos e experiências pedagógicas sobre educação étnicorracial e diversidade. Neste contexto Gomes (2003) afirma:

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte de grupos historicamente excluídos. (GOMES, 2003, p. 74-75).

Num segundo momento, a formação do docente deve contemplar, exclusivamente, os professores de Matemática, fornecendo-lhes, conhecimentos sólidos de História da Matemática e Educação Matemática, oportunidade na qual poderão ser discutidas as pesquisas e produções matemáticas realizadas por diversas culturas, especificamente aquelas produções desenvolvidas pelos povos africanos e afrodescendentes, noutras palavras, abordar a disciplina de Matemática numa visão Etnomatemática.

No item 5.2 foi questionado como o docente poderia incluir a discussão da diversidade étnicorracial na disciplina de Matemática.

**Professor A:** “Através de dados estatísticos”.

**Professor B:** “Poderia trabalhar igualdade entre as pessoas. Exemplo: o corpo humano é composto de átomos e moléculas que são todos iguais perante a ciência da natureza”.

**Professor C:** “Através de debates, seminários e mesas redondas”.

**Professor D:** “Acredito que através de pesquisa e projetos”.

**Professor E:** “Incluindo os temas, abordando a contextualização e a situação atual da sociedade”.

**Professor F:** “Falando sobre a diversidade étnica da população, como por exemplo: raça, etnia e miscigenação”.

**Professor G:** “Por meio de leitura de textos que abordem o assunto, discutindo-os em sala de aula”.

**Professor H:** “Pegando exemplos do cotidiano”.

Ao responderem esta questão, a maioria dos docentes entrevistados afirmou que caminhos possíveis para abordar a educação étnicorracial na disciplina de Matemática poderiam percorrer a estatística, debates, seminários, leitura de textos, pesquisas e projetos, exemplos cotidianos, etc.

Podemos observar que os apontamentos feitos pelos docentes não inclui o trabalho com tópicos da História da Matemática, nem a pesquisa de produções desenvolvidas pelas diversas culturas. Parece-nos que os entrevistados não conseguiram fazer uma clara conexão entre a Matemática acadêmica e a educação étnicorracial, propondo apenas atividades transversais como: projetos, seminários e debates, não havendo uma integração efetiva da temática étnicorracial à grade curricular.

Ao tratarem o tema através da apresentação de dados estatísticos ou gráficos, a proposta dos docentes foi apenas apontar as desigualdades sociais e realizar tabulação das diversas etnias que compõem a sociedade brasileira e sua miscigenação. Esta abordagem, a nosso ver, nada contribuiria haja vista que não ressalta a contribuição destas culturas para a disciplina de Matemática.

Não existe, nesta perspectiva de trabalho, nenhuma referência às produções matemáticas de outras culturas e a sua conexão com a Matemática acadêmica, pretende-se apenas mapear dados. Cabe assim questionarmos, qual seria a utilidade deste procedimento, talvez realizar operações estatísticas com os dados apresentados? Se esse for o objetivo, cairíamos novamente na Matemática acadêmica ou tradicional e nada seria acrescentado no contexto da educação étnicorracial.

Silva (2008, p.126) afirma que do tratamento da matemática com as diferentes formas culturais, forma-se o conceito de Etnomatemática, no qual a proposta é romper com o ensino tradicional repleto de mitos e crenças gerados na concepção eurocêntrica. Segundo D'Ambrósio (1993, p.6) “[...] a Etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de entender e de conhecer, nos diversos contextos culturais”.

Neste sentido, Knijnik (1996, p. 88), explica a importância que adquire a Etnomatemática no trabalho pedagógico:

A investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume e composição de capital social, cultural e econômico) e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento, adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica, estabeleça comparações entre seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes. (KNIJNIK, 1996, p.88).

No item 5.3 no qual se questionou o docente se já havia trabalhado em sala de aula com os temas propostos na Lei Federal nº 10.639/2003 e em caso afirmativo, quais recursos foram utilizados.

**Professor A:** “Não tenho conhecimento do teor da Lei nº 10.639/2003”.

**Professor B:** “Não, até desconhecia a existência de tal Lei”.

**Professor C:** “Pouco, porque não me senti preparada para tanto”.

**Professor D:** “Logo que a Lei foi promulgada as escolas trabalharam e foram feitas atividades como; pesquisa da cultura afro-brasileira, apresentação de grupos de dança, capoeira, etc.”.

**Professor E:** “Desenvolvi um projeto temático com a diversidade racial”.

**Professor F:** “Apresentando vídeos, falando sobre quilombos, aldeias urbanas e sobre a variação étnica quanto a miscigenação”.

**Professor G:** “Não respondeu à questão”.

**Professor H:** “Não”.

Ao analisarmos as respostas obtidas mais uma vez ficou evidenciado o desconhecimento do teor da Lei Federal nº 10.639/2003. Apenas quatro docentes declararam que trabalharam de alguma maneira com temas relacionados à Cultura Afro-brasileira.

É possível inferir a partir das respostas que, a maioria dos docentes, por falta de formação adequada para trabalhar com a temática étnicorracial preferem agir como se a Lei Federal nº 10.639/2003 não existisse. É perceptível a insegurança que demonstram em trabalhar a educação étnicorracial em sala de aula, pois como claramente se observa, acreditam que o tema não tem relação com a Matemática. No mesmo contexto alegam que o trabalho realizado nas escolas se restringe apenas à apresentação de grupos dança, capoeira, exibição de vídeos, etc.

Para D’Ambrósio (1998a, p. 83); a deficiência da formação do professor é pontuada como um dos problemas mais graves que a educação enfrenta principalmente no que se relaciona à “falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas”. Esta problemática não é nova D’Ambrósio (1959a, 1959b, 1959c), já apontava esta deficiência na década de 1950 quando escreveu artigos defendendo mudanças no ensino da Matemática da época.

Falhas na formação do docente devem ser vistas sob um olhar ao mesmo tempo mais amplo e mais acurado/focado, numa tentativa de se compreender o processo como um todo. Nesta direção D’Ambrósio critica os métodos de ensino e formação do docente, em particular da disciplina de Matemática, que na sua perspectiva são:

[...] carregados de obsolescência e preconceitos inevitáveis, embutidos na formação do professor e na sua própria ação. O conceito de reciclagem e atualização, como uma medida destinada a aliviar essa obsolescência, é absolutamente insuficiente e não atinge esse objetivo. Faz-se necessário outro professor, formado de outra maneira e com a capacidade de renovar seus conhecimentos como parte integrante de sua preparação profissional. Além disso, um professor conscientizado de que seu papel tem sua ação bem mais ampliada é certamente mais empolgante do que a de um mero transmissor de informações na função de professor. (D'AMBRÓSIO, 1993a, p. 49).

No item 5.4 foi questionado se o docente considerava que a disciplina de Matemática podia trabalhar com temas como educação étnicorracial e, dessa maneira, contribuir para o combate à discriminação.

**Professor A:** “Sim, usando a estatística e usando também exemplos próximos para mostrar as consequências da exclusão”.

**Professor B:** “Não, acho difícil fazer uma ligação com algum tema da matemática, o professor pode trabalhar de outras maneiras sobre tal assunto, como descrito no item 5.1”.

**Professor C:** “Trabalhando com gráficos, porcentagens para mostrar as diferentes etnias nos temas pesquisados em questão”.

**Professor D:** “Acredito que sim. Todas as disciplinas podem trabalhar essa temática. Não consigo sugerir, pois penso que cada disciplina tenha sua propriedade para desenvolver ideias. Desconheço, talvez com estatística, não sei”.

**Professor E:** “Sim, a proposta é tratar de valores e conhecimentos originários de outras culturas, não deixando os preconceitos excluir saberes diversos”.

**Professor F:** “Sim, pode trabalhar falando sobre dados demográficos quanto à quantidade de negros, índios e brancos desde a colonização até a atualidade”.

**Professor G:** “Não sei responder”.

**Professor H:** “Sim, mostrando que todos somos seres humanos”.

Ao analisarmos os resultados obtidos nesta questão, a nossa atenção se volta para as respostas dos professores 2, 3, 4 e 7 que, de maneira explícita, declararam que não sabem dizer como abordar o conteúdo que a Lei Federal nº 10.639/2003 propõe.

Neste cenário, torna-se urgente a formação do docente com o objetivo de desconstruir a visão pedagógica que este possui baseada no ensino de uma Matemática formal, carregada de fórmulas, definições e conceitos, que não fazem nenhum sentido para o aluno, uma Matemática que não leva em consideração o seu contexto social e não traz nenhum significado aparente, desconectada da sua realidade. Nesta linha a Etnomatemática tem como objetivo contribuir na construção de uma fundamentação que leva a uma nova atitude pedagógica. Como Domite (2000) afirma isto é possível, pois:

Com a discussão da Etnomatemática estamos buscando ajudar o professor a estabelecer modelos culturais de crença, pensamento e comportamento, no sentido de refletir não só o potencial do trabalho pedagógico que leva em conta os “saberes” dos alunos e alunas como o de uma aprendizagem, pela escola, mais significativa e que dê mais poder e domínio sobre a própria aprendizagem. (DOMITE, 2000, p. 43)

Na mesma linha de pensamento, Santos (2007, p. 307) afirma que a Etnomatemática, na medida em que tem como preocupação básica os processos de geração de conhecimento, propiciará ao docente reconhecer e fortalecer a cultura de seu aluno. Da mesma forma, tendo suas raízes culturais fortalecidas, o aluno será provocado a aprender mais, sobre si mesmo e sobre outras formas de conhecimento. Ainda Domite (2000, p. 47) aponta que no que se refere a prática pedagógica baseada na Etnomatemática é natural pensarmos a formação de professores voltada não apenas para uma nova visão da Matemática e das formas que favorecem a sua apropriação pelos alunos, mas também para a atualização científica e pedagógica geral da Matemática que aí está.

No Brasil a Matemática é ensinada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, este fato foi consolidado através do contato dos europeus com as civilizações americanas, que privilegiou a ciência do conquistador e nunca ou raramente a do conquistado. Como consequência disso, a matemática produzida pelas civilizações subjugadas foi marginalizada e em sua maioria esquecida. “Em outras palavras, os estabelecimentos científicos e os próprios cientistas das civilizações conquistadas não foram reconhecidos como tal pelos conquistadores.” (D’AMBROSIO, 2003, p. 3).

A sociedade brasileira possui uma pluralidade cultural imensa, que origina diferentes maneiras de pensar, imaginar, criar e matematizar o mundo que nos rodeia. A escola reproduz essa sociedade sendo um espaço de diversidade étnico-cultural. Os alunos trazem consigo conhecimentos, vivências e cultura próprios adquiridos ao longo do tempo no meio cultural no qual cresceram. Ignorar os conhecimentos de outras culturas a não ser aquela inserida no currículo escolar oriunda da Europa gera como consequência discriminação e exclusão desses grupos do contexto escolar.

**CAPÍTULO IV – ETNOMATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA A SER CONSIDERADA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

## **5 A ETNOMATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA A SER CONSIDERADA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Durante a nossa pesquisa pudemos identificar, através os dados colhidos, que a maioria os docentes questionados se manifesta antagonicamente, pois mesmo alegando possuir pouco, ou nenhum, conhecimento sobre o teor da Lei Federal nº 10.639/2003, entendem a importância da sua implantação nas escolas. Além disso, percebemos que se confundem no momento de apontar formas para abordá-la na sua prática pedagógica integrando-a aos conteúdos curriculares que devem lecionar cotidianamente. A partir desses resultados podemos inferir que se torna urgente oferecer aos docentes da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul formações continuadas que lhes permita adquirir efetivo conhecimento sobre a proposta da Lei nº 10.639/2003, além de que defendemos que a formação deve dar-se de maneira diferenciada aos docentes da disciplina de Matemática.

Como apontamos anteriormente, defendemos que a formação do professor deve iniciar-se ainda durante o curso de licenciatura devendo proporcionar sólido conhecimento sobre Lei Federal nº 10.639/2003, sendo até interessante discutir a possibilidade de tornar-se uma disciplina curricular do curso de licenciatura.

Ainda, tanto os futuros docentes de Matemática durante a sua vida acadêmica como aqueles que já desenvolvem a docência profissionalmente devem receber formação continuada que, a nosso ver, deverá ser dividida em dois momentos: o primeiro de maneira interdisciplinar, em conjunto com os docentes das outras disciplinas que compõem o currículo escolar, e o segundo momento restrito aos docentes da disciplina de Matemática e, nesse exato momento é que o programa de Etnomatemática insere-se na formação continuada como importante vertente esclarecedora relacionando a produção matemática desenvolvida pelos diferentes grupos culturais. Conforme Vargas & Lara (2014) destacam:

A Etnomatemática, tem se destacado, nas últimas décadas, como uma vertente da Educação Matemática considerada tanto como um método de pesquisa como um método de ensino que busca compreender o modo como saberes de diferentes grupos culturais, sociais ou laborais são gerados, organizados e difundidos de geração para geração. Em particular, diferentes povos possuem variadas formas de contar, medir, organizar, trata-se de saberes matemáticos diferentes dos conhecimentos ensinados pela escola. (VARGAS; LARA, 2015, p.2).



