**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ/RN: AVANÇOS, IMPASSES E PERSPECTIVAS.**

Ana Maria Morais COSTA[[1]](#footnote-1)

Daiane Duprat SERRANO[[2]](#footnote-2)

Lucas Súllivam Marques LEITE[[3]](#footnote-3)

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa sobre a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas de ensino médio em Mossoró/RN. A referida pesquisa, aprovada pelo Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte para o período de 2015-2016 tem como objetivo precípuo investigar o processo de consolidação institucional da Lei 10.639/2003 nas escolas de ensino médio em Mossoró/RN, por meio da análise dos Projetos Político Pedagógico, formação docente e práticas educativas desenvolvidas na sala de aula e ambiente escolar. Busca articular as iniciativas de promoção da igualdade étnico-racial e de enfrentamento as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial desenvolvidas no interior das escolas com os eixos estratégicos que compõem a base estruturante do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Além da Lei 10.639/2003, apoia-se também na Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação e no Parecer CNE/CP nº 03/2004 que orientam as instituições de ensino quanto as suas atribuições e responsabilidades. Neste trabalho a discussão se dá a partir da presença das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos projetos pedagógicos de escolas públicas do ensino médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação étnico-racial; Preconceito; Discriminação.

**INTRODUÇÃO**

O debate das questões étnico-raciais na universidade brasileira nos últimos anos tem se articulado ao conjunto de políticas adotadas pelo Estado, denominada de ações afirmativas. Como conquista dos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, as ações afirmativas se fundamentam no reconhecimento da desigualdade social como componente estrutural da sociedade, bem como ao protagonismo do Estado brasileiro e do sistema educacional na concessão e manutenção de privilégios para um grupo social e à própria submissão de coletivos sociais a um processo histórico de desvantagens econômicas, políticas e sociais acumulativas e decorrentes das políticas adotadas. Esse foco tem estreita relação com as lutas e mobilizações sociais protagonizadas ao longo do século XX que demandaram ações específicas de reconhecimento e reparação, ampliando o campo dos direitos sociais e reivindicando a revisão de conceitos e valores universais que escondem desigualdades historicamente construídas.

No desdobramento desse texto trazemos uma breve contextualização histórica da produção da desigualdade socioétnica, efetivada pelo Estado brasileiro e sistema educacional, e a relação desta com as lutas de reconhecimento e reparação historicamente protagonizada pelos movimentos sociais, especialmente o movimento negro e, ao mesmo tempo, apresentamos algumas reflexões relacionadas ao desafio de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas de ensino médio em Mossoró/RN a partir dos resultados parciais da pesquisa intitulada de: “A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas de Mossoró/RN: avanços, impasses e perspectivas”, aprovada pelo PIBIC/UERN 2015/2016, que se encontra em andamento.

**DESIGUALDADE SOCIOÉTNICA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL**

A presença de lutas e reivindicações com o foco nas questões étnico-raciais ocorreu em todo o processo de organização da sociedade brasileira, bem como as lutas e mobilizações em torno da temática da educação precede a construção desta como direito social, embora não se encontre registro na historiagrafia da educação nacional, a cerca dessas lutas, anteriores ao início do Século XX. Conforme Gohn (1995, 2010, 2012), Dagnino (1994) e Scherer-Warren (1993), nas diversas lutas contra as injustiças sociais no período Colonial (1500 a 1822) e Imperial (1822 a 1889), registra-se completa ausência da temática da educação, assim como de outras demandas sociais empreendidas por diferentes grupos e categorias sociais pela conquista de direitos, bens ou equipamentos considerados necessários.

No dizer de Gohn (1995), as ações aparecem nos registros históricos como acontecimentos marginais, disfunções à ordem social vigente. São apresentadas, na maioria das vezes, na história dos seus algozes, ou seja, de militares, monarcas, nobres, ou qualquer outro tipo social, apresentados como heróis e as lutas sociais são caracterizadas como rebeliões contra a ordem estabelecida. Porém, cumpre asseverar que se “atentarmos para a extensão territorial do país e da falta de comunicação existente entre as então províncias da época, existe uma grande unidade das reivindicações” (GOHN, 1995, p. 18). Várias mobilizações reivindicativas se transformaram em movimentos, lutas prolongadas ou até mesmo guerras. Outras se institucionalizaram e foram incorporadas ou absorvidas pela sociedade civil e política brasileira.

