

# Aspectos a serem considerados na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Mato Grosso

## Aspects to be considered in implementing the Law 10.639/03 schools of Mato Grosso

Maria Lúcia Rodrigues Müller<sup>1</sup>

### Resumo

O artigo pretende apresentar algumas questões a respeito da implementação da lei 10.639/03. Esta lei modificou o artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória para todas as escolas brasileiras a adoção de conteúdos referentes à História da África, à história do negro no Brasil e de sua contribuição na construção da sociedade brasileira. Parte do pressuposto que a implementação da lei se inscreve no escopo das políticas sociais, da área da educação, desenvolvidas no Brasil, em especial, políticas dirigidas às minorias. A partir de um quadro de análise das desigualdades raciais na educação brasileira, discute resultados de pesquisa sobre relações raciais em escolas de Mato Grosso, buscando demonstrar que os resultados encontrados têm muitos pontos em comum com aqueles indicados por estudos desenvolvidos em outras partes. Finaliza indicando que ainda não estão suficientemente discutidas as tarefas necessárias à implementação e à sua necessária avaliação.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03. Lei 10.639/03. Racismo e escola.

### Abstract

The article presents some issues regarded to the implementation of the Law 10.639/03. This law amended the article 26 of the Law of Directives and Bases of National Education, turning mandatory for all schools to adopt Brazilian contents related to African history, the history of blacks in Brazil and its contribution to the construction of Brazilian society. It assumes that the implementation of the law falls within the scope of social policies, the area of education developed in Brazil, in particular policies directed at minorities. From a framework for analysis of racial inequalities in Brazilian education, this paper discusses the results of research on race relations in schools in Mato Grosso state, seeking to demonstrate that the results have much in common with those indicated by studies conducted elsewhere. It ends indicating that the tasks necessary to the implementation and their required assessment are not sufficiently discussed yet.

**Keywords:** Law 10.639/03. Law 10.639/03. Racism and school.

---

1 Professora da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação; professora do Instituto de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) UFMT. E-mail<mlrmuller@gmail.com>.

Este artigo tem como horizonte as políticas de implementação da Lei 10.639/03 a partir da apresentação de alguns aspectos das relações raciais pesquisadas em escolas de Mato Grosso, tomando como base os resultados de pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), da Universidade Federal de Mato Grosso. A Lei 10.639/03 torna obrigatórios, para todas as escolas brasileiras, o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos e seus descendentes no Brasil, resgatando a contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira. Posteriormente, essa lei modificou o artigo 26 da LDBN, Lei 9.394, art. 26-A, parágrafos 1º e 2º. A formulação e promulgação da lei e posterior modificação do artigo 26º da LDBN faz parte de um longo processo de debates sobre as desigualdades raciais na educação brasileira. Vale ressaltar que, se neste texto, a implementação se coloca como horizonte e só brevemente serão tratadas as dificuldades da adoção pelas escolas de Mato Grosso, dos conteúdos propostos nesta lei. Certamente se faz necessário maior investimento na discussão teórica e analítica sobre quais os marcos de discussão e estudo sobre essa política social específica. Parto do pressuposto que a implementação da Lei 10.639/03 é uma política social, porque corresponde a uma ação do Estado brasileiro, na instância federal e em alguns governos locais, sejam estaduais e/ou municipais, que pretendem responder a reivindicações de um grupo minoritário de nossa sociedade, a população negra brasileira. Os estudos sobre políticas sociais abrangem, na atualidade, as seguintes áreas: política e gestão de serviços sociais, principalmente saúde e educação; estudos relacionados com grupos minoritários e excluídos, tais como raça, gênero, pobreza e desigualdades sociais. O foco do estudo das políticas sociais se concentra nas consequências das políticas públicas, isto é, o que a política faz ou fez. Enquanto o estudo das políticas públicas *stricto sensu* preocupa-se com o “por que” e o “como”, estes elementos são apenas pano de fundo para os estudos de política social (SOUZA, 2007).