A Etnomatemática é vista pelos pesquisadores da Educação Matemática ao mesmo tempo como um método de pesquisa e um método de ensino que mergulha na busca pela compreensão dos saberes matemáticos produzidos no contexto das diferentes culturas, noutras palavras, diferentes povos desenvolvem diferentes maneiras de contagem, medição e tratamento dos conceitos matemáticos. Para o pesquisador Paulus Gerdes (2012, p.47): “A Etnomatemática tenta estudar a matemática (ou ideias matemáticas) nas suas relações com o conjunto da vida cultural e social.”. O pesquisador defende que a criatividade dos alunos e a compreensão da disciplina de Matemática podem ser melhoradas se for restabelecida a dignidade cultural e, os docentes, independentemente do nível de ensino em que atuarem, podem aprender com os seus alunos o que é característico das suas culturas.

Nossa proposta acerca da inclusão da Etnomatemática na formação de professores objetiva não um mero “treinamento” ou série de encontros entre docentes para a leitura em grupo de textos sugeridos pela Coordenação de Ensino Médio da Secretaria de Educação (como normalmente ocorre nas reuniões pedagógicas da rede estadual de ensino) que, a nosso ver, no possuem coerência na sua escolha, pois cada escola possui características próprias e uma escolha do tema a ser debatido pelos docentes deveria acompanhar a singularidade de cada unidade escolar, contemplando as suas necessidades.

As diversas formações continuadas, das quais participamos na posição de coordenador e também como docente tiveram o perfil apontado anteriormente e normalmente não abordavam a educação etnicorracial e muito menos atendiam a Lei Federal nº 10.639/2003 que, na realidade nunca foi abordada.

Defendemos que as formações continuadas atendam a legislação e tenham como objetivo a mudança de postura dos docentes no que diz respeito à história dos povos africanos e afrodescendentes e, no que diz respeito à disciplina de Matemática, sejam trazidas ao debate as contribuições dessas culturas.

Mais do que nada é provocar nos docentes uma nova abordagem sobre a disciplina de Matemática que, se corretamente fundamentada, com certeza possibilitará a estes formatar novas práticas pedagógicas que incentivem o aprendizado e a pesquisa de conceitos matemáticos similares, a partir da ótica das diferentes culturas que formaram a nossa sociedade e que, inegavelmente, influenciaram (e influenciam ainda hoje) a nossa produção matemática.

## 5.1 As Raízes Históricas da Etnomatemática

Percorrendo a história da Matemática, principalmente no fim da Idade Média e início da Idade Moderna no século XV, observamos que as produções científicas sobre Matemática tomam um novo fôlego na Europa. Porém estas produções somente eram levadas em consideração se sua origem fosse o ocidente e as que assim não fossem eram desconsideradas e, até desvalorizadas. Dessa forma produções vindas de outras culturas eram vistas como inferiores.

Na verdade, todos os povos possuem produção científica (sua Etnociência) e elaboram os seus conceitos matemáticos refletindo as suas raízes culturais. O que sabemos sobre a História da Matemática é, na verdade, uma colagem extravagante de uns poucos fatos e de muitas versões. Podemos tomar como exemplo o teorema atribuído a Pitágoras<sup>64</sup>, sabemos que as propriedades dos triângulos retângulos eram conhecidas no Egito e na antiga Mesopotâmia muito antes de Pitágoras.

Neste contexto D'Ambrósio (1998) explica que a Etnociência: “devota o estudo dos fenômenos científicos e, por extensão, tecnológicos numa relação direta com a formação social, econômica e cultural.”<sup>65</sup>.

Espera-se que a Etnociência procure entender os processos multiculturais de geração e transmissão de conhecimentos (orais, escritos ou gerados de outra forma) produzidos por determinado grupo a fim de preservar sua riqueza cultural e, assim perpetuar-se através do tempo. Segundo a pesquisadora italiana Serafina Cuomo em entrevista à revista *Cálculo* (2012)<sup>66</sup> os antigos gregos e romanos não faziam contas escrevendo nada em lugar nenhum, nunca escreviam os cálculos. Faziam contas com os dedos ou, com muita frequência, com algum tipo de ábaco. Eles faziam contas movendo pedras ou argolas daqui para ali, dali para acolá num jeito muito manual de fazer matemática. Quando a conta estava pronta, se o resultado fosse importante recorriam a algum objeto como, por exemplo, uma pedra para anotá-lo.

Particularmente no Brasil, desde a época da Colônia, a educação também apresentou os conceitos matemáticos do ponto de vista dos colonizadores europeus, isto

---

<sup>64</sup>A primeira pessoa a atribuir o teorema a Pitágoras foi o historiador Diógenes Laércio. (Cuomo, 2015).

<sup>65</sup>D'Ambrósio (1998) define ciência como um corpo de conhecimento, organizados e hierarquizados de acordo com uma graduação de complexidade e de generalidade, elaborados pelo homem na sua ânsia de desvendar a ordem cósmica e natural e de esclarecer o comportamento físico, emocional e psíquico do indivíduo e de outros: conhecer-me e conhecer-te.

<sup>66</sup>Cuomo, Serafina Entrevista realizada por Márcio Simões. Revista *Cálculo*, ed. 22, p.14, novembro, 2012.

é, originados exclusivamente no ocidente ou primordialmente como produto da elaboração do pensamento do homem branco, negando a existência de uma produção matemática estranha a esse pensamento, como aquela gerada na África, Ásia, Oriente Médio, América ou de qualquer outra região do mundo não ocidental.

Esta perspectiva de que a verdadeira matemática somente é produzida no ocidente fez com que pesquisadores de diversas áreas do conhecimento defendessem teorias que se opunham a esta forma de pensamento na década de 1950. Essas teorias foram precursoras dos conceitos que hoje envolvem a Etnomatemática. Entre esses pesquisadores podemos citar: os matemáticos Raymond Louis Wilder (1896 – 1982), Ewald Fettweis (1881 – 1967) e Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951), os antropólogos Leslie White (1900 – 1975) e Otto Raum (1903 – 2002), o educador George Henri Luquet (1876 – 1965), entre outros.

Raymond Louis Wilder em palestra pronunciada no Congresso Internacional de Matemáticos, em 1950, e intitulada *The cultural basis of mathematics* afirmou:

Nas várias culturas humanas são encontrados certos elementos que designamos como matemáticos. Nos primeiros tempos da civilização, eles variavam muito de cultura para cultura, de tal forma que o que era tido como Matemática numa cultura dificilmente seria reconhecida como tal em muitas outras. Com o aumento da difusão devido, em primeiro lugar, à exploração e invenção e, em segundo, à implantação da utilização de símbolos convenientes e à sua subsequente padronização e disseminação através de revistas científicas, os elementos matemáticos das culturas mais avançadas confluíram até termos essencialmente um só elemento, comum a todas as civilizações e culturas, que designamos por matemática. No entanto, não se trata de uma entidade fixa, mas antes sujeita a mudanças contínuas. Nem todas as modificações representam um acréscimo de novo material; algumas vezes trata-se de afastar uma parte do material que, por influência das variações culturais, deixou de ser considerado como sendo Matemática. (WILDER, 1950, p. 269-270).

O pesquisador Leslie White (1956, p. 2361), na mesma linha de pensamento, afirmava que a matemática não teve origem em Euclides e Pitágoras e nem sequer no antigo Egito ou na Mesopotâmia, mas, “a matemática é o desenvolvimento do pensamento que se iniciou com a origem do homem e da cultura, há muitos milhões de anos”. Naquela época esses questionamentos levantados por Wilder, White, Luquet, Raum e Fettweis não tiveram muita repercussão nos meios acadêmicos.

Na primeira metade do século XX a concepção prevalecente era a visão da Matemática universal de *tendência reducionista*<sup>67</sup> onde se defendiam modelos de conhecimento que independiam de grupos culturais.

Após a Segunda Guerra Mundial ganhou força no ocidente (e também no Brasil) a Teoria Crítica<sup>68</sup>. Esta teoria pretendia resgatar características do Iluminismo, valorizando uma racionalidade que, naquele momento, se apresentava como possibilidade de libertação e de conscientização, (Passos, 2008, p.33).

A Teoria Crítica se opunha à Teoria Tradicional<sup>69</sup>, predominante na época e que teve seus primórdios no pensamento de Descartes. Para Horkheimer (1989, p.31) na Teoria Tradicional, a ciência devia sempre generalizar os dados com o objetivo de se tornar mais útil e eficaz. Assim sendo, seu objetivo era deixar de ser particular, adquirindo um grau de generalidade capaz de abranger todos os objetos do conhecimento. O mesmo método utilizado para estudar a natureza podia ser utilizado para estudar o homem e seria bem sucedido.

Como Pinto (2007, p.4058) nos relata no Brasil, na década de 1950, surgiu o *Movimento da Matemática Moderna ou Nova Matemática*, alinhado com a Teoria Crítica, defendida internacionalmente na época. Este movimento pretendeu mudar as propostas curriculares introduzindo os tópicos das mais recentes descobertas matemáticas no ensino fundamental e médio como: teoria dos conjuntos, lógica matemática, fundamentos da álgebra, topologia, entre outros, o que se acreditava que elevaria o nível científico da população escolarizada e criaria uma revolução no ensino.

Posteriormente, nas décadas de 1960 e 1970 surgiu, na prática escolar brasileira, a *Tendência Liberal Tecnicista* de ensino que “procurava reduzir a Matemática a um conjunto de técnicas, regras e algoritmos, sem grande preocupação em fundamentá-los ou justificá-los” (FIORENTINI, 1995, p. 17). O tecnicismo tem como objetivo ensinar o

---

<sup>67</sup>Tendência Reducionista: tal como sugerido por Descartes (1596-1650), no sentido da redução de um problema em partes menores e cada vez mais simples, que oportunizassem a manipulação de um mínimo de variáveis, evitando, assim, contradições e informações indesejáveis para o experimento. Esse entendimento se afina com uma perspectiva reducionista, fragmentária, particionada, fora de contexto (MORIN, 2005a; 2005b).

<sup>68</sup>A Teoria Crítica da Sociedade vinha sendo estruturada por alguns filósofos e sociólogos alemães, desde a criação do Instituto de Pesquisa Social, em 1923, em Frankfurt, na Alemanha e foi definida a partir de um ensaio-manifesto publicado por Max Horkheimer em 1937, intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. Matos (1993) confirma essa informação ao dizer que momentos como “a ascensão do nazismo, a Segunda Guerra, o ‘milagre econômico’ no pós-guerra e o stalinismo [...] marcaram a Teoria Crítica da Sociedade, tal como esta se desenvolveu dos anos 20 até meados dos anos 70” (MATOS, 1993, p. 06).

<sup>69</sup>Com o princípio de generalização da Teoria Tradicional, Descartes inaugura a visão mecanicista de homem e de mundo, onde tudo o que existe e pode ser conhecido, pode também ser mensurado.

aluno por meio de treinamento e possui forte influência das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista. É um modelo de racionalização típico da produção capitalista. Para Aranha (1996, p. 176):

Herdeira do cientificismo, a tendência tecnicista busca no behaviorismo, teoria psicológica também de base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo. (ARANHA, 1996, p. 176):

A união ocorrida no Brasil entre o *Movimento da Matemática Moderna ou Nova Matemática* e a *Tendência Liberal Tecnicista* foi denominada por Fiorentini (1995) como: “*Combinação Tecnicismo Formalista*” que traz implícita uma curiosa associação entre duas concepções: uma referente ao modo de se conceber a Matemática chamada de “concepção formalista-estrutural” e outra referente ao modo de se conceber a organização do processo ensino aprendizagem chamada “concepção tecnicista”.

Conforme relata Pinto (2007, p. 4063) no final da década de 1970 começaram a surgir críticas às propostas do *Movimento da Matemática Moderna ou Nova Matemática* e a *Tendência Liberal Tecnicista* que afirmavam que: “os conceitos abstratos não deveriam ser explorados no nível elementar, pois, além de confundir a cabeça dos alunos estimulavam sua aversão pela matemática”. Estes questionamentos contribuem para o enfraquecimento do Movimento. Fiorentini (1995) analisando esse cenário afirma:

O fracasso do Movimento Matemático Modernista, bem como as dificuldades apresentadas quanto à aprendizagem da Matemática por alunos das classes economicamente menos favorecidas, fez com que alguns estudiosos voltassem sua atenção aos aspectos socioculturais da Educação Matemática. (FIORENTINI, 1995, p.24).

Em contrapartida às propostas do *Movimento da Matemática Moderna e a Tendência Liberal Tecnicista*, no ano de 1976, durante o Terceiro Congresso Internacional de Educação Matemática (ICME-3), na cidade de Karlsruhe, Alemanha, o professor Ubiratan D’Ambrósio<sup>70</sup> expôs, pela primeira vez, as principais ideias de um

---

<sup>70</sup>Ubiratan d’Ambrósio, nascido no ano de 1932, possui graduação em Matemática pela Universidade de São Paulo (1955) e doutorado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1963). É Professor

programa (depois chamado de Etnomatemática) que tinha como enfoque resgatar as raízes socioculturais da Matemática Ocidental. (D'AMBROSIO, 1997).

Na mesma linha de pensamento outros pesquisadores da Educação Matemática, também nas décadas de 1970 e 1980, tomaram posição contra a visão eurocêntrica, que era aceita, sobre a história e o ensino da Matemática.

Esses pesquisadores defendiam que por detrás da Matemática “importada”, ensinada na escola, sempre havia existido (e continuava a existir), outras formas de contextualizar a Matemática inerente a cada grupo cultural.

A partir daquele momento diversos conceitos foram desenvolvidos em oposição à Matemática que era ensinada na escola num modelo tecnicista. Desta maneira criaram-se novos termos para diferenciar a “matemática estudada no contexto escolar ou formal” da “matemática de origem popular ou produzida por diferentes grupos culturais”.

Esse novo pensamento que surgia uniu-se sob um denominador comum, a teoria Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrósio. Alguns destes pesquisadores são citados no Quadro 17.