Gonh (1995) chama a atenção para a necessidade da realização de estudos sobre movimentos e lutas empreendidas pela sociedade civil, em especial pelas camadas populares, em torno de demandas e reivindicações. Para a autora, é fundamental que estes estudos recuperem a dimensão de resistência e de combatividade dessas lutas, rejeitando abordagens que as classificam como simples revoltas ou atos de insubordinação, rebeliões contra a ordem estabelecida e de desobediência civil. Foram lutas que envolveram conflitos rurais e urbanos, uma vez que o sistema produtivo tendo como base a hegemonia de monoculturas como a cana-de-açucar e o café, a produção ocorria no campo, mas a comercialização do produto e da mão-de-obra ocorria na cidade. Ademais:

Essas lutas irromperam-se em diferentes pontos do país. As relativas à questão dos escravos e à proclamação da república tornaram-se as mais famosas na História, pelo fato de estarem diretamente relacionadas com os elementos fundamentais do país, ou seja, o sistema produtivo e o sistema de poder e controle político. Entretanto, outras lutas, igualmente importantes, não ganharam tanto destaque na História do Brasil (GOHN, 1995, p. 18).

No dizer de Santos (2007), o silêncio e a indiferença com que essas lutas foram tratadas pelas ciências sociais é resultado do processo de produção de conhecimento, hegemônico até os dias de hoje, que se insere numa escala dominante, centrada no universalismo europeu/ocidental, na globalização hegemônica e na produção mercantil do trabalho e da natureza. Recuperar a história dessas lutas implicaria na adoção de um novo modo de produção do conhecimento, perpassado pela dialética do mapeamento das ausências e das emergências, das pistas que sinalizam uma nova cultura emancipatória na diversidade e multiplicidade do mundo, de compreender a construção de democracia e da cidadania no possível histórico.

Andrade (1991) destaca que os movimentos populares liderados por homens do povo, como a reação indígena, os quilombos negros, as revoltas do período regencial e imperial, foram praticamente expulsos ou escondidos da nossa história. “Só recentemente é que se vêm realizando estudos a respeito desses movimentos e se dando cidadania a líderes populares antes classificados como bárbaros e como chefes de bandidos” (ANDRADE, 1991, p. 9).

Numa releitura da história do Brasil podemos ressaltar que quando teve início o processo de colonização, o território brasileiro já era habitado por numerosos povos indígenas, os quais tinham formas próprias de organização social e vivências de processos educativos na tribo, por meio de tradições, códigos de linguagens, danças, festas e rituais religiosos. E ainda, que os colonizadores trouxeram os padres da Companhia de Jesus e de outras Ordens Religiosas.

Nessa direção, é possível afirmar que essa iniciativa ocorreu pela necessidade dos colonizadores de difundir valores, docilizar os índios para a convivência servil e introduzir o princípio do trabalho a serviço do enriquecimento do outro. Em outras palavras, destruir o espírito comunitário, a mística na relação com a natureza e a liberdade da mulher e das crianças na participação como iguais na vida social. Esse processo dificilmente ocorreria sem a educação e a religião, como dois lados de uma mesma moeda, cujo valor era a conquista e dominação dos nativos e a submissão à nova ordem que se instalava no território.

Outro grupo também numeroso e com uma cultura diferente dos colonizadores foram os negros capturados na África e trazidos para o trabalho escravo no Brasil. As diferenças entre a cultura dos portugueses, dos africanos escravizados e a dos nativos deram origem a muitos conflitos, divergências e contestações, para além da forma de trabalho. Tribos inteiras foram dizimadas, outras se rebelaram e resistiram e outras se aculturaram. Os africanos já começaram a resistência nos navios empreendendo fugas e cometendo suicídio ao se lançarem no mar. Porém, a resistência mais organizada, com convergência para diversas outras formas de luta e fortalecimento do pertencimento cultural, ocorreram por meio dos quilombos e da religiosidade.

Nossa compreensão é que nessa conflituosa arena já perpassava a questão da educação tipificada na evangelização para a civilização dos indígenas, alicerçada na formação de valores morais e éticos, de comportamento adequado à estrutura social e política hierárquica e autoritária.