Dividi o artigo da seguinte maneira, inicialmente apresento as desigualdades existentes entre brancos e negros, em especial as desigualdades raciais na educação brasileira. A seguir exponho os resultados de nossas pesquisas, e nossas atividades de formação continuada para professores, tendo como objetivo a implementação da Lei 10.639/03. Finalmente discorro, ainda que brevemente, sobre as questões que me parecem pertinentes pensar para futuros estudos de avaliação e análise das formas de implementação da citada lei nas escolas de Mato Grosso.

Vale ressaltar que no nosso grupo de pesquisa (NEPRE), no período de 2002 ao início de 2010, já foram orientadas – e defendidas - 30 dissertações de mestrado sobre a temática das relações raciais e educação. Os resultados dos estudos apresentados neste artigo podem servir como elemento para um diagnóstico

do tratamento dispensado a alunos negros, bem como de suas possibilidades de sucesso escolar nas escolas do Estado. Este eixo de pesquisa foi inaugurado com uma investigação sobre trajetórias de professoras não brancas, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), onde o conjunto dos depoimentos obtidos retratava os processos discriminatórios que professoras não brancas (na sua maioria negras) enfrentaram durante toda a vida, em especial na escola. Os resultados dessa pesquisa sugeriam que, mais que a condição social, eram motivo de discriminação e estigmatização a cor da pele, os traços fisionômicos, o tipo de cabelo, enfim, o fenótipo da pessoa. Foi possível perceber que as marcas da discriminação permaneciam durante toda a vida, mesmo as professoras tendo atingido a vida adulta. A partir dessa constatação, decidimos incorporar aos nossos estudos os escolares negros, crianças e jovens.

Os dados do IBGE, sistematicamente, indicam que as desigualdades raciais no Brasil são significativas. Outros institutos, como o IPEA, também têm procurado analisar as desigualdades entre os diferentes grupos raciais<sup>2</sup>.

As desigualdades raciais na educação brasileira ainda atingem patamares expressivos. Os indicadores sociais apontam um fosso significativo entre a realização escolar de alunos brancos e alunos negros. Em todos os níveis de ensino e em todas as faixas de renda, os brancos alcançam mais anos de estudo e realizam uma trajetória escolar mais homogênea. Ainda que os negros sejam a maioria dos pobres brasileiros, a pobreza por si só não explica as desigualdades raciais na educação. Parte dessa desigualdade escolar entre os dois grupos só pode ser explicada pela existência de mecanismos intraescolares de discriminação que penalizam crianças e jovens negros, desestimulando-os a permanecer na escola ou a obter um rendimento adequado para seu sucesso escolar. Negros não só têm que lidar muitas vezes com piores condições econômicas e sociais, mas também com atitudes e processos fortemente discriminatórios.

Igualmente, outros aspectos parecem estar relacionados ao fato dos negros não estarem conseguindo ascender socialmente, pelos níveis de escolarização, na mesma proporção que os brancos. Algumas pesquisas mostram, por exemplo, que o tipo de escola que a população negra frequenta oferece piores equipamentos – estrutura física precária, falta de espaço etc. –, além de oferecer menor qualidade de ensino que as escolas frequentada pelos brancos (ROSEMBERG, 1987; HASEMBALG, 1987). Pesquisas realizadas com estudantes negros demonstram que estes desenvolvem uma autoimagem negativa, o que chegaria a comprometer seu desempenho escolar. Outras pesquisas revelam a existência de preconceito

---

2 Ver, em especial, o Retrato das Desigualdades de gênero e raça, já publicado em vários suplementos.

racial nas escolas contra o aluno negro, tanto por parte de professores, como de seus colegas brancos (CAVALLEIRO, 2004). Os conteúdos dos textos dos livros didáticos no que se refere aos personagens negros têm melhorado, ainda que persistam velhos estereótipos e estigmas altamente negativos (SILVA, 1995). Apesar de já ter havido um avanço nos últimos anos, a maioria dessas obras continua conferindo um lugar inferior ou negativo a negros e indígenas.

As desigualdades raciais se apresentam também na Educação Infantil e no Ensino Médio. Quanto a este último, dados do SAEB/2002 informam que os alunos negros representavam um pouco menos de 50% do total deles. Mesmo no Ensino Técnico Profissional, segundo o INEP, os negros estão representados em menor quantidade que os alunos brancos.