Quadro 17 – Principais teorias que deram origem ao Programa de Etnomatemática.

PESQUISADOR	ANO	NOME	TEORIA
Gay e Cole	1967	Matemática Nativa	Propõem uma educação matemática criativa, que use a matemática nativa como ponto de partida.
Cláudia Zalavski	1973	Sociomatemática	As aplicações da matemática na vida dos povos africanos e, reciprocamente, a influência que as instituições africanas tiveram na evolução da sua matemática.
Posner	1978	Matemática Informal	A matemática que é transmitida e que se aprende fora do sistema formal de educação.
Ubiratan D'Ambrósio	1982	Matemática Espontânea	Cada ser humano e cada grupo cultural desenvolvem espontaneamente certos métodos matemáticos.
S. Doumbia, S. Touré	1984	Matemática no Ambiente Sociocultural	Integração no currículo de matemática da matemática dos jogos africanos e do trabalho artesanal, que pertence ao ambiente sociocultural da criança.

---

Emérito da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Atualmente é Professor da Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Bandeirantes de São Paulo/UNIBAN. É também Professor Credenciado dos Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Educação Faculdade de Educação/FE da Universidade de São Paulo/USP e em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas/IGCE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Rio Claro. Tem atuando principalmente nos seguintes temas: História e Filosofia da Matemática, História e Filosofia das Ciências, Etnomatemática, Etnociência, Educação Matemática e Estudos Transdisciplinares.

PESQUISADOR	ANO	NOME	TEORIA
Mellin-Olsen	1986	Matemática Popular	A matemática (apesar de frequentemente não reconhecida como tal) que se desenvolve nas atividades de trabalho de cada povo pode servir como ponto de partida para o ensino da matemática.
Carraher e Harris	1987	Matemática Não-Estandartizada, Matemática Não-Padronizada ou Matemática Oral.	Em todas as sociedades humanas existe conhecimento matemático que é transmitido oralmente, de geração em geração. Para além das formas padronizadas dominantes da matemática académica ou escolar estão em desenvolvimento e desenvolveram-se, em todo o mundo e em cada cultura, formas matemáticas que são distintas dos padrões estabelecidos.
Paulus Gerdes	1987	Matemática Oprimida, Matemática Escondida ou Matemática Congelada.	Existem elementos da matemática na vida quotidiana das populações que não são reconhecidos como matemática pela ideologia dominante. Provavelmente, a maioria dos conhecimentos matemáticos dos povos colonizados ter sido perdida, pode-se tentar reconstruir ou descongelar o pensamento matemático que está escondido ou congelado em técnicas antigas.
Julie	1991	Matemática do Povo	A matemática do povo, como componente da educação do povo.
Sebastiani Ferreira	1991	Matemática Codificada em Sabedoria.	A matemática trazida através da sabedoria popular.
Ascher, Zaslavsky	1994	Matemática Implícita e Não Profissional.	A matemática desenvolvida intuitivamente.

Fonte: O Autor.

Foi através da percepção destes, e outros, pesquisadores sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos no aprendizado de Matemática que fizeram questionar a forma como os currículos escolares eram elaborados para o ensino de Matemática. Estes estudiosos reconheceram que é importante considerar o conhecimento matemático prévio que o aluno traz para escola, proveniente do contexto sócio/cultural no qual está inserido.

Naquele momento o conhecimento matemático popular era visto por defensores da *Tendência Liberal Tecnista* como agente de desordem do poder em vigor, pois se contrapunha ao ensino formal da Matemática. Não era considerada a possibilidade de que o aprendizado adquirido pelo indivíduo, no seu ambiente social, poderia contribuir para a compreensão e aprendizado da matemática formal. No entanto, outros pesquisadores alinhados com a proposta da Etnomatemática defendiam que esse

conhecimento matemático oriundo do meio sócio/cultural é encontrado em todos os povos, culturas e meios sociais.

Uma tese que defende este pensamento afirma que alguns indivíduos que possuem baixa escolarização e praticamente nenhum conhecimento da matemática formal, aquela ensinada nas escolas, conseguem mesmo assim realizar eficientemente as quatro operações básicas, a saber: a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão. Esta habilidade é desenvolvida normalmente entre pessoas que exercem atividades relacionadas ao comércio e serviços, tais como: vendedores ambulantes, vendedores que atuam em sinais de trânsito, pedreiros, marceneiros, pescadores, entre outros.

Terezinha Nunes Carraher, David Carraher e Ana Lúcia Shliemann, nas suas pesquisas publicadas no livro: “Na vida dez, na escola zero”<sup>71</sup> pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 1988, mostravam que jovens que eram reprovados constantemente nas salas de aula na disciplina de matemática eram muito bem sucedidos nas negociações de “economia informal”.

Se esta habilidade de lidar com cálculos matemáticos é, de fato, verdade, qual é o motivo então da grande reprovação e até rejeição que os alunos apresentam pela disciplina de Matemática.

A nossa própria experiência, como professor de Matemática há mais de vinte e cinco anos, nos aponta que os estudantes classificam a disciplina como a “grande vilã” entre aquelas que compõem o currículo escolar. Na visão desses alunos, a Matemática é incompreensível e desprovida de aplicação prática no cotidiano, resumindo-se apenas a um emaranhado de fórmulas, teoremas, gráficos e demonstrações que não fazem sentido além dos bancos escolares.

Valente (1998) nos diz que este fato pode estar relacionado, entre outros motivos, à abordagem tradicional que se faz da Matemática pelas instituições de ensino nos seus currículos, da formação deficiente de parte dos docentes que atuam nessa área do conhecimento, quanto à forma de abordar a disciplina e também ao desinteresse dos alunos. Estes motivos criam comumente aversão à disciplina, medo de reprovação e até, promovem a evasão escolar.

---

<sup>71</sup> O livro analisa a matemática na vida diária entre jovens e trabalhadores que, na maioria das vezes, não aprenderam na escola o suficiente para resolver os problemas que resolvem no dia-a-dia. No livro são desenvolvidos estudos sobre como olhar o raciocínio de uma forma mais independente da ideologia do saber instituído. O conhecimento matemático é acessível a muitos, mas que é preciso saber como interpretar os procedimentos matemáticos desenvolvidos fora da sala de aula. CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David; SHLIEMANN, Ana Lúcia. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez. 1988.



D'Ambrósio (1998) diz que uma das principais questões da aversão à Matemática é, por parte do docente, a ignorância da realidade cultural dos alunos, e que este distanciamento pode prejudicar a aprendizagem e até impossibilitar a relação professor/aluno.

## 5.2 A Consolidação da Etnomatemática como Teoria da Educação Matemática

Durante o 5º Congresso Internacional de Educação Matemática, realizado na cidade de Adelaide, Austrália, em agosto de 1984, foi incluída na pauta de discussão as novas tendências de pesquisa no campo da Educação Matemática, entre elas: “*Matemática e Sociedade*”, “*Matemática para todos*” e “*História da Matemática e sua pedagogia*”.

Neste Congresso o Professor Ubiratan D'Ambrósio apresentou oficialmente a sua teoria para a linha de pesquisa sobre a Etnomatemática (que já vinha sendo realizada, como foi mencionado anteriormente, desde a década de 1970). Segundo o próprio D'Ambrósio (2002) a motivação para o desenvolvimento desta teoria foi: “a procura de entender o saber/fazer matemático ao longo da História da Humanidade, contextualizando-o em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações.”.

Em entrevista à Revista Nova Escola, em agosto de 1993, D'Ambrósio conta sua experiência como diretor do programa de doutorado da UNESCO, em Mali, na África, onde lhe ocorreu a ideia da Etnomatemática:

Nas conversas que eu tinha com os doutorandos, pessoal de alto nível, culturalmente ligado à sua realidade, eles me mostraram que aquela Matemática de Primeiro Mundo que lhes era apresentada não tinha nada que ver, na sua origem, com a tradição deles. Os malinenses, que são mulçumanos, construíram grandes mesquitas típicas deles, de pau-a-pique que estão de pé há mais de 500 anos. Eles tiveram os arquitetos deles, os urbanizadores deles, que fizeram coisas maravilhosas com uma matemática muito própria, com soluções diferentes das nossas para problemas comuns a todos os povos. Então comecei a estudar muita Antropologia, História Comparativa, para entender melhor esse fenômeno, que, claro, não se explica somente pela Matemática. (D'AMBRÓSIO, REVISTA NOVA ESCOLA nº 6, AGOSTO DE 1993).

D'Ambrósio, apesar de ser apenas um dos pesquisadores que defendem a relação entre Matemática e Cultura, é considerado o “*pai da Etnomatemática*” e ele nos diz que “Etno”, do grego, refere-se ao contexto cultural, “materna”, também do grego, significa entender/conhecer/explicar e ‘tica’ sugerida pela palavra techne que é a mesma raiz de

arte e técnica. Assim, poderíamos dizer que Etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender em diversos contextos culturais. (Ibidem, 1998, p. 5).

De acordo com o autor (1998, p.7), a Etnomatemática é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos apontados acima.

Podemos nos questionar então que se a proposta trazida pela Etnomatemática é de fato eficiente, deveríamos então parar de ensinar Matemática da forma tradicional? A resposta para esse questionamento é definitivamente não. D'Ambrósio não é contra o ensino tradicional da Matemática, ele explica que o que devemos fazer incorporar as formas de produção matemática desenvolvida pelas diferentes culturas. A Matemática a ser ensinada deve facilitar a aprendizagem, compreensão, incorporação e compatibilização de práticas conhecidas e correntes no seu currículo integrando um corpo estruturado de conhecimentos.

Reafirmando a aceitação da teoria do professor D'Ambrósio e a fim de debater novas formas de ensino da Matemática foi criado no ano de 1986 o Grupo Internacional de Estudo em Etnomatemática (IGSEm) que reunia pesquisadores do mundo todo interessados em desenvolver esta área do conhecimento a fim de ser utilizada, de forma prática, em sala de aula.

### **5.3 A Aplicação da Etnomatemática no Contexto da Lei Federal nº 10.639/2003**

Segundo D'Ambrósio (2001) Etnomatemática é um programa de pesquisa com óbvias implicações pedagógicas que, defende que todas as culturas produzem conhecimentos matemáticos. Neste contexto, se torna relevante que estes conhecimentos, desenvolvidos por diferentes grupos culturais, possam ser inseridos no currículo escolar fomentando, entre os estudantes, a compreensão e respeito à pluralidade cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Matemática (1998, p.33) em sintonia com a linha de pensamento da Etnomatemática apontam:

A construção e a utilização do conhecimento matemático não são feitas apenas por matemáticos, cientistas ou engenheiros, mas, de formas diferenciadas, por todos os grupos socioculturais, que desenvolvem e utilizam habilidades para contar, localizar, medir, desenhar, representar, jogar e explicar, em função de suas necessidades e interesses.

Valorizar esse saber matemático cultural e aproximá-lo do saber escolar em que o aluno está inserido é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem.

[...] Desse modo, é possível visualizar melhor a dimensão da História da Matemática no currículo da escola fundamental como um campo de problemas para construção e evolução dos conceitos e como um elemento de integração da Matemática com o tema Pluralidade Cultural. Conhecer os obstáculos enfrentados pelo homem na produção e sistematização desse conhecimento também pode levar o professor a uma melhor compreensão e aceitação das dificuldades enfrentadas pelos alunos e pensar em estratégias mais adequadas para favorecer a aprendizagem de conceitos e procedimentos matemáticos. (BRASIL, 1998, p.33).

Neste sentido, defendemos que o Programa de Etnomatemática é um dos pilares que pode contribuir significativamente para o diálogo entre a disciplina de Matemática e a Lei Federal nº 10.639/2003 a ser ensinada nas escolas, e a qual deve ser vista como um instrumento para uma educação transformadora. E para que a educação se torne de fato transformadora o docente da disciplina de Matemática é um dos atores principais no contexto do ensino/aprendizagem, compreendendo o contexto sócio/cultural no qual o aluno está inserido e, a partir desta percepção, introduzi-lo no campo de conhecimento da Matemática formal.

Especificamente dentro da Lei Federal nº 10.639/2003, as contribuições matemáticas feitas pela cultura africana e afro-brasileira na sociedade devem ser pesquisadas e abordadas a fim de compreender de que forma estão contidas nos conhecimentos religiosos, mitos populares, construções, artes e jogos, enfim na cultura desses povos de origem africana. D'AMBROSIO (1998) afirma que:

Estamos passando por grandes transformações na sociedade, e em particular, na educação. As profundas transformações nos sistemas de comunicação, de informatização, de produção e de emprego surgem como um resultado da mundialização e, conseqüentemente, dão origem à globalização e ao multiculturalismo. (BRASIL/MEC. Debates: Multiculturalismo e educação – UBIRATAN D'AMBRÓSIO, 1998).

É a partir das teorizações do professor D'Ambrósio que os valores construídos pelos povos africanos e afro-brasileiros como: *ludicidade*, *memória*, *ancestralidade*, *circularidade* e *oralidade*, através da Matemática podem ser incorporadas ao currículo escolar através de propostas didático-pedagógicas em sintonia com a Lei Federal nº 10.639/2003, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as legislações e normas estaduais no que se refere à valorização da diversidade étnico-cultural. No contexto educacional, os docentes que

abraçam a Etnomatemática favorecem geralmente uma educação matemática crítica, que permite aos estudantes refletir sobre a realidade em que vivem e que lhes dá o poder de desenvolver e usar a Matemática de uma maneira emancipadora. (GERDES, 1996, p.9).