A educação formal, segundo os historiadores, teve início em 1549, pelos Jesuítas com a criação de 17 colégios, seminários e internatos, nos quais eram oferecidos 04 cursos: Elementar, Humanidades, Artes ou Ciências, Teologia e Filosofia. Os cursos eram destinados aos filhos de portugueses (fazendeiros e senhores de engenhos). Os Jesuítas criaram também aldeamentos destinados à catequese e civilização dos nativos. Certamente, a educação destinada exclusivamente para os filhos das elites se constituía como uma injustiça social, porém não há registros que comprovem essa afirmativa antes dos anos vinte do século passado.

Ademais, um olhar retrospectivo para a história da educação brasileira possibilita perceber a ação direcionada do Estado brasileiro na produção da desigualdade educacional e social, numa interdependente relação da desigualdade social com a exclusão socioétnica produzida no período colonial e a ausência de políticas de inclusão por mais de um século seguinte. No dizer de Cury (2011, p. 8-9), o reconhecimento da desigualdade é legalmente instituído pela Constituição Imperial de 1824, com base no reconhecimento tácito da escravidão. A Carta Magna, em seu artigo 179, inciso XXXII, reconhece como direito civil e político do cidadão brasileiro a instrução primária gratuita. Porém, o artigo 6º desta mesma Constituição define como cidadãos brasileiros aqueles que nasceram no Brasil, quer sejam ingênuos ou libertos. O autor também coloca que:

[...] Decorrente dessas limitações todas, uma lei provincial do Rio de Janeiro, a de Nº 1 de 02/01/1837 escreve em seu artigo 3º: “**São proibidos de frequentar as escolas públicas**: 1º: todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2º **os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos**” (CURY, 2011, p. 5. Grifos no original).

Em suas colocações, Cury (2011) ainda acrescenta que o Decreto Imperial nº 1.318 de 1854, o qual regulamenta a Lei nº 601, conhecida como Lei das Terras, “compreende os índios como aptos a serem segregados em aldeamentos para efeito de civilização e de catequese, de acordo com o Artigo 11 do Ato Institucional de 1834”. Desse modo, os preceitos da referida lei excluíam diretamente negros e índios e indiretamente excluíam também os posseiros pobres, na época um extenso grupo formado por: estrangeiros que buscavam começar uma nova vida no potencial agrícola do Brasil; descendentes dos degredados[[4]](#footnote-4) (tipo de pena legal usada em Portugal, cuja condenação definia certo período de exílio no exterior a serviço da Coroa); mestiços brasileiros, na maioria filhos bastardos de portugueses com negras ou índias; ex-escravos alforriados ou moradores de quilombos, etc.

Dessa maneira, a desigualdade social existente nas práticas sociais passa a ser instituída legalmente. A Lei das Terras não só transformou a terra em mercadoria, como também garantiu a sua posse aos latifundiários e protagonizou a exclusão socioétnica. Na ação do Estado encontram-se como dois lados da mesma moeda, a desigualdade enquanto fenômeno socioeconômico e a exclusão como fenômeno cultural e social. Isso é definido por Santos (2010) como dois sistemas, nos quais o pertencimento ocorre de forma hierarquizada e nos quais os grupos sociais se inserem simultaneamente em combinações complexas:

Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura, ou o crime. Através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de normalização que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão. A exclusão da normalidade é traduzida em regras jurídicas que vincam, elas próprias, a exclusão. Na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não-pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta um discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições e segregações. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e econômicas ainda que se não definam primordialmente por elas. Aqui a integração não vai além do controle da perigosidade (SANTOS, 2010, p. 281).

Agrava ainda mais a produção da desigualdade protagonizada pelo Estado brasileiro e pelo sistema educacional a racionalidade do modelo hegemônico de educação, com a supremacia de formas padronizadas de conteúdos e práticas educativas, servindo aos interesses dominantes e ao fortalecimento da hierarquia social, legitimados pela seletividade do sistema escolar. Bourdieu e Passeron (2010) afirmam que a contribuição da escola para a reprodução das diferenças de classe ocorre principalmente na legitimação das diferenças da hierarquia escolar, aparentemente igualitária e neutra.