Em texto mais recente, Osório e Soares (2005) acompanham uma coorte de brasileiros, brancos e negros, nascidos em 1980, desde a data de seu nascimento até o ano de 2003, quando encontraram que, enquanto 70% dos negros, ainda na escola, cursavam o ensino básico regular ou supletivo, 66% dos brancos estavam cursando o ensino superior. Os autores concluem:

Os indicadores de educação, em conjunto, nos permitiram documentar um quadro preocupante: além de serem prejudicados por terem uma origem mais humilde, o que dificulta o acesso e a permanência na escola, os negros são prejudicados **dentro** do sistema de ensino, **que se mostra incapaz de mantê-los e de compensar eventuais desigualdades que impeçam sua boa progressão educacional** (OSÓRIO; SOARES, 2005, p. 34, grifos meus).

As pesquisas que indicam condições hostis à trajetória de alunos negros nas escolas brasileiras também são confirmadas em Mato Grosso. Essas condições atuam permanentemente para o agravamento das diferenças no desempenho escolar desse segmento. Também foram encontradas manifestações de preconceito racial nas escolas contra o aluno negro, tanto por parte de professores, como de seus colegas brancos (PINHO, 2004; JESUS, 2005; SANTOS, 2005; FIRMO, 2009; ALEXANDRE, 2010). Investigando as imagens dos livros didáticos utilizados em escolas da rede estadual, Costa (2005) verificou ainda a veiculação de imagens depreciativas e estereotipadas em relação a personagens negros, sempre colocados em situação de menor valia social, comparando-se com a situação representada pelos personagens brancos.

Jesus (2005), que investigou alunos negros do Ensino Médio da cidade de Tapurah, encontrou memórias das discriminações raciais sofridas por seus depoentes. Os depoimentos obtidos demonstram claramente que a injúria racial,

com frequência dirigida a crianças negras, cria marcas indeléveis e, muitas vezes, comprometem o futuro escolar da vítima de discriminação. Essas memórias parecem permanecer durante toda a vida. Quando pesquisadas as trajetórias de alunos negros de cursos de graduação da UFMT (AMORIM, 2004; SANTOS, 2004; CASTRO, 2005), verificou-se que muitos deles se lembravam de episódios de discriminação acontecidos ainda na escola primária. Os estigmas que lhes foram atribuídos na infância ou na juventude só não os fizeram desistir dos estudos porque contaram com apoios diversos, de familiares e amigos, que serviram como um contraestigma a contrabalançar o dano causado por repetidas exposições a situações de preconceito.

Se em outras partes do país diferentes estudos enfatizam o despreparo dos professores e demais profissionais da educação para trabalhar, do ponto de vista pedagógico, com situações de racismo declarado, que ocorrem frequentemente no cotidiano escolar, o mesmo acontece em Mato Grosso (SANTOS, 2006; FIRMO, 2009; ALEXANDRE, 2010).

A literatura produzida até esse momento sugere que existem mecanismos intraescolares de discriminação que penalizam crianças e jovens negros. Quais seriam eles? Entendo que sejam processos sociais produzidos sistematicamente no espaço escolar e têm como características conferir invisibilidade às pessoas negras, sejam crianças ou jovens, sejam mesmo professores, assim como negar-lhes humanidade.

Qual sentido estou atribuindo ao termo invisibilidade? É literalmente não enxergar as características pessoais desses alunos, principalmente aquelas pessoais positivas. Estou englobando na expressão **negar-lhes humanidade**, ou a **negação da humanidade da pessoa negra**, seja criança, jovem ou adulta, a não aceitação dos sentimentos de indignação, de dor ou de humilhação desses alunos; a não aceitação de suas capacidades intelectuais. A descrença em sua capacidade de realizar bem uma tarefa que exija competência cognitiva está englobada, a meu ver, tanto no processo de invisibilidade dos alunos negros como na negação da humanidade da pessoa negra.