#### **5.4 Experimentação Educacional: Possíveis Caminhos a Serem Percorridos Através da Etnomatemática. Alguns Projetos e Jogos que Trabalham a Matemática e a Diversidade Étnico-Cultural no Contexto da Interdisciplinaridade.**

Uma das questões mais levantadas pelos docentes que lecionam a disciplina de Matemática é onde é possível pesquisar trabalhos que relacionem a disciplina com a educação étnicorracial. Assim sendo a seguir apresentamos uma relação de trabalhos nos quais seus autores procuram apontar caminhos possíveis a serem percorridos pelos docentes na sua prática pedagógica ao trabalharem com a Etnomatemática.

Muitos pesquisadores fizeram excelentes trabalhos, entre eles o professor Paulo Gerdes (1996) que no livro “Etnomatemática e Educação Matemática: Um Panorama Geral”<sup>72</sup>, compilou diversos artigos e pesquisas sobre temas relacionados à Matemática produzida pelas diversas culturas em todos os continentes na. O autor possui uma extensa obra sobre a História da Matemática na África, entre elas podemos citar: Sobre o despertar do pensamento geométrico, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo (1985), *On possible uses of traditional Angolan sand drawings in the mathematics classroom, Educational Studies in Mathematics*, Dordrecht (1988a), Desenhos tradicionais na areia em Angola e seus possíveis usos na aula de matemática, *BOLEMA Especial*, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (1989), *Vivendo a Matemática: Desenhos da África*, Editora Scipione, São Paulo (1990), Sobre Elementos matemáticos nos ‘Sona’ da Tradição Tchokwe, *Boletim da Sociedade Portuguesa de Matemática*, Coimbra (1991), Lusona: Recreações geométricas de África, Universidade Pedagógica, Maputo (1991a), Pitágoras Africano: Um Estudo em Cultura e Educação Matemática, Universidade Pedagógica, Maputo (1992), *Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação*, Universidade Pedagógica, Maputo (1992), e muito outros disponíveis para

<sup>72</sup> GERDES, Paulus Pierre Joseph. Etnomatemática e Educação Matemática: Uma Panorâmica geral. Quadrante, Lisboa, 1996, 5(2), 105-138. Tradução de: Ethnomathematics and mathematics education: an overview, em: A. Bishop (org.), *International Handbook of Mathematics Education*, Kluwer, Dordrecht, 1996. Disponível em: <http://heema.org/wp-content/uploads/2011/05/pg-FE-USP-Explora%C3%A7%C3%A3o-2.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

pesquisa pelos docentes, os quais poderão elaborar um riquíssimo material a ser usado na sua prática pedagógica.

Para a bibliografia sobre etnomatemática e a história da matemática na África ao sul do Sahara, ver Gerdes (1994 b).

No artigo “*Traditional mathematics in Botswana*”, a pesquisadora Hilda Lea (1987), descreve a contagem, medição, cálculo do tempo, classificação, pistas e ideias matemáticas ligadas à tecnologia e ao artesanato adotadas pelos caçadores San, no Botswana. A partir das suas pesquisas a autora realizou diversos trabalhos nos quais são sugeridos métodos para o ensino da Matemática a partir da visão que o povo San de Botswana tem da construção dos conceitos matemáticos.

Durante os últimos anos diversos autores têm realizado projetos de investigação sobre os sistemas de numeração africanos, transmitidos pela escrita ou oralmente. Entre estes trabalhos podemos citar: na Nigéria (I. Enukooha, S. Ale, Y. Bello), no Botswana, no Burundi, na Costa do Marfim (Tro, 1980, Zepp, 1983), na Guiné (S. Oulare), no Quênia (J. Mutio), no Senegal (E. Kane, 1987), no Uganda (E. Seguija-Munagisa) e em Moçambique (Gerdes, 1993). V. Mubumbila (1988) escreveu um estudo sobre a numerologia na África Central.

No artigo “*A River - Crossing Problem in Cross-Cultural Perspective*” de Marcia Ascher (1990) são analisados aspectos lógico-matemáticos de histórias em jogos de quebra-cabeças e enigmas da Argélia, Cabo Verde, Etiópia, Libéria, Tanzânia e Zâmbia. Também Jan Kubik (1990) no seu trabalho relatou jogos de quebra-cabeças e enigmas aritméticos de Luchazi (Angola oriental e noroeste da Zâmbia). S. Doumbia (1993, 1994) conduziu experimentações pedagógicas com jogos tradicionais orais e jogos de conchas (Costa do Marfim) (Doumbia; Pil, 1992). Teresa Vergani (1990) pesquisou os aspectos matemáticos dos jogos intelectuais em Angola. Mve Ondo (1990) publicou um estudo sobre dois jogos de cálculo, ou seja, sobre os jogos “Mancala”, de Owani (Congo) e de Songa (Camarões, Gabão, Guiné Equatorial) (A. Deledicq; A. Popova, 1977).

No livro Geometria Sona, Gerdes (1993-4, 1994 c, 1995 c, 1996 b), fez uma compilação de artigos reconstituindo os componentes matemáticos dos desenhos tradicionais dos Cokwe (Angola) e explorou os seus potenciais educacionais, artísticos e científicos (cf. 1988 c). No livro Lusona: *Geometrical Recreations of Africa* (1991 c) são apresentados divertimentos matemáticos que se inspiram na tradição da geometria

dos desenhos na areia. Especificamente para crianças dos 10 aos 15 anos foi elaborado o livro “Vivendo a Matemática: desenhos da África” (1990).

A seguir apresentaremos, de forma breve, brevemente alguns exemplos de caminhos que podem ser trilhados para usar a Etnomatemática na prática pedagógica do docente.

- a) OBJETIVO: Incorporar, no currículo, elementos pertencentes ao ambiente sociocultural dos alunos e professores, como ponto de partida para as atividades matemáticas na sala de aula, aumentando a motivação quer dos alunos, quer dos professores.

EXEMPLO: Jogos de concha, na Costa do Marfim.

Em 1980, um seminário de investigação sobre Matemática no ambiente sociocultural africano, conduzido por S. Doumbia foi realizado no Instituto de Investigação Matemática de Abidjan (IRMA, Costa do Marfim). Um dos temas interessantes analisados foi: matemática dos jogos tradicionais da África Ocidental e um dos jogos citados foi o Nigbé Alladian.

Joga-se o Nigbé Alladian com quatro conchas. Na sua vez, cada um dos dois jogadores lança as conchas cowry. Quando as quatro estão todas na mesma posição, isto é, todas “para cima” ou todas “para baixo”, ou quando duas estão “para cima” e as outras duas “para baixo”, o jogador ganha pontos. Em todos os outros casos, uma “para cima” e três “para baixo”, ou três “para cima” e uma “para baixo”, o jogador não ganha pontos.

Como os investigadores do IRMA verificaram experimentalmente que a probabilidade de uma concha cair “para cima” é de  $2/5$ , resultou que as regras do jogo tinham sido escolhidas de tal forma que a probabilidade de ganhar pontos é (quase) a mesma da de não ganhar pontos.

Doumbia concluiu que “sem nenhum conhecimento do cálculo de probabilidades, os jogadores conseguiram... adotar um sistema de contagem inteligente, de modo a equilibrar as suas probabilidades. A probabilidade de pontuar alguns pontos é de  $313/625$  contra  $312/625$ ” (Doumbia, 1989, p. 175). Este e outros jogos foram incorporados nos currículos das escolas secundárias africanas como introdução à teoria das probabilidades e às simulações de computador. Exemplos interessantes são dados no livro de S. Doumbia; J. Pil (1992) e no de Doumbia (1993).

- b) **OBJETIVO:** Conscientizar os futuros professores de Matemática da existência, em pessoas com pouca ou nenhuma educação formal, de ideias matemáticas semelhantes ou diferentes das dos livros didáticos; aprender a respeitar e a aprender com outros seres humanos pertencentes a outros grupos socioculturais.

**EXEMPLO:** Vendedoras de mercado em Moçambique.

O Programa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Pedagógica em Moçambique analisou a aritmética dentro e fora da escola. Ao entrevistar mulheres analfabetas para saber como determinavam somas e diferenças, verificou-se que as mulheres “resolviam facilmente quase todos os problemas, usando essencialmente métodos de cálculo oral ou mental, isto é, cálculo baseado nos numerais falados. Os métodos utilizados eram muito semelhantes aos sugeridos pelos atuais programas de matemática para a educação primária, mas incluindo algumas alternativas interessantes”. (J. Draisma, 1992, p.110).

Por exemplo, 59% das mulheres entrevistadas calcularam mentalmente  $62 - 5$ , subtraindo primeiro 2 e depois 3, isto é, usaram o mesmo método que é enfatizado no manual escolar. Outros 29% das mulheres subtraíram 5 de 60 e depois somaram 2, e 12% subtraíram primeiro 10 de 62, e somaram a diferença entre 10 e 5, isto é, 5. Estas mulheres reinventaram os seus métodos? Aprenderam-nos? De quem e como?

Quando multiplicavam, a maioria das mulheres entrevistadas resolviam os problemas pelo dobro. Um exemplo que ilustra o processo  $6 \times 13 = ..?$  Sistematicamente a solução é a que se segue:  $2 \times 13 = 26$ ;  $4 \times 13 = 2 \times 26 = 52$ ;  $6 \times 13 = 26 + 52 = 78$  (J. Draisma, comunicação oral, 1992).

Será que cada uma destas mulheres reinventou o método do dobro espontaneamente? Ou existe uma tradição? Se sim, como é que o método é ensinado e aprendido?

- c) **OBJETIVO:** Incorporar, ao currículo material de diversas culturas, de forma a valorizar as bagagens culturais dos alunos e, ao mesmo tempo, aumentando-lhes a autoestima. Desta maneira “ajudar todas as crianças, no futuro, a saberem negociar mais eficazmente num ambiente multicultural” (Nelson, 1993, p.6), estendendo a sua compreensão do que é a Matemática e as suas relações com as necessidades e atividades humanas.

FONTES DE PESQUISA: Exemplos de uma perspectiva multicultural deste tipo são os trabalhos de Ascher, Joseph, Lumpkin, Nelson, Shan e Zaslavsky sobre trazer o mundo para a sala de aula.

- d) OBJETIVO: Incorporar na formação de professores ideias matemáticas de vários grupos culturais e linguísticos de um país ou região e/ou desenvolvidas por vários grupos sociais tais como cesteiros, oleiros e empregados de construção civil, de modo a contribuir para o entendimento mútuo, o respeito e a valorização das diferentes culturas e atividades.

FONTES DE PESQUISA: Os trabalhos de G. Búfalo, E. Uaila, e M. Cherinda (técnicas de cesteiros), S. Saide (Olaria Yao), D. Soares (construção tradicional de casas) e A. Mapapá e A. Ismael (jogos), em Moçambique e D. Mosimege (jogos), na África do Sul.

- e) OBJETIVO: Usar ideias incorporadas nas atividades de certos grupos culturais e sociais (marginalizados) de uma dada sociedade, para desenvolver um currículo matemático para e com este grupo.

FONTES DE PESQUISA: Trabalhos de Gelsa Knijnik com camponeses sem terras do sul do Brasil, de Marcelo Borba com a comunidade da favela no Brasil.

- f) OBJETIVO: Elaboração de materiais que explorem as possibilidades de atividades matemáticas, começando com designs chamativos do ponto de vista artístico e pertencentes à cultura dos alunos ou dos seus antepassados.

FONTES DE PESQUISA: Exemplos disto são os trabalhos de Stott; Lea (Botswana) e de Gerdes (1992 b, 1994c) e o de Doumbia, sobre o Teorema de Pitágoras. Langdon (1989) explora as simetrias das roupas adinkra (Gana) para usá-las na sala de aula. Numa perspectiva semelhante, M. Harris (1988) descreve e explora não só os designs impressos em roupas tecidas no Gana, mas também as simetrias dos cestos do Botswana e das blusas buba de Yoruba (Nigéria).

- g) OBJETIVO: Trabalhar com os alunos a educação étnicorracial apresentando-lhes jogos matemáticos de origem africana que são transmitidos através da oralidade e possuem grande riqueza de conhecimento, sendo envoltos em histórias que ressaltam a cultura africana.

FONTES DE PESQUISA: Projeto: O Programa Etnomatemática e o contexto étnicorracial na prática docente.

O projeto foi desenvolvido pela professora Cristiane Coppe de Oliveira da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no estado de Minas Gerais e apresentado na



XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática em junho de 2011 em Recife, estado de Pernambuco.

A proposta é interdisciplinar, pois além da disciplina de Matemática, se fazem necessárias pesquisas históricas que permitam investigar a origem e significado filosófico destes jogos. A professora Cristiane ainda ressalta a importância do trabalho lúdico com os jogos de origem africana, pois:

Podem propiciar aos alunos da escola básica a oportunidade de conhecerem, reconhecerem e ressaltarem o valor civilizatório afro-brasileiro ludicidade, interligando matemática, cultura e educação, propõe-se a utilização dos Jogos Alinhados. O educador pode iniciar o desenvolvimento da proposta falando que a ludicidade na cultura afro-brasileira, representa a capacidade de brincar e de jogar. (OLIVEIRA, 2011).

Os jogos desenvolvidos por diversas culturas africanas contêm fortes evidências matemáticas contidas nos conhecimentos religiosos africanos, nos mitos populares, nas construções, nas artes, nas danças, nos jogos, na astronomia e na matemática propriamente dita realizada no continente africano (SANTOS, 2008, p13).