Costurando os retalhos da nossa história é possível perceber a ação direcionada do Estado brasileiro e do sistema educacional na produção da desigualdade social. Identificar quais são os desiguais na sociedade, a sua relação com a exclusão socioétnica produzida no período colonial e a ausência de políticas de inclusão por mais de um século seguinte torna-se fundamental na compreensão das políticas focalizadas adotadas no Brasil no início do século XXI como forma de efetivação dos direitos sociais historicamente reclamados e assegurados pela CF/88 e as devidas Leis Complementares.

**O NEAB/UERN E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ/RN**

A ampliação dos direitos coletivos de grupos e segmentos sociais com históricos de desvantagens acumulativas, preconceitos e estereótipos de raça/etnia, classe, gênero, região, exclusão educacional e baixa inclusão social, incidiram fortemente no interior das universidades brasileira, com demandas específicas para a formação de profissionais da educação básica e implementação do conjunto de políticas educacionais denominadas de ações afirmativas.

As ações afirmativas são conquistas políticas e educacionais permeadas pelas ideias de democracia, multiculturalismo, diferença e igualdade. Questionam desigualdades sociais históricas que se transformaram em desigualdades educacionais, estereótipos e preconceitos. Problematizam as contradições dos conceitos universais que por meio de um complexo ordenamento social escondem desigualdades históricas. No dizer de Dagnino (1994, p. 104), “esta é uma sociedade na qual a questão econômica, a miséria, a fome são aspectos mais visíveis de um ordenamento social presidido pela organização hierárquica e desigual do conjunto das relações sociais, o que podemos chamar de autoritarismo social”.

Fundamentada em instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos ratificados pelo Estado brasileiro, a Constituição Federal, em seu preâmbulo, institui o Estado Democrático de Direito, fundado na necessidade de construção da harmonia social e, portanto, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Costa (2011) destaca que o cenário que antecede a elaboração e promulgação da CF/88 é marcado por amplas mobilizações e debates políticos organizados pelos movimentos sociais. Essas mobilizações, fortemente influenciadas pelo ambiente democrático em construção, num país que atravessara a Ditadura Militar, garantiram uma participação ativa na elaboração do texto constitucional e na ampliação dos direitos de diversos segmentos sociais, gestando, desse modo, um novo conceito de cidadania, pautado pelas transformações das necessidades sociais e reconhecimento das identidades políticas e culturais em bandeiras de luta, convergindo para a construção da cidadania enquanto processo na prática social de novos sujeitos coletivos. Conforme Durhan (1984, p. 28), “a transformação de necessidades e carências em direito que se opera dentro dos movimentos sociais pode ser vista como amplo processo de revisão e redefinição do espaço da cidadania”.

Apoiada na CF/88, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, apresenta o princípio da educação para a cidadania, reafirmando o preceito constitucional da obrigatoriedade da formação cidadã na educação básica.

As demandas da educação para a cidadania na formação escolar estiveram presentes como bandeira de luta em diversos movimentos educativos, sociais e culturais no Brasil, ao longo do Século XX, porém cumpre destacar que nas últimas décadas, e principalmente, na primeira década do século XXI, essas demandas incorporaram os elementos do pertencimento e da diversidade cultural, por meio de ações de reconhecimento e reparação frente à construção histórica da desigualdade social no Brasil e aos preconceitos étnicos e raciais presentes na educação e no ambiente escolar. Tais demandas apresentadas, sobretudo pelo movimento negro, resultaram na promulgação da Lei 10.639/2003.

A Lei 10.639 foi promulgada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003 e regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, em junho de 2004 e alterou a LDB 9.394/96 nos artigos 26 e 79, com os acréscimos 26-A e 79-B, passando a garantir legitimamente o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em todos os níveis de ensino, seja em caráter público ou privado por todo território nacional.

A nosso ver, a Lei 10.639/2003 constitui-se em um importante dispositivo legal para a educação para as relações étnicas e raciais como alicerce da educação para a cidadania e para uma cultura de direitos humanos contribuindo efetivamente para o repúdio ao preconceito de origem, raça[[5]](#footnote-5), sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como preceitua a CF/88 em seu artigo 3º, inciso IV. E, ainda, é fundamentada no reconhecimento de que todas as pessoas são portadoras de singularidade irredutível e de que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas potencialidades (CF/88, art. 208, inciso IV).