Há uma escassa literatura sobre as relações que ocorrem na escola entre indígenas e não indígenas, entretanto a pouca literatura disponível informa sobre existência de discriminação, quando crianças ou jovens indígenas saem de suas aldeias para estudar em escolas públicas urbanas. Segundo esses trabalhos, eles são bastante discriminados quando convivem no ambiente urbano de maneira geral e, na escola, por professores e alunos não indígenas.

Quanto aos professores das escolas públicas pesquisadas em Mato Grosso, de maneira geral, acreditam que tratam todos os seus alunos de forma igual e têm muita resistência de se aperceberem de situações preconceituosas ou discriminatórias (COSTA, 2004; SANTOS, 2005; GONÇALVES, 2006; FIRMO, 2009; ALEXANDRE, 2010).

Professores não percebem, não enxergam quando seus alunos negros são insultados ou sofrem agressões físicas por parte dos alunos de pele mais clara. Quando as vítimas denunciam os maus tratos, é comum uma destas atitudes por parte do docente: recusar-se a punir o responsável e jogar a culpa na vítima, ou considerar que se trata de “brincadeira de criança”, ignorando o acontecido. É muito forte, entre os professores, a crença na democracia racial. É como se dissessem: no Brasil, não existe preconceito racial; eu trato todos os meus alunos da mesma maneira. Se for mais duro com alguns é porque eles são preguiçosos, imaturos, não têm aptidão para o estudo, suas famílias são desestruturadas ou não os apóiam nos estudos. Acontece que todos esses juízos e atitudes foram destinados a alunos negros. Quanto aos alunos brancos, às críticas a eles dirigidas, o professor imediatamente acrescentava algumas palavras de estímulo.

Muitas vezes, quando emitem opiniões ou quando justificam o tratamento mais rigoroso destinado aos alunos negros, recorrem aos velhos pressupostos das teorias racistas. É como se estivéssemos ouvindo afirmações de Nina Rodrigues, produzidas em 1906, ou de Afrânio Peixoto, publicadas em 1914: “Esses meninos, não servem para estudar, só servem para trabalhos manuais” (sic), palavras de uma professora ao comentar sobre o suposto desempenho escolar de seus alunos negros (GONÇALVES, 2006). Pinho (2004), investigando as percepções de professores de educação física sobre esses estudantes, encontrou juízos semelhantes, julgamentos muito negativos sobre seus corpos (negros) e, em especial, julgamentos morais francamente negativos a respeito das alunas negras. Aqui, também, esses professores não se distanciam muito das pregações dos eugenistas, que acreditavam serem os negros dotados de maior vigor sexual, de uma luxúria inata e transbordante:

O futuro do Brasil pertence à raça branca. Vivem principalmente pelos sentidos, os **mulatos**. As **mulatinhas** constituem uma espécie amorosa talvez sem par no mundo. **A atração que exercem, sendo encantadoras, exige certa cautela.** (PEIXOTO, 1917, grifos meus)<sup>3</sup>.

É espantoso verificar que professores não tenham percepção do tratamento diferente que dispensam aos seus alunos de pele mais escura, com os quais são mais exigentes, mais rigorosos, não reconhecendo seu progresso cognitivo. Pelo contrário, estereotipam negativamente seu desempenho escolar ou o desempenho esportivo, no caso dos professores de educação física. Evitam, professores e professoras, trocas

---

3 Citado por CUNHA (2002, p.268).

afetivas com crianças negras, sejam verbais, como elogios, palavras carinhosas etc., sejam físicas, chegando mesmo a rechaçar o contato corporal com elas.

Como dito anteriormente, os professores pesquisados, de maneira geral, acreditam que tratam todos os seus alunos de forma igual e têm muita resistência de se aperceberem de situações preconceituosas ou discriminatórias (COSTA, 2004; SANTOS, 2005; GONÇALVES, 2006; ALEXANDRE, 2010; FIRMO, 2009). Eles não percebem quando seus alunos negros são insultados ou sofrem agressões físicas por parte dos alunos de pele mais clara. Quando as vítimas denunciam os maus tratos, é comum uma dessas atitudes por parte do docente: recusar-se a punir o responsável e jogar a culpa na vítima, ou considerar que se trata de “brincadeira de criança”, ignorando o acontecido.