São propostas atividades com os jogos angolanos “SONAS” que facilmente podem ser trabalhados em diferentes níveis de ensino. Estes jogos desenvolvem desenhos gráficos geométricos na areia introduzindo a ideia de simetria, que está relacionada ao conceito de harmonia e proporção em figuras planas (figura 01).

Deste modo o professor poderia fazer referência às histórias que envolvem as figuras do Akwa Kuta Sona, guardião da tradição do povo Tshowe na Angola, desta forma o aluno seria remetido ao valor civilizatório afro-brasileiro e sua ancestralidade.

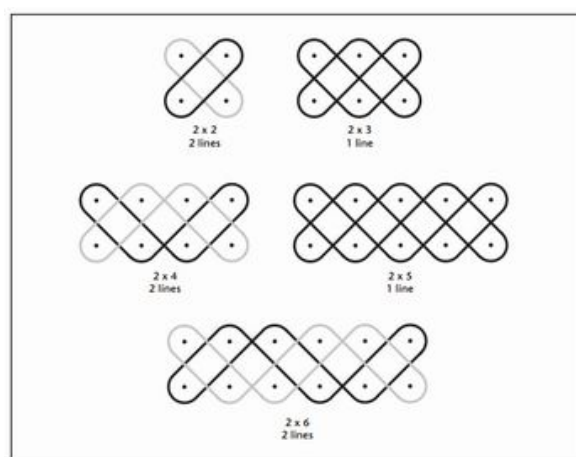


Figura 01 – Sonas.

Fonte: Portal do Professor/MEC<sup>73</sup>.

Outra proposta levantada neste trabalho pela professora Cristiane é desenvolver atividades com o “*OSSO DE ISHANGO*”, destacando sua história como primeiro registro de senso numérico e de contagem da humanidade (figura 02). O estudo do osso de Ishango e suas marcas têm um significado relevante para o estudo da Matemática, pois como nos explica Zaslavsky (2008 p.68):

O osso de Ishango havia sido utilizado por uma mulher a mais de 20.000 anos, como sendo uma espécie de calendário de seis meses baseados no ciclo da lua para acompanhar o ciclo menstrual. Daí então se reafirma a capacidade humana de pensar numericamente mesmo quando não se existia uma língua escrita como a nossa hoje, onde usamos vários tipos de registros e conceitos já formulados sobre o que é número, “muito antes da invenção dos números escritos, as pessoas faziam marcas em ossos ou pedaços de pau para registrar coisas”. Ainda fazemos essas marcas, geralmente no papel. As pessoas quando jogam, às vezes fazem marcas como estas para saber quantos pontos cada um tem. (ZASLAVSKY, 2008, p.68).

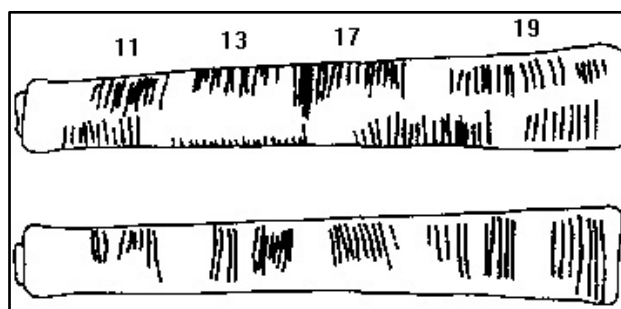


Figura 02 – Osso de Ishango.

Fonte: As Origens da Matemática: dos Processos de Contagem aos Sistemas de Numeração<sup>74</sup>.

Na conclusão do trabalho a professora Cristiane afirma que valorizar os saberes matemáticos intuitivos e culturais poderá, por um lado, aproximar o saber escolar do universo cultural de matriz africana e afro-brasileira, em que o aluno está inserido, o que é considerado de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem sem qualquer discriminação étnicorracial. Por outro lado, ao dar-se importância a esses saberes, a escola contribuirá ainda, para a superação do preconceito de que a

<sup>73</sup> Disponível em: <http://www.portaldoprofessor.gov.br/>. Acesso em 14/07/2015.

<sup>74</sup> Galvão, Maria Elisa Lopes Esteves. As Origens da Matemática: dos processos de contagem aos sistemas de numeração. Instituto de Matemática e Estatística. Universidade de São Paulo. USP. 2014. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~dpdias/2014/MAT1514%20%20SistemasNumeracao%28Texto%20MariaElis%29.pdf>. Acesso em 16/07/2015.

Matemática é um conhecimento produzido, exclusivamente, pelo pensamento eurocêntrico. (OLIVEIRA, 2011).

- h) OBJETIVO: Utilizar a estratégia para trabalhar com conceitos geométricos, matemáticos e de raciocínio lógico.

FONTES DE PESQUISA: O Jogo de Tabuleiro “Tsoro Yematatu”.

O jogo de tabuleiro “*TSORO YEMATATU*” ou “*jogo de pedra jogado com três*” ou ainda, o “*jogo dos três alinhados*”, é um jogo de estratégia abstrata oriundo do Zimbábue no sul da África. Na sua confecção são aplicados os conceitos geométricos e matemáticos que envolvem as relações entre os triângulos (figura 03).

Além dos conceitos geométricos e matemáticos aplicados na confecção do tabuleiro temos o raciocínio lógico e estratégia presente no momento do jogo, pois para o jogador ser bem sucedido, se faz necessária a criação de estratégias de antecipação em relação ao movimento das peças do adversário.

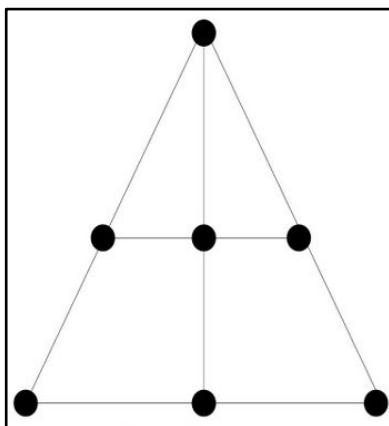


Figura 03 – Tabuleiro do Tsoro Yematatu.

Fonte: Licenciatura em Matemática – ULBRA<sup>75</sup>/Canoas/RS.

FONTES DE PESQUISA: Os Jogos de Mancala.

Os jogos conhecidos como “*Mancalas*”, são também chamados de “*jogos de sementeiras*”, ou “*jogos de contagem e captura*”. Trata-se de um jogo com profundas raízes filosóficas.

Alguns tabuleiros do Mancala foram descobertos em templos egípcios em Mênfis, Tebas e Luxor, atestando dessa forma que, cerca de 1400 a.C. (data aproximada da construção desses edifícios), era jogado pelos povos da região. Também figura nas colunas do templo de Karnak, (Egito), em pinturas murais no Vale do Nilo, em grandes lajes nas ruínas da cidade de Alepo (Síria), de Atenas (Grécia) e em locais de passagem das antigas caravanas. Hoje em dia encontra-se difundido em África, no sudeste asiático, no Brasil e cada vez mais

<sup>75</sup>ULBRA – Universidade Luterana do Brasil – Licenciatura em Matemática. Disponível em: <http://projetointerdisciplinaresmatematica.blogspot.com.br/>. Acesso em 14/07/2015.

na Europa. [Em Portugal] a variante de Mancala mais conhecida é a jogada em Cabo Verde, chamadaouri. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA – CLUBE DA MATEMÁTICA, 2007).

É jogado, habitualmente, com pequenas pedras ou com sementes. A movimentação das peças tem um sentido de "semeadura" e "colheita". Cada jogador é obrigado a recolher sementes (que neste momento não pertencem a nenhum dos jogadores), e com elas semear suas casas do tabuleiro (tanto as dele como as do adversário). Em dado momento o jogador faz a "colheita" de sementes, que passam a ser suas. Ganha aquele que tiver mais sementes ao final do jogo.

Neste jogo não há sorte envolvida, mas exclusivamente estratégia, raciocínio lógico e Matemática.

Conforme a difusão das Mancalas era feita pelos movimentos migratórios ocorridos no interior da África, pelo mundo árabe, através das caravanas de comerciantes e pelas Américas, com o tráfico de escravos, os jogos de Mancala são conhecidos por diversas denominações, conforme na região em que é jogado.

No anexo C deste trabalho apresentamos um quadro no qual constam a relação das principais denominações que a Mancala recebe em diferentes lugares do mundo.



Figura 04 – Crianças Jogando Mancala.  
Fonte: Putahaton.com<sup>76</sup>, 2013.

Ensinar matemática em uma escola onde a mesma é vista como um “terror” ou uma “coisa muito difícil de aprender” é um desafio. Exige do professor, como principal orientador dos seus alunos, uma postura diferenciada, propondo, na condução das suas

<sup>76</sup> Disponível em: <http://putahaton.com/2013/11/03/make-your-mark-mancala-adinkra-games-workshop/>. Acesso em 14/07/2015.

aulas não somente a apresentação de um currículo abstrato, senão que através da realização de atividades criativas, que contribuam para a interação do aluno, como jogos e desafios que estimulem o raciocínio lógico, o raciocínio espacial, através da geometria, o pensamento matemático, a curiosidade pela investigação e a pesquisa de uma maneira multidisciplinar.

É por isso, que defendemos o Programa da Etnomatemática como meio para atingir esses objetivos, fornecendo aos alunos uma janela para conhecimento produzido pelas diversas culturas que fazem parte da sociedade brasileira levando-os a uma compreensão universal da diversidade e da riqueza que este conhecimento pode oferecer. A Etnomatemática e suas concepções extrapolam a disciplina de Matemática por si só, tornando-se uma importante ferramenta de integração social e cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós trabalhadores da educação não podemos colocar-nos à margem das lutas pela igualdade racial travadas na sociedade brasileira. Ao pensarmos em educação temos que considerá-la como ente capaz de transformação social capaz de assegurar direitos sociais, econômicos, políticos e culturais a todos os integrantes da sociedade brasileira.

A trajetória da educação no Brasil, desde o Império, na perspectiva da democracia racial, fez questão de omitir o referencial histórico, social, e cultural dos africanos e afrodescendentes.

Desde que os Movimentos Negros começaram a organizar-se buscaram traçar políticas de combate à discriminação racial e de reparação de desigualdades na educação, porém foi apenas na década de 1990 que propostas de políticas públicas de governos estaduais e municipais, se ampliaram, sobretudo, no que diz respeito à aprovação de leis, decretos e portarias, visando à promoção da igualdade racial no contexto escolar que culminaram na promulgação da Lei Federal nº 10.639 em 9 de janeiro de 2003.

É necessário que os educadores assumam o compromisso com a perspectiva da educação étnicorracial, fazendo com que no dia-a-dia das escolas as políticas educacionais de combate ao racismo façam parte da discussão em sala de aula, da discussão, com seus pares, sobretudo a reestruturação do currículo, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da formação permanente dos docentes.

A intenção deste trabalho foi a de investigar o conhecimento que os docentes da rede pública estadual de ensino do Mato Grosso do Sul que atuam na disciplina de Matemática do ensino médio tinham sobre a Lei Federal nº 10.639/2003. Os resultados, como anteriormente apontados não foram nada animadores. Temos que confessar, que ao iniciarmos esta pesquisa, não acreditávamos que os resultados nos levariam a um cenário tão preocupante.

Percebemos que é necessário apontar caminhos que permitam a formação dos docentes na perspectiva da Etnomatemática para trabalhar com a educação étnicorracial.

A Matemática ensinada atualmente nas escolas é permeada pelos valores europeus que os docentes aprenderam durante sua vida acadêmica nos cursos de Licenciatura que, em geral, é formal, rígida e livre de contextualização.

É necessário construir uma ponte entre essa Matemática tradicional e aquela produzida pelas diferentes culturas que formaram nossa sociedade e, nesse processo de reconstrução da identidade profissional dos docentes da disciplina de Matemática, certamente pode (e deve) ser incluída a proposta trazida pela Etnomatemática.

Considero que as evidências levantadas neste trabalho podem-se configurar como um convite para que outras pesquisas se dediquem a investigar a importância de questões próximas a este estudo. Considero, com convicção, que o trabalho aqui desenvolvido possa ser um material que contribua para a transformação dos professores de Matemática em educadores mais conscientes, haja vista que “não é possível desenvolver afetivo-intelectual-politicamente alguém de modo isolado de sua vivência sociocultural”, como cita Domite (2005), ao falar das lições que D’Ambrósio e Paulo Freire nos deixaram.

Podemos constatar que apesar da Lei Federal nº 10.639 ter sido promulgada no ano de 2003 os dados levantados nesta pesquisa apontaram algumas situações preocupantes referentes à sua efetiva implantação nas escolas.

Como pudemos constatar, as atividades promovidas pelas escolas, relacionadas à educação étnicorracial, apenas se limitavam a montar eventos tais como: festas, recitais poéticos, apresentação de danças, teatro, campeonatos, comemorações e outras manifestações culturais e nessa linha Gomes (2001) afirma que a organização do currículo e das práticas pedagógicas, imersas em concepções homogeneizadoras, com o discurso de promoção da igualdade, quando não reconhece as diferenças raciais e os mecanismos sociais que produz o racismo, contribui para a manutenção do mito da democracia e assim:

[...] com essa concepção limitada ela se apresenta restrita às danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval, por sim a cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas e as meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira. (GOMES, 2001, p. 94).

Ficou evidente o pouco conhecimento que os docentes possuem do conteúdo da Lei e na sua imensa maioria, não sabem (ou não se interessam) em integrar a temática étnicorracial nos conteúdos que desenvolvem em sala de aula. Alguns destes manifestaram ainda que álgebra, geometria, funções, e outros tópicos matemáticos não

tem nada a ver com a educação étnicorracial que, na opinião deles, deveria ser trabalhada pela área de humanas.