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO EM MOSSORÓ/RN.**

A pesquisa que deu origem ao trabalho em tela encontra arrimo no reconhecimento da relevância da Lei 10.639/2003 e na necessidade de pautar a temática étnico-racial como uma das questões fundadoras das ciências sociais brasileiras, particularmente na sociologia e antropologia. Tem por objetivo fazer o mapeamento das iniciativas de institucionalização das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino médio da rede pública do município de Mossoró por meio de três eixos interdependentes e complementares, a saber: a) institucionalização da educação das relações étnico racial e estudo da cultura afro-brasileira e africana nos projetos pedagógicos das escolas de ensino médio do sistema público de educação em Mossoró/RN; b) Formação dos professores lotados nas escolas de ensino médio do sistema público de educação em Mossoró/RN, em temáticas que os capacitem para o ensino da educação étnico-racial, da diversidade e cultura de direitos humanos; c) Atividades e práticas educativas de promoção da igualdade étnico-racial e da diversidade, desenvolvidas nas escolas de ensino médio do sistema público de educação.

Cada eixo contempla um plano de trabalho desenvolvido por um estudante dos seguintes cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, quais sejam, ciências sociais/bacharelado, ciências sociais/licenciatura e filosofia/licenciatura, sob a orientação/coordenação de uma professora do Departamento de Ciências Sociais/UERN. Segue os princípios teórico-metodológico da pesquisa social e educacional, articulando estratégias metodológicas como: estudo de documentos, entrevistas, conversas, informações e observação.

A pesquisa, em tela teve início em agosto de 2015, com o objetivo geral de investigar a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas de ensino médio no município de Mossoró/RN por meio dos seguintes objetivos específicos: a) Fazer mapeamento das escolas de ensino médio em Mossoró/RN; b) Conhecer as iniciativas adotadas pelas escolas referente à institucionalização e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana; c) Estimular o interesse pela temática étnico-racial na iniciação científica dos estudantes que integram o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) e Grupo de Estudos Culturais (GRUESC). Paralelo aos estudos dos referenciais teórico-metodológicos e da revisão bibliográfica, a primeira fase do projeto foi o mapeamento das Escolas de Ensino Médio do sistema público de ensino em Mossoró RN. Foi construído o mapa com 17 escolas públicas de ensino médio, sendo 16 escolas estaduais e 01 federal. A partir do mapeamento, a etapa seguinte, ainda em desenvolvimento, esta sendo visitar as escolas. Como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevistas com perguntas abertas ao coordenador/supervisor pedagógico das respectivas escolas. Até o presente momento, visitamos três das escolas mapeadas.

A primeira delas foi a Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho. Lá, fomos recepcionadas pela supervisora, que relatou acontecer anualmente na escola a “Feira Cultural” que aborda a diversidade étnica brasileira, oportunidade em que questões éticas-racial são debatidas. Em relação ao livro didático disponibilizado pelo PNLD, o livro adotado pela escola, “Sociologia para jovens do século XXI”, traz em seus capítulos o tema “Onde você esconde seu racismo?” desnaturalizando as desigualdades sociais. Contudo, a supervisora afirma que é necessário ampliar a quantidade de material didático para explorar o tema.

A segunda escola visitada foi Escola Estadual Professorar José Nogueira, onde conversamos com a coordenadora pedagógica que nos informou que as ações que deveriam ser implantadas sobre a temática já foram colocadas em prática ao longo dos anos. Acrescenta que é necessário trabalhar cada vez mais dentro ou fora da sala de aula questões que nos ajudem a vencer o preconceito. Afirma que emborra o MEC já disponibilize cursos de pós-graduação e grandes mudanças no material didático, ainda sentem necessidade de uma interação/socialização mais intensa entre as secretarias e escolas para poder aprimorar as práticas não só em sala de aula como em todo o ambiente escolar.

Já a terceira escola visitada foi a Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira. Fomos recebidos pela coordenadora pedagógica que nos informou que existem 17 turmas de ensino médio e apenas um professor de sociologia (que não é graduado em ciências sociais). Em relação às ações voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003 na escola, ela nos informou sobre a existência de projetos interdisciplinares: FESANE/Coisa Nossa. No que tange aos investimentos por parte do governo em relação à implementação desta lei, a coordenadora disse que a escola recebe livros e revistas através do programa “Biblioteca para todos”. Vale ressaltar que o PPP da escola contempla as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana através da realização de projetos interdisciplinares.