Finalmente, quando indagados sobre o motivo de permitirem (ou se manterem omissos) diante dos frequentes episódios de insultos raciais nas relações interpessoais entre alunos, os professores, muitas vezes, se referiram à sua dificuldade de exercer uma classificação racial, uma vez que “todos eles são negros ou quase negros”.

É fato verificável, empiricamente, que a sociedade brasileira é uma sociedade multirracial. Temos uma “linha de cor” que vai da mais clara à mais escura, tanto mais próxima ou mais distante do branco for. As denominações “preta” ou “negra” são percebidas negativamente, por serem muitas vezes utilizadas como insulto em situações de relacionamento social conflituoso ou, então, como uma forma de inferiorizar alguém (GUIMARÃES, 2002). O que foi possível perceber nas pesquisas mencionadas foi a ocorrência de processos já analisados em outros estudos (PETRUCCELLI, 1998; GUIMARÃES, 2002). Quanto mais próximo o indivíduo se encontra do extremo branco, mais se percebe legitimado para utilizar insultos raciais contra outros indivíduos de pele mais escura.

Ao contrário do que possa parecer, não são discriminados somente crianças e jovens negros e pobres. É muito frequente a opinião de que em nossa sociedade haveria preconceito contra o pobre e não contra o negro. Como este em geral é pobre, seria discriminado por seu lugar social e não por sua cor ou raça, consenso firmado no Brasil desde os anos 40 do século passado. Podem se encontrar no pensamento social brasileiro diversas versões de que o preconceito de classe seria mais forte que o racial. Quem adotava essa opinião esperava que o futuro desenvolvimento econômico do país atenuasse as diferenças entre os grupos raciais e que o incipiente racismo aqui existente desaparecesse, posição que se constitui num dos pilares da ideologia da democracia racial. Os defensores dessa tese consideram que pretos e pardos estão em situação mais desfavorável devido à herança do período da escravidão. Não teriam tido tempo, ainda, para inserir-se adequadamente à sociedade de classes. Como foi dito acima, estudos mais recentes, de cunho estatístico, desmontam completamente essa crença.

Retornando à análise das atitudes de professores com relação a seus alunos negros, pode ser verificado que não há correlação entre posição socioeconômica da criança negra e maior proteção contra atitudes racistas. Isto é, ser de classe média não a livra de ser discriminada por seu professor ou por seus colegas. Pelo que foi possível perceber, a conclusão anterior é validada independentemente do tipo de escola pública – mais equipada, menos equipada – e da origem socioeconômica do alunado, cujas famílias são igualmente atingidas, sendo frequentemente estereotipadas como anômicas, desestruturadas e outros epítetos que poderíamos chamar de uma visão patológica por parte da escola, referente às famílias negras em geral (GOMES, 2007; MONTEIRO, 2008). Praticamente, todos os estudos realizados em nosso Grupo de Pesquisa recolheram informações sobre as percepções negativas que os professores têm desses grupos familiares. Vale ressaltar que a intenção não era buscar as opiniões dos professores sobre esse aspecto, mas eles, sem ser interrogados direta ou indiretamente, manifestavam tais apreciações.

Além de preconceitos firmemente arraigados e um menor sentido de cuidado com os alunos não brancos, chama a atenção a despreocupação com as consequências que podem advir das interações negativas entre professores e alunos negros, ou entre os colegas brancos e estes últimos. Parece-me que crianças e jovens negros, na escola, frequentemente estão em situação de desamparo, quando se encontram com situações de preconceito ou discriminação. Como dito anteriormente, na maioria das vezes, os professores não dão atenção às reclamações dos ofendidos, nem procuram intervir no sentido de mostrar ao discriminador que sua atitude é moralmente condenável. Mas não parece ser regra a aplicação de algum tipo de sanção àqueles alunos ou professores que manifestam comportamentos racistas na escola.

Vale assinalar que nem todos professores têm esse tipo de atitude. Alguns, embora não sabendo lidar muito bem com situações de preconceito e racismo, ou reconhecendo que lhes falta formação adequada para lidar com elas, procuram intervir da melhor maneira possível, tentando proteger o/a agredido/a.