Esta postura assumida pelos docentes é, em parte, justificada pela formação que receberam nos cursos de Licenciatura em Matemática, que muito pouco variou desde que estes cursos foram criados na década de 1930. Este modelo de formação de professores valorizavam os conteúdos matemáticos em detrimento de outros conhecimentos e, em geral reduziam a formação do professor a uma questão de domínio da matemática pura, ou acadêmica. (SANTOS, 2007, p.303).

Nessa linha de pensamento D'Ambrósio (1986, p.98) defende um modelo alternativo para os cursos de licenciatura com alterações curriculares que incluam disciplinas “sensibilizadoras”.

Entre os pesquisadores que estudam a formação do professor existe certa concordância em termos de que a formação inicial do docente de Matemática não está em conformidade com o que se espera socialmente do professor. Entre estes pesquisadores podemos destacar: Ricci (2002), Bergamo (1990, 2006), Araújo (1990), Forner (2005), Medeiros (1985)<sup>77</sup>, que apontam que o professor de Matemática tem uma das formações iniciais mais homogêneas, e homogêneas.

Araújo (1990) realizou uma interessante investigação que objetivou compreender o fenômeno da formação do professor de Matemática sob uma dimensão histórico/crítica. O autor abordou as origens da implantação dos cursos de licenciatura no Brasil na década de 1930, separando a formação inicial do professor nos níveis de formação geral, formação matemática e formação pedagógica, como sendo os suportes da formação docente e analisou as contribuições que cada um desses aspectos trouxe à formação do professor (p. 104).

Na sua Tese de Doutorado o autor abordou o histórico desprestígio da Licenciatura de Matemática em relação ao Bacharelado e das disciplinas pedagógicas em relação às específicas. Na sua análise prestou uma atenção especial aos professores

---

<sup>77</sup>RICCI, Delcinio. Ser professor de matemática: concepções de alunos e professores de cursos noturnos de licenciatura. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC. 2003.

BÉRGAMO, Geraldo Antonio. Ideologia e contra ideologia na formação do professor de matemática. Rio Claro: IGCE-UNESP. Dissertação de Mestrado. 1990.

ARAÚJO, Antônio Pinheiro de. Formação do professor de matemática: realidade e tendências. São Paulo: FE-USP. Tese de Doutorado. 1990. 220pp.

FORNER, Régis. Paulo Freire e a Educação Matemática: reflexos sobre a formação do professor. Dissertação de Mestrado. Campinas, PUC. 2005.

MEDEIROS, Cleide Farias de. Educação Matemática: discurso ideológico que a sustenta. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP. 1985.



que lecionam nas Licenciaturas de Matemática e apontou que muitos deles explicitavam concepções genéricas sobre a Matemática, aproximando-se, em alguns casos, de concepções platônicas sobre a disciplina como ciência exata.

O autor concluiu que “se os agentes formadores em sua “práxis” veiculam uma concepção de Matemática pronta, acabada, repleta de verdades absolutas, dogmas tradicionais e consagrados, será difícil para os futuros professores do ensino de Matemática do primeiro e segundo graus despertarem para a compreensão da disciplina como processo em constante transformação” (p. 134).

Outra concepção marcante dos professores que lecionavam nas Licenciaturas de Matemática, destacada pelo autor, é a justificativa destes do ensino da disciplina pelo seu valor instrumental e utilitário que, em si, funcionaria como uma forma de fornecer instrumentos às outras áreas do conhecimento para a solução dos problemas sociais, biológicos, ecológicos, etc. como se o saber matemático fosse algo autônomo aos acontecimentos sociais e ao modo de produção vigente. (ARAÚJO, 1990.p. 136).

Pelos depoimentos que colhemos na nossa investigação, infelizmente, essa é a visão que persiste em muitos docentes que atuam nas escolas pesquisadas, e é por esta razão que defendemos a formação continuada e periódica como instrumento de quebra de paradigmas e, essa formação deve ter como base a concepção Etnomatemática a qual, além da Matemática formal, aborda temas que exaltam a produção para esta ciência desenvolvida pelos diferentes grupos culturais no decorrer do tempo.

No que concerne à Lei Federal nº 10.639/2003 interessantes contribuições dadas pelos povos africanos para a disciplina podem ser destacados como: a arte e cestaria africana que com seus entrelaçamentos que estuda desde polígonos e poliedros até à modelagem matemática na química, a comunicação oral em tradições africanas que destacam sistemas gráficos, algoritmos, sistemas de coordenadas, m.m.c., etc., a arte de decoração africana que destaca a teoria de design, matrizes e o teorema de Pitágoras, os sistemas numéricos em culturas africanas, a aproximação a área do círculo no Egito Antigo, a equação quadrática e as relações de *Ibn al-Banna*, entre muitas outras contribuições.

A disponibilidade de fontes e material para atendermos o que a Legislação sobre educação étnicorracial dispõe aplicável à disciplina de Matemática é imensa, porém é necessária a coordenação, planejamento e criação estratégias junto aos docentes para esse material se tornar disponível aos professores.

É necessário que os professores de Matemática busquem formas de enriquecer os conteúdos a serem abordados em sala de aula fazendo a integração multicultural destes. Atitudes como esta trarão ao aluno uma nova compreensão da disciplina e dos conceitos matemáticos produzidos não somente pelo mundo ocidental, mas pelas diferentes culturas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento.** In: PORTELA, Romualdo de Oliveira; SANTANA, Wagner. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>>. Acesso em: 12/05/2015.
- ALVES, Rômulo Romeu da Nóbrega; SILVA, Carla Calixto, da; ALVES e Humberto da Nóbrega. **Aspectos socioeconômicos do comércio de plantas e animais medicinais em áreas metropolitanas do Norte e Nordeste do Brasil.** Revista de Biologia e Ciências da Terra, Recife, v. 8, n 3, p. 181-189, jan/jun. 2008.
- ALVES, Ângelo Giuseppe Chaves. **Pesquisando pesquisadores: aspectos epistemológicos na pesquisa etnoecológica.** Simpósio: Os conhecimentos internacionais frente à ciência, ao estado e ao mercado: impasses e diálogos. 60º reunião anual da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência - SBPC. Unicamp. Campinas, São Paulo, 13 a 18/07/2008.
- ALVES, Carmen Dolores. **Relações étnicorraciais: As interfaces da questão racial e cultural vivenciadas no interior da escola pública.** XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Civilização e Contemporaneidade. Recife, Pernambuco. 2009.
- ANDERSON, Alfredo. **Una introducción a la investigación cualitativa.** Revista Psiquiátrica Peruana. 6(1):103-12, 2000
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonçalves Colombo e ROSA, Maria Virginia de Figueiredo P. **A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- AZEVEDO NETO, Leonardo Dourado, de. **A Lei nº 10.639: como a inclusão de conhecimento de raiz africana pode se dar acerca do ensino de matemática.** 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/culturaafricana/>. Acesso em: 19/05/2015.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56. 2.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 75 p.
- BARTON, Bill. **Dando sentido a Etnomatemática: Etnomatemática fazendo sentido.** In: J. P. M. RIBEIRO AND M. C. S. DOMITE AND R. FERREIRA. Etnomatemática: papel, valores e significado. São Paulo: Zuok, 2006.

BELCHIOR, Douglas. **Segurança pública no Brasil é genocida**. 2014. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/11/douglas-belchior-revisao-na-seguranca-publica-e-unica-forma-de-acabar-com-repressao-a-pobres-e-negros/>. Acesso em: 19/05/2015.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. **Etnomatemática: relações e tensões entre as distintas formas de explicar e conhecer**. Universidade de Campinas/ Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Campinas, SP, 2000.

BERGOSSI, Alpina. et al. **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Anais, Seminário de Etnobiologia e Etnoecologia do Sudeste Rio Claro, São Paulo, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SARI Knopp. **Investigação qualitativa**. Coleção Ciências da Educação. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista (trad.). Porto Editora: Porto, Portugal. 1994.

BORBA, Marcelo, C. **Etnomatemática e a cultura da sala de aula**. Revista da sociedade brasileira de educação matemática. N.1 (2º semestre), 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão Nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais Nº 1/92 a 88/2015 e pelo Decreto Legislativo Nº 186/2008. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Outorgada pelo Imperador Dom Pedro I em 25 de março de 1824. Art. 179, Item XXXII. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 19/05/2015.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Legislação básica dos recenseamentos de 1872 e 1890**. Documentos Censitários, série A, n 1. Rio de Janeiro: IBGE, Conselho Nacional de Estatística, 1951.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Características etnicorracias da população: um estudo das categorias de classificação de cor e raça**. 2008. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/notas\\_tecnica\\_s.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnica_s.pdf). Acesso em: 18/07/2015.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Situação social da população negra por estado**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Retratos das desigualdades de gênero e raça: educação (livreto)**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Brasil em desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2010.

\_\_\_\_\_. **História da educação do negro e outras histórias**.Org. Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para Todos. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 1998, 278p.

\_\_\_\_\_. **Debates: Multiculturalismo e educação - Ubiratan D’Ambrósio**. Ministério da Educação – MEC. Brasília: INEP / MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Dos nós de uma lei e de um mercado que prendem e excluem aos nós de uma justiça que liberta**. In: DORA, Denise Dourado (Org.) Direito e mudança social: projetos de promoção e defesa de direitos apoiados pela Fundação Ford no Brasil. Rio de Janeiro: Renovar/Ford, 2002.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 16 de 12 de Agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império de 25/03/1824. Art. 10, Item 2º. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 20/05/2015.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 1 de 1837 e Decreto Nº 15 de 1839**. Estabelece as diretrizes sobre a instrução primária no Rio de Janeiro. Capítulo Nº 1, Art. 3, Itens 1º e 2º. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 20/05/2015.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 1.829, de 9 de setembro de 1870**. Estabelece as diretrizes para o recenseamento da população do Império. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-1829-9-setembro-1870-552647-publicacaooriginal-70024-pl.html>. Acesso em: 20/05/2015.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 20/07/2015.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO – MEC/CNE/CP. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília. 2004.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO – MEC/SASE. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE.** Brasília. 2014.

\_\_\_\_\_. **PARECER nº 11/2000 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. MEC/CNE/CEB.** Publicado no Diário Oficial da União, Seção 1, p.18 de 19/07/2000. Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CP nº 003/2004.** Regulamenta as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traçando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **PROJETO DE LEI nº 259/1999.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 20 de março de 1999.

\_\_\_\_\_. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN: Matemática.** Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC. Brasília. 1998. 142p.

\_\_\_\_\_. **TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). Número de Deputados Federais Eleitos em 05/10/2014 por “raça” /cor Brasil.** 2014. Disponível em <http://www.tse.jus.br>. Acesso em 13/06/2015.

\_\_\_\_\_. **REGIMENTO INTERNO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS.** Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Biblioteca, 8 ed. Brasília, DF. 2014. Disponível em <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em 20/07/2015.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo: um panorama geral dos seus conceitos e fundamentos.** II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. II SIPEC, Anais. Universidade Sagrado Coração. Bauru, SP: 25 a 27 de março, 2004.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David; SHLIEMANN, Ana Lúcia. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez. 1988.

CARDOSO, Hamilton B. **“Limites do confronto racial e aspectos da experiência negra do Brasil: reflexões”**. Emir Sader (org.), Movimentos sociais na transição democrática, São Paulo, Cortez, 1987.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; PAULA Erivânia Oliveira, de. **A educação étnicorracial nos projetos políticos pedagógicos do plano nacional de formação de professores (PARFOR) do estado de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/enic/article/view/2499/0>. Acesso em 25/10/2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação**. São Paulo: Contexto, 2000.

CEVA, Antônia Lana de Alencastre. **O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968)**. 2006. 122 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUCRIO. Rio de Janeiro. 2006.  
CANCLINI, Néstor García. **Imaginários urbanos**, Buenos Aires, Eudeba. 1997.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONFEP. Londrina, Paraná, 7 a 10 de julho de 2009.

CLARETO, Sonia Maria. **Educação Matemática e Contemporaneidade: enfrentando discursos pós-modernos**. Bolema, Ano 15, n. 17: 20 – 39. 2002.

CICONELLO, Alexandre. **O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial**. Oxfam International 2008. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/sites/default/files/Racismo%20-%20texto%20do%20Peck.pdf>. Acesso em: 19/05/2015.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. Durban, África do Sul, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf>. Acesso em 20/07/2015.

CONRADO, Andréia Lunkes. **A pesquisa brasileira em Etnomatemática: desenvolvimento, perspectivas, desafios**. São Paulo, Faculdade de Educação/USP. (Dissertação de Mestrado). 2005.

COSTA, Bruno José Ferreira, da; TENORIO, Thaís; TENORIO, André. **A Educação Matemática no contexto da Etnomatemática indígena Xavante: um jogo de probabilidade condicional**. Bolema (online). 2014, vol.28, n 50, p. 1095-1116. ISSN 0103-636X.

COSTA, R. L, da e DUTRA, D. F. **A Lei nº 10.693/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos**. Trabalho apresentado no X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 30 de agosto a 2 de setembro. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Socio-cultural Bases for Mathematics Education**, UNICAMP, Campinas. 1985a.

\_\_\_\_\_. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 2º ed.. Coleção Perspectivas em Educação Matemática. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar ou conhecer**. Série Fundamentos, 5º Ed.. São Paulo: Ática, 1998. 88 p.