Com efeito, a Lei 10.639/2003 deve ser considerada como um marco na luta histórica da população negra pela igualdade racial, o que não resta dúvidas, é um ponto de partida para uma mudança social que visa a igualdade entre os povos. Sua implementação, no âmbito da política educacional, visa romper com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos importante nesse trabalho situar o debate da implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas de Mossoró/RN e das ações desenvolvidas pelo NEAB/UERN no quadro mais amplo de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, como forma de compreender as tensões que este debate comporta. Para este fim fizemos uma breve reconstrução histórica da produção da desigualdade socioétnica no Brasil protagonizada pelo Estado e exclusão do sistema educacional. Desse modo, buscamos construir alguns elos que ligam as lutas empreendidas nas primeiras décadas do século XXI, sobretudo no campo educacional, que articulam demandas de reparação e reconhecimento, com a exclusão que historicamente foi protagonizada pelo Estado brasileiro.

Embora a diversidade de práticas coletivas nem sempre sejam complementares, é possível identificar que há entre elas um elo que foi fortalecido em todo o processo de lutas e reivindicações contra as injustiças sociais, evolução da organização da educação e do sistema escolar no Brasil. Esse forte elo diz respeito ao enfrentamento às causas da desigualdade social como componente estrutural da sociedade brasileira, que em cada período histórico se apresenta com um formato específico, o que demanda por parte da sociedade civil organizada, diferentes formas de lutas e reivindicações, assim como amplia e/ou ressignifica bandeiras de lutas e formas de resistência, mobilização e reivindicação. Neste sentido, parece-nos fundamental no debate da implementação da Lei 10.639/2003 recuperar o debate da problemática da desigualdade social como eixo estruturante de um amplo processo de dominação presente historicamente em nosso país.

Por fim, afirmamos que a importância da efetivação dessa Lei implica no desafio de educarmos nossas crianças e adolescentes para que não sejam adultos racistas, preconceituosos e discriminadores. E isso só será possível com o reconhecimento da escola como reprodutora das diferenças étnicas e culturais.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

ANDRADE, Manoel Correia de. **O Povo e o Poder**. Belo Horizonte: Oficina do Livro, 1991

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_\_. **Lei 9394/96, 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino.Trad.: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

COSTA, Ana Maria Morais. **Educação para a Cidadania e Ensino Superior.** 2011. F. 168. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Núcleo de Educação, Cultura e Desporto. Congresso Nacional, Brasília, DF: 2011.

DAGNINO, Evelina. A emergência de uma nova cidadania. In: DAGNINO. Evelina (org.) **Anos 90 – Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DURHAN, E. Movimentos Sociais e construção da cidadania. **Novos Estudos.** N. 10, pp 24-30. CEBRAP, 1984.

GOHN, Maria da Gloria. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.**A Gramática do Tempo:** para uma nova cultura política**.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

1. Doutora em Ciências Sociais pela UFRN, professora efetiva do Departamento de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do NEAB e do GRUESC/UERN, e-mail: ana.morais10@hotmail.com [↑](#footnote-ref-1)
2. Estudante de Graduação do 5º semestre do Curso de Ciências Sociais da UERN. Membro do NEAB e do GRUESC/UERN e Bolsista do PIBID-Ciências Sociais/UERN, e-mail: dduprat1976@gmail.com [↑](#footnote-ref-2)
3. Estudante de Graduação do 5º semestre do Curso de Filosofia da UERN. Membro do NEAB e do GRUESC/UERN, e-mail: sullivamml@gmail.com

   Eixo temático: III diversidade, educação étnico-racial e indígena.

   [↑](#footnote-ref-3)
4. Os degredados desempenharam um papel importante no estabelecimento de colônias portuguesas na Ásia, África e América do Sul. Na maioria das vezes eram prisioneiros comuns condenados a longas penas de prisão, presos políticos ou religiosos, que tinham a opção de terem como sentença o exílio no exterior a serviço da Coroa. Geralmente acompanhavam as expedições para as tarefas mais perigosas ou muito onerosas para trabalhadores comuns. [↑](#footnote-ref-4)
5. O parecer (CNE/CP 003/2004) destaca que entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça que é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras influências, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo movimento negro que, em várias situações, utiliza-o com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante também explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos ocorrem também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana. [↑](#footnote-ref-5)