Como foi possível acompanhar pela exposição dos resultados das pesquisas, não realizamos estudos sobre o papel da gestão e da coordenação pedagógica. Acredito que a ausência desses atores limita os alcances desta discussão sobre as relações raciais nas escolas do Estado, uma vez que podemos incorrer no risco de atribuir aos professores toda a culpa pelos resultados encontrados, sem levar em consideração os diferentes processos de integração na escola entre os diversos segmentos e o próprio clima organizacional ali existente, favorável ou desfavorável ao tratamento dispensado à composição racial do grupo escolar.

A seguir, exponho nossas atividades de formação continuada para professores tendo como objetivo a implementação da Lei 10.639/03. Desde novembro de 2003, já realizamos oito (08) cursos de formação continuada destinados a professores

das redes municipais e estadual de ensino<sup>4</sup>. Apesar de sermos uma das poucas Universidades brasileiras a oferecer em período tão curto de tempo um número tão expressivo de cursos, entendemos que seu alcance é exíguo, se levarmos em consideração que o estado de Mato Grosso tem mais de vinte mil professores, só mencionando o magistério da rede estadual de ensino. Ademais, se os objetivos dessa formação é o de dar condições aos professores de poderem transmitir os conteúdos previstos na lei, ainda não foi possível realizar nenhum estudo sistemático que verificasse a eficiência dessa formação, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos da efetiva mudança das condições encontradas nas escolas antes da realização dos cursos, que é o mesmo que verificar os impactos e os resultados alcançados.

Retomo neste momento aos comentários expostos no início deste artigo. A formulação e posterior promulgação e regulamentação da Lei 10.639/03 e sua consequente implementação, ainda que incipiente, responde aos esforços dos movimentos negros e de pesquisadores da temática das relações raciais e educação em erradicar, ou pelo menos minorar, os processos discriminatórios que ocorriam e ainda ocorrem nas escolas brasileiras. Os esforços para a implementação da lei acompanham o movimento da sociedade de colocar em discussão as condições de vida de uma expressiva parcela da população brasileira. São denominados negros aqueles que pertencem ao segmento composto por pretos e pardos e que correspondem à metade da população total do país. Nesse movimento incluem-se os debates sobre as políticas afirmativas e a reserva de vagas para negros nas Universidades e no mercado de trabalho. Institucionalmente, o MEC tem sido o grande formulador e impulsionador de programas de implementação da lei (BRAGA, 2009). Entretanto, ainda não estão muito claras ou suficientemente discutidas as tarefas necessárias à implementação e, muito menos, da necessária avaliação e acompanhamento do desenvolvimento desses programas na fase inicial, no seu desenvolvimento e dos possíveis resultados. Segundo Figueiredo e Figueiredo (apud ARRETCHE, 2006, p. 31) “[...] a particularidade da avaliação de políticas públicas consiste na adoção de métodos e técnicas de pesquisa que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa  $x$  e um resultado  $y$ , ou ainda que, na ausência do programa  $x$ , não teríamos o resultado  $y$ ”. FARIA (2006, p. 44) classifica os estudos de avaliação em pelo menos quatro tipos:

**Ex ante** – Consiste no levantamento das necessidades e estudos de factibilidade que irão orientar a formulação e a implementação do programa;

**Avaliação da eficiência** – inclui atividades destinadas ao acompanhamento e monitoramento dos programas. É, segundo esta autora, *fazer certo as coisas*;

---

4 Oferecemos dois cursos de especialização (o segundo em andamento); um curso de aperfeiçoamento e cinco cursos de extensão. Todos eles destinados a professores e técnicos educacionais.

**Avaliação formativa** – avaliação de processo ou de eficácia. Tem por objetivo *fazer as coisas certas*. A essência do trabalho do avaliador é acompanhar, observar e testar o desempenho do programa para aprimorá-lo;

**Avaliação somativa** – de resultado ou *ex post*. Envolve estudos comparativos entre programas rivais, subsidia a decisão e avalia, principalmente a maior ou menor efetividade de diferentes “tratamentos” oferecidos ao grupo alvo.