\_\_\_\_\_. **Uma nova abordagem sobre a construção do conhecimento revoluciona a aplicação das disciplinas na escola**. In: Entrevista. Revista Nova Escola. Nº 6. Agosto de 1993.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Claudia Sant'Ana (trad.). São Paulo. Editora UNESP, 2006.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. **The Sage Handbook of qualitative research**. London, Sage Publication, 2005. 1210p.

DIAS, Paulo Martins. **A ideologia do branqueamento na educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira**. Revista Aleph, Rio de Janeiro, n 22, Ano XI, pp. 304 -316. ISSN 1807-6211. Dez, 2014.

\_\_\_\_\_. **As imagens do negro no livro didático de história do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo (online). 2007, vol.12, n 23, p. 100-122. ISSN 1413-7704. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em 16/05/2015.

DOUMBIA, S. **Mathematics in traditional African games**, in: C. Keitel e outros (org.), Mathematics, Education, and Society, UNESCO, Paris, 174-175. 1989.

\_\_\_\_\_. **Les jeux verbaux au côte d'Ivoire**, comunicação apresentada ao ICME7. Montreal. 1992.

\_\_\_\_\_. Jeux verbaux et enseignement traditionnel en Afrique; Les jeux de cauris, Actes du Séminaire Interdisciplinaire Mathématiques-Philosophie et Enseignement, Ministère de l'Éducation Nationale, Yamoussoukro, 92-101. 1992.

DOMITE, Maria do Carmo. **Etnomatemática, Currículo e formação de professores**. In KINIJNIK, Gelsa. et al Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 446 p.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a formação de professores e professoras numa perspectiva da Etnomatemática**. In: PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA – CBEm1, São Paulo. Anais. pp.41-48. 2000.



DRAISMA, J. **Arithmetic and its didactics, em: Report of the first year of the Master's Degree Program in Mathematics Education for Primary Schools.** (August 1991 - July 1992), Universidade Pedagógica, Beira, 89-129. 1992.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, n.115, p. 139-154, março. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso). acesso em 15 Apr. 2015.

E-PREMISSAS. **Entrevista concedida por João Quartim de Moraes a Augusto Buonicore.** Revista de Estudos Estratégicos, n 2. Campinas, Jan/Jun. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/nee/epremissas/pdfs/2/07.02.pdf>. Acesso em 15/05/2015.

FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo.** In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. São Paulo, Anhembi. 1971.

FERRARI, Márcio. **Desigualdades persistentes.** Revista Pesquisa FAPESP. São Paulo, Ed. 233, p. 92 – 95, jul./2015. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/07/15/desigualdades-persistentes>. Acesso em 19/07/2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** Educação & Sociedade, Ano XXIII, n 79, p. 257-272, agosto. 2002.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. **Etnomatemática: Uma proposta metodológica.** Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1997.

FONSECA, Marcos Vinicius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista, São Paulo: ESUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. **A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira.** Revista Brasileira de História da Educação, vol. 7, n 1, p. 11 – 50, jan/abr, 2007.

FRAXE, Terezinha de Jesus Pinto e SILVA, Francisca de Jesus Pimentel, da. **"Saberes de populações tradicionais: etnociência em processos de bioconservação".** Contribuições às ciências sociais. 2013. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/25/biodiversidade.html>. Acesso em 18/06/2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 51ª ed. Ver. São Paulo: Global, 2006.

GERDES, Paulus Pierre Joseph. **Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação: Coletânea de Textos 1979-1991.** [S.l.]: Ed ISTEAG, 2012.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática e Educação Matemática: Uma Panorâmica geral.** Quadrante, Lisboa, 1996, 5(2), 105-138. Tradução de: Ethnomathematics and mathematics education: an overview, em: A. Bishop (org.), International Handbook of Mathematics Education, Kluwer, Dordrecht, 1996. Disponível em: <http://heema.org/wp->

content/uploads/2011/05/pg-FE-USP- Explora%C3%A7%C3%A3o-2.pdf. Acesso em: 20/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Women, art and geometry in Southern Africa**. Trenton, NJ/Asmara, Eritrea: Africa World Press. 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**, v. 2. Carlos N. Coutinho (Org. e Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para todos. Brasília: 2005, pp. 39-62.

\_\_\_\_\_. **Educação e diversidade étnico-cultural**. In: RAMOS, Marise Nogueira (et al.) Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). Racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Sammus, 2001, pp. 83-96.

GRIGNON, Claude. **Cultura dominante. Cultura escolar e Multiculturalismo Popular**. Educación y Sociedad: Madri, nº 12, p.23, 1993.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org.), Adelaide La Guardia Resende et.al. (Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG, Representação da UNESCO. Brasília, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília, Editora da UnB, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão nº 807. Brasília: IPEA, 2001.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas, Papirus, 1993.

KELLOUGH, J. Edward. **Understanding affirmative action: politics, discrimination, and the search for justice**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2006.

KNIJNIK, Gelsa. **Itinerários da Etnomatemática: Questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na Educação Matemática**. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004b. p.19-38.

- \_\_\_\_\_. **Etnomatemática e politicidade da Educação Matemática**. Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática, CBEm1. Faculdade de Educação USP. São Paulo. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Exclusão e Resistência: Educação Matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 a.
- LOPES, Heleno Theodoro. **Educação e identidade**. Cadernos de Pesquisa, n.63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, José Geraldo. **Pescando pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica**. 2º ed. Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, São Paulo: Nupaub- USP. 2001.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n 3, p. 131-148, Set/Dec. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_Arttext&pid=S0103-73072011000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S0103-73072011000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14/07/2015
- MARX, Karl, e, ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED), Documentos da Coordenadoria de Políticas Específicas (COPEED). 2001.
- \_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE – MS) 2014 – 2024**. Campo Grande, MS. 2014
- MATOS, Olegária C.F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, Coleção Logos, 1 ed. 1993.
- MÉSZÁROS. István. **Educação para além do capital**. Coleção Mundo do Trabalho. 2º Ed. São Paulo: Editorial Boitempo. São Paulo. 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n.117. São Paulo, nov., 1987, pp. 197 – 217.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Documentário dia do professor**. Salto para o futuro. São Paulo, 11 nov. 2008. Entrevista.

\_\_\_\_\_. **Conexão Jesus**. Boa Vontade, LVB. TV (canal 23 Sky). Entrevista veiculada por ocasião do dia da Consciência Negra. São Paulo, 20 nov. 2012. Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8>. Acesso em 18/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (PENESB), Rio de Janeiro, 05/11/2003. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 18/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1999.

NELSON, D.; Joseph, G; WILLIAMS, J. **Multicultural mathematics: Teaching mathematics from a global perspective**. Oxford University Press, Oxford. 1993.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe, de. **O programa Etnomatemática e o contexto étnicorracial na prática docente**. Trabalho apresentado na XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. Recife, Pernambuco. 2011.

OLIVEIRA, Idalina Maria de Amaral, de. **A ideologia do branqueamento na sociedade brasileira**. Santo Antonio do Paraiso, Paraná. 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-6.pdf>. Acesso em 14/04/2015.

OLIVEIRA, Ivone Martins, de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus. 2009.

OLIVEIRA, Márcio de. **O Estado em Durkheim: elementos sobre o debate sobre sua sociologia política**. Revista Sociologia Política, n.37, v. 18, p. 125 - 135. Out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n37/09.pdf>. Acesso em 16/07/2015.

PASSOS, Caroline Mendes. **Etnomatemática e Educação Matemática Crítica: conexões teóricas e práticas**. 2008. 154 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação. Belo Horizonte. Minas Gerais. 2008.

PEREIRA, Luena Nunes. **O Ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei nº 10.639**. Revista África e Africanidades, São Paulo: ano 3, n 11, p.1-17, Nov. 2010. [http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010\\_16.pdf](http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_16.pdf). Acesso em: 20/05/2015.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Os imigrantes na construção histórica da pluralidade étnica brasileira**. Revista USP, n 46, p. 6 -29. Junho/Agosto. 2000. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/46/01-joabaptista.pdf>. Acesso em 19/06/2015.

- PETRÔNIO, José Domingues. **Negros de almas brancas? A ideologia de branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo 1915 - 1930.** Estudos Afro-asiáticos, n 3, ano 24, p. 563 -5999. Rio de Janeiro. 2002.
- PINTO, Neuza Bertoni. **Práticas escolares do movimento da matemática moderna.** Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/364NeuzaPinto.pdf>. Acesso em: 15/07/2015, p. 4058-4068.
- PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. p. 43-55.
- PRAXEDES, WALTER. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais.** Revista Espaço Acadêmico, n.83, ano 7. Maringá, Paraná, abril, 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/083/83praxedes.htm>. Acesso em 11/04/2015.
- RAMOS, Arthur. **Os grandes problemas da Antropologia brasileira.** Mana (online). 2015, vol.21, n 1, p. 195-212 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132015000100195&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000100195&lng=en&nrm=iso). Acesso em 16/07/2015.
- RIBEIRO, Bruno de Oliveira. **“O Grupo Tez e as raízes da expansão das instituições da sociedade civil negra do Mato Grosso do Sul.** Revista Movimentação, Belo Horizonte, vol. 2, n 1, p. 77-93, jan/jun, 2015.
- ROSA, Milton e OREY, Daniel Clark. **Interloquções polissêmicas entre a Etnomatemática e os distintos campos de conhecimento etno-x.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n 3, p. 63-97, jul/set. 2014.
- SALES, Augusto Dos Santos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro.** In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Coleção Educação Para Todos, p. 21 - 37. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação: Brasília, 2005.
- SAID, Edward, Wadie. **Freud e os não-europeus.** São Paulo, Boitempo, 2004.
- SANTOS, Celso José, dos. **Jogos africanos e a educação matemática: semeando com a família Mancala.** Programa de desenvolvimento educacional. Superintendência da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, 2008.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção de ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros.** São Paulo: Educ/Fapes; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- SANTOS, Benerval Pinheiro. **Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrósio: contribuições para a formação do professor de Matemática no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 444p, São Paulo, 2007.

SANTOS, José Antonio dos. **História e cultura afro-brasileira e movimento negro.** Momento, Rio Grande, RS. v. 22, n 2, p. 39-64, jul/dez. 2013.

SEBASTIANI-FERREIRA, Eduardo. **Por uma teoria da Etnomatemática.** BOLEMA, vol. 7, p. 30-35. 1991.

\_\_\_\_\_. **O que é Etnomatemática.** XVIII Encontro Regional de Professores de Matemática. Unicamp. Campinas: São Paulo. 20 e 21 de maio de 2005.

SENZALA. **Revista mensal para o negro**, Ano I, nº 1, janeiro de 1946, São Paulo. Disponível em: [http://www.cmu.unicamp.br/arq\\_historicos](http://www.cmu.unicamp.br/arq_historicos). Acesso em 15/06/2015.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **A Etnomatemática e a formação de educadores Matemáticos.** Disponível em: <<http://www.ethnomath.org/resources/brazil/a-etnomatematica.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte.** Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia, M. **Percurso da Lei nº 10.639/03 e o Ensino de História e Cultura Africana no Brasil: Antecedentes, Desdobramentos e Caminhos.** Em Tempo de Histórias - PPGHIS/UnB. 2013, n 22, jan/jul.

SILVA, Marilena. **O Ensino de História da África e cultura afro-brasileira em Goiânia.** In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. OLIVEIRA, Iolanda. PINTO, Regina Pahim. (org.). Negro e Educação. Escola, identidades, cultura e políticas públicas, p. 230 – 241. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

SILVA, Vanisio Luiz da. **Africanidade, matemática e resistência.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-114244/>>. Acesso em: 04/05/2015.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. **Políticas de ação afirmativas para negros no Brasil: Considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional.** 2010. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativas-para-negros-no-Brasil.pdf>. Acesso em 15/15/2015.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro.** Currículo Sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp. 110-129, jan/abr. 2012.

SKIDMORE, Thomas. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE MATEMÁTICA - SPM. **Mancala**. Clube da Matemática. 2007. Disponível em: <http://www.clube.spm.pt/mancala/>. Acesso em 15/07/2015.

SOUSA, Roberto Barcelos. **Fatores sócio-políticos-cultural na formação do professor de Matemática: análise em dois contextos de formação**. 2015. 244 f. Tese de Doutorado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. São Paulo. 2015.

SOUZA, Maria Elena Viana; SILVA, Sonia Maria Vieira da; LIMA, Fabiana Ferreira de; MIRANDA, Claudia. **Concepções docentes sobre a Lei nº 10.639/2003 numa instituição federal de ensino**. Revista da ABPN, Rio de Janeiro: v. 8, n. 18, p.440-455, nov. 2015.

STURTEVANT, William. C. **Studies in ethnoscience**. American Anthropologist, (online), vol. 66, n 3, p.99 – 131, out. 2009. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.3.02a00850/pdf>. Acesso em 18/07/2015.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX**. O contexto brasileiro. IN: QUEIROZ, Renato da Silva; SCHWARCZ, Lilia Mortiz (org.). Raça e diversidade. São Paulo: Edusp, 1996.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; GASPARIN, João Luiz. **A Lei nº 10.639/2003 na história da educação brasileira: uma política pública de enfrentamento ao preconceito racial**. Seminário de Educação 2011: Relações raciais e educação: dez anos de estudos e pesquisas na UFMT, 19ª edição. Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação para a diversidade: das políticas públicas ao cotidiano escolar**. 2009. 203f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Paraná. 2009.

THOMPSON, John. Brookeshire. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL - UEMS. **Educação para a igualdade racial no contexto de Mato Grosso do SUL**. IN: CATANANTE, Bartolina Ramalho, e CORDEIRO, M. J. J. A. (Org.). **Educar para as relações étnicorraciais: Um Desafio Para Os Educadores**. Dourados, MS. UEMS, 2010.

VARGAS, Jackson Luís Santos e Lara, Isabel Cristina Machado de. **A cultura afro-brasileira sob o enfoque da Etnomatemática: Um mapeamento teórico sobre os estudos brasileiros**. Revista Abakós, Belo Horizonte, n 2, v.3, Ano XI, pp. 70 -82. ISSN 2316-9451. Maio, 2015.

\_\_\_\_\_. **Mapeamento teórico das pesquisas em Etnomatemática na cultura africana e afro-brasileira.** III congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica (CIECITEC), Santo Ângelo, RS, 10 a 12 de junho. 2015.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, São Paulo: UNICAMP/NIED, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

VELASCO. Bárbara Marcela Reis Marques, de. **Morte à Ré...Pública – Frente Negra Brasileira: Monarquismo paulista no século XX.** IV Congresso Internacional de História. 9 a 11 de Setembro de 2009. Maringá, Paraná. 2009.

WHITE, Louis. (1947), **The locus of mathematical reality: An Anthropological footnote.** Reproduzido em: J. Newman (org.), *The World of Mathematics*, New York, 1956, Vol. 4, 2348-2364.


WANDERER, Fernanda. **Etnomatemática e o pensamento de Ludwig Wittgenstein.** Acta Scientiae, Canoas, RS, n 2, v.15, pp. 257 -270. Maio/Ago, 2013.

WILDER, Raymond Louis. **The cultural basis of mathematics, proceedings International Congress of Mathematicians.** vol.1, 258-271. 1950.

ZASLAVSKY, Claudia. **Criatividade e confiança em matemática.** Artmed: São Paulo, 2008.



## APÊNDICE A – Questionários aplicados na pesquisa.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO ACERCA DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A LEI Nº 10.639/2003, QUE TRATA DA INCLUSÃO DO ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL<sup>1</sup>.**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

**1) ASPECTOS RELATIVOS À UNIDADE ESCOLAR.**

1.1 Data: \_\_\_\_\_

1.2 Unidade Escolar: \_\_\_\_\_

1.3 Região: \_\_\_\_\_

1.4 Endereço: \_\_\_\_\_

1.5 Telefone: \_\_\_\_\_

1.6 Diretor: \_\_\_\_\_

1.7 Nº Professores de Matemática: \_\_\_\_\_

1.8 Nº de Estudantes: \_\_\_\_\_

**2) ASPECTOS RELATIVOS AO PROFESSOR.**

2.1 Nome: \_\_\_\_\_

2.2 Idade: \_\_\_\_\_

2.3 Formação: \_\_\_\_\_

2.4 Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_

2.5 Quanto tempo trabalha na unidade escolar: \_\_\_\_\_

---

<sup>1</sup> Os questionários Nº 3 e 4 serão aplicados a todos os professores de matemática da unidade escolar.

**3) ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (PPP), PROJETOS DIVERSOS, GRUPOS DE ESTUDO, ATIVIDADES EM GERAL DESENVOLVIDOS PELA UNIDADE ESCOLAR ATENDENDO A LEI Nº 10.639/2003.**

<b>QUESTÕES</b>		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO</b> <b>SABE</b>
3.1	Foi oferecida aos professores formação continuada sobre a implantação da Lei Nº 10.639/2003?			
3.2	O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola incluiu a Lei Nº 10.639/2003?			
3.3	Foram criados, na sua escola, grupos de estudo, grupos de discussão ou rodas de leitura com os professores sobre a Lei Nº 10.639/2003?			
3.4	Foram realizados projetos interdisciplinares ou atividades diversas, como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatro, jogos didáticos sobre a Lei Nº 10.639/2003 envolvendo os estudantes da unidade escolar?			
3.5	Foram realizadas, na sua escola, atividades diversas, como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatro, jogos didáticos sobre a Lei Nº 10.639/2003 envolvendo a comunidade externa?			
3.6	Foi formado na sua escola um professor ou grupo de professores responsáveis pela implementação de ações ou atividades sobre a Lei Nº 10.639/2003?			
3.7	Os murais da escola, em termos de imagens, contemplam a diversidade étnica racial da comunidade escolar?			
3.8	Foram realizados encontros com outras unidades escolares, para troca de experiências, sobre a Lei Nº 10.639/2003?			
3.9	A escola possui material didático (CD, DVD, livros, revistas, ou outros que mostram a participação do negro na história do Brasil e valorizam a cultura afro-brasileira) que pode ser utilizado em sala de aula?			

4) ASPECTOS RELATIVOS ACERCA DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A LEI Nº 10.639/2003.			
QUESTÕES			
		SIM	NÃO
			NÃO SABE
4.1	Conhece a Lei Nº 10.639/2003, que trata da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino pública e privada?		
4.2	(EM CASO DE RESPOSTA AFIRMATIVA PARA A PERGUNTA ANTERIOR) Acredita que a Lei Nº 10.639/2003 ajuda a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola?		
4.3	Teve a oportunidade de discutir a Lei Nº 10.639/2003 com seus colegas em reuniões pedagógicas?		
4.4	Trabalha o conteúdo da Lei Nº 10.639/2003 em todos os anos de escolarização nos quais atua?		
4.5	Sente algum tipo de constrangimento com relação à implementação da Lei Nº 10.639/2003 na unidade escolar?		
4.6	Procura discutir ou conversar atitudes preconceituosas ou de discriminação racial ocorridas no espaço escolar, visando evitá-las?		

5) QUESTIONAMENTOS DISSERTATIVOS ACERCA DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE LEI 10.639/2003<sup>2</sup>.

ASPECTOS RELATIVOS AO PROFESSOR.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_

Quanto tempo trabalha na unidade escolar: \_\_\_\_\_

**QUESTÕES ABERTAS APLICADAS AO DOCENTE QUE ATUA HÁ MAIS TEMPO NA UNIDADE ESCOLAR**

5.1	De que forma a formação de professores pode contribuir para uma abordagem que dê suporte para o ensino voltado para a inclusão racial e étnica?
5.2	Como você pode incluir a discussão da diversidade étnicorracial em sua disciplina. Dê exemplos.
5.3	Você já trabalhou com a temática abordada pela Lei Nº 10.639/2003 em sala de aula? Em caso afirmativo, como você o fez? Quais recursos foram utilizados? Dê exemplos.
5.4	Você considera que a disciplina de matemática pode trabalhar com temas como educação étnicorracial, favorecendo o combate à discriminação? De que forma?

<sup>2</sup> O questionário Nº 5 será aplicado ao docente da disciplina de matemática que há mais tempo atua na unidade escolar pesquisada.

ANEXO A – Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** - Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º - (VETADO).

Artigo 79-A - (VETADO).

Artigo 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Artigo 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO B – Projeto de Lei Estadual nº 948 do Deputado Estadual Humberto Costa apresentado à Assembleia Estadual de Pernambuco.

## **ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

**Ano 1993**

### **Projeto de Lei nº 948 - Autor: Deputado Humberto Costa**

Torna obrigatória, a inclusão, no currículo oficial da Rede Estadual de Ensino da disciplina “História da Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco Decreta:

Artigo 1º - Os currículos escolares da rede oficial de ensino do Estado de Pernambuco devem respeitar a pluralidade étnico-cultural, visando a eliminação progressiva dos instrumentos de discriminação e preconceitos étnicos.

Artigo 2º - É obrigatória a inclusão nos currículos escolares do 1º e 2º graus da rede estadual de ensino de Pernambuco da disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Parágrafo 1º - A programação de ensino dessa disciplina incluirá o estudo da História da África e dos africanos a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resguardando a constituição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à memória do Brasil e de Pernambuco.

Parágrafo 2º - Os currículos do 2º grau incluirão o ensino de noções de dialetos africanos.

Artigo 3º - Caberá à secretária de Educação do Estado de Pernambuco a habilitação, a reciclagem e o treinamento de professores visando sua capacitação ao atendimento das necessidades de regência da nova disciplina.

Parágrafo Único - A elaboração dos cursos de capacitação para professores deverá ter a participação de entidades do Movimento Afro-brasileiro.

Artigo 4º - Será incluído na disciplina de Educação Física o ensino de capoeira como parte da prática desportiva comum.

Artigo 5º - O currículo da disciplina de ensino Religioso incluirá a experiência afro-brasileira no gênero, com um tratamento de atenção e respeito exigidos pelo ecumenismo.

Artigo 6º - Todo o material didático utilizado pela Rede Oficial de ensino deverá ser revisado e reelaborado para adequar-se as exigências da presente lei.

Parágrafo Único - A revisão a que se refere o presente artigo deverá ser procedida por um Conselho Especial formado por técnicos, da Secretaria Estadual de Educação e representantes do movimento afro-brasileiro em Pernambuco.

Artigo 7º - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Artigo 9º - A presente lei deverá ser regulamentada no prazo de 90 dias, a contar da data de sua publicação.

Artigo 10 - Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

## **JUSTIFICATIVA**

Este Projeto Lei procura criar condições para implantação de um currículo na rede de ensino do Estado em todos os níveis – desde o pré-escolar ao nível superior – que inclua disciplinas de história e Cultura Afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina, inferioriza e penaliza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL.

É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo neste momento em que se quer repensar o novo modelo de sociedade em que todos nós somos apenas brancos, como quer fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos, vítimas destas distorções e omissões nas instituições de ensino.

A Educação é um dos principais instrumentos de garantia do direito de cidadania. Por isso torna-se imprescindível que o Estado assuma um compromisso

político para a reconstrução dos currículos escolares, adequando-os à realidade étnica brasileira para responder aos diferentes segmentos da população.

O que se vê, porém, é que o sistema oficial de ensino, cada vez mais, apresenta-se como um dos principais veículos da sustentação do racismo, distorcendo o passado cultural e histórico do povo negro.

Assim, torna-se imperioso e de fundamental importância que se resgate a história do povo negro, reformulando o currículo escolar nas suas deformações mais evidentes, que impedem aproximação do negro da sua identidade étnica. E também que se desenvolva um programa de conscientização de todos os agentes envolvidos no processo de educação, para que a escola promova uma educação sem complexos, enriquecida de um senso antropológico, contribuindo para a criação de uma sociedade em que todos tenham direito e possam gozar das mesmas oportunidades, seja no plano social, econômico e político da Nação.

A discriminação racial nas escolas públicas manifesta-se no momento em que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito a diferença e acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira que é discriminado nas salas de aula, nos locais de trabalho e na rua. Não por aquilo que é dito, mas, acima de tudo, pelo que é silenciado.

O Brasil é, fundamentalmente, um país de formação pluriétnica e multicultural. Mas, o povo negro ocupa posições subalternas em relação à classe dominante que considera a cultura Afro-brasileira inferior e primitiva, considerada sob a ótica e os parâmetros da cultura branca, que exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história, no desenvolvimento e na cultura do País.

Recife, 18 de novembro de 1993.

Deputado HUMBERTO COSTA



ANEXO C – Relação das diferentes denominações adoptadas pelo jogo de Mancala nas diversas regiões do mundo. (Grifo nosso).

Este material foi obtido no site de Jordi Climent, de divulgação do Awale e outros Jogos Mancala. No site existem inúmeras outras imagens, inclusive de Mancalas procedentes de outras regiões, fora do continente africano. Disponível em: <http://webfacil.tinet.org/jtc>. Acesso em: 15/07/2015.

NOME	PAÍS	NOME	PAÍS	NOME	PAÍS	NOME	PAÍS
Adji-boto	Suriname	A-i-ú	Brasil	Alemungula	Etiópia	Krur	Mauritânia
Ali Guli Mane	Índia	Andada	Eritreia	Anywoli	Etiópia, Sudan	Mefuvha	África do Sul
Aw-li On-nam Ot-tjin	Malásia	Ba-awa	Gana	Ban-Ban	Bósnia-Herzegovina	Mangola	Congo
Bao Kiarabu	Tanzânia	Baré	Sudan	Bohnenspiel	Alemanha, Rússia	Mangala	Turquia
Bosh	Somália	Carolina Solitaire	Bulgária	Congkak	Indonésia, Malásia, Singapura	Mandoli	Grécia
El Arnab	Sudan	En Gehé	Tanzânia	Eson Korgool	Mongólia	Luuth	Etiópia
Giuthi	Quênia	Hawalis	Omã	Hoyito	República Dominicana	Layli Goobalay	Somália
Hus	Namíbia	Jerin	Nigéria	Kâra	Sudan	Latho	Etiópia
Katro	Madagascar	Kiela	Angola	Kisolo	Congo	Lamlameta	Etiópia
Moruba	África do Sul	Mwambulula	Zâmbia	Nsolo	Malawi, Zâmbia	Obridjie	Nigéria
Omweso	Uganda	Oware	África Ocidental, Caribe	Ô Quan	Vietnam	Pachgarhwa	Índia
Pasu Pondi	Índia	Qelat	Eritreia	Sadeqa	Etiópia	Satgol	Índia
Selus	Eritreia	Sungka	Filipinas	Tap-Urdy	Turquedistão	Tchonka	Ilhas Marianas
Toguz Kumalak	Ásia Central	Tok Ku Rou	Etiópia, Sudan	Um Dyar	Mauritânia	Um El Bagara	Sudan

NOME	PAÍS	NOME	PAÍS	NOME	PAÍS	NOME	PAÍS
Unee tugalulax	Mongólia	Vai lung thlan	Índia	Warra	Estados Unidos	Warri	Haiti
Wauri	Grand Cayman	Weikershei mer Mancala	Alemanha				

Fonte: (CLIMENT, 2005).