Pode-se considerar como *ex ante* os inúmeros estudos realizados antes da promulgação da lei, indicando a existência de fatores que contribuíam para o baixo sucesso e/ou para as trajetórias acidentadas do alunado negro. Ademais, paralelas aos estudos foram discutidas um sem número de propostas de solução didático-pedagógicas a serem adotadas pelas escolas. Esses estudos e propostas terminaram, por fim, resultando no projeto de lei sancionado em 2003. Não obstante, as políticas formuladas e implementadas não tiveram o necessário acompanhamento nos tipos de avaliação sugeridos por Faria (op. cit).

É importante considerar, seja qual for o modelo de avaliação ou análise dos programas de implementação da Lei 10.639/03, que existem outros fatores a serem considerados. No que tange a essa implantação, as tarefas ou indicadores não podem ser definidos somente a partir da definição técnica, isto é, a escolha da metodologia e dos indicadores a serem utilizados para verificar a eficiência e a eficácia de uma dada implementação. Parece-me que se deve, de alguma maneira, incorporar a dimensão política nos estudos sobre a implementação da lei nas escolas brasileiras. Isso porque estamos tratando com pressupostos culturais muito arraigados na sociedade brasileira. Um deles, o mito da democracia racial, envolve a crença da existência, na sociedade, de um suposto conagraçamento social. Aqui, reza a lenda, somos todos iguais, não existe racismo e nem tratamos nossos compatriotas de pele mais escura de forma diferente, “desde que eles conheçam seu lugar”. Isto é, não basta oferecer ao professorado o conhecimento e as informações necessárias para que ele transmita esses conteúdos a seus alunos. Há que ter presente a grande resistência cultural em retirar, mesmo que simbolicamente, o negro do “lugar de negro”<sup>5</sup>. Ademais, me parece óbvia a necessidade de considerar nesses estudos todos os atores envolvidos no processo, os gestores – no âmbito central e no do estabelecimento escolar; professores, funcionários e pais. Além de considerar a cultura organizacional das escolas envolvidas, que, como já vimos no decorrer deste tópico, parecem, muitas delas, ser muito resistentes à discussão sobre os processos escolares de discriminação contra o alunado negro.

---

5 Expressão cunhada por Florestan Fernandes (1978).

## Referências

ALEXANDRE, IVONE JESUS. **Relações Raciais**: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

AMORIM, Andréia Maria da C. O. **Cor e Ensino Superior**: trajetórias e o sucesso escolar de universitários negros-descendentes na UFMT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação In RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2006.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana. Educação das relações étnico-raciais: análise da produção bibliográfica do MEC entre 2004 e 2008. In: **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**; GT 02 – Cidadania e Reconhecimento. **Anais...** Rio de Janeiro, 28 a 31 de julho de 2009.

CASTRO, Edmara da Costa. **Identidade e trajetória de alunos negros da UFMT nos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas In HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

COSTA, Candida Soares da. **O negro no livro didático de língua portuguesa**: imagens e percepções de alunos e professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais – evoluções e tendências In RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2006.

FERNANDES, Florestan. Integração do negro na sociedade de classes (o legado da “Raça Branca”). 3. ed., v. 1. São Paulo: Ática, 1978.

FIRMO, Yandra de Oliveira. O Psicodrama como estratégia contra o racismo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso.

GOMES, Marcia Regina Luiz. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de famílias no município de Cuiabá - entre o visível e o invisível.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é o meu desempenho?** Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

HASEMBALG, Carlos. Desigualdades sociais e oportunidades educacionais. In: **Cadernos de Pesquisa.** (Raça Negra e Educação). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 19-23, 1987. Cadernos de Pesquisa

JESUS, Lori Hack de. **Trajetórias de vida e estudo de alunos negros do Ensino Médio da cidade de Tapurah/MT.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002.

MONTEIRO, Edemar Souza. **Convergências e divergências de famílias negras e brancas sobre a escola.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso.

MÜLLER, Maria Lúcia R.. **Trajetórias de Vida de Professoras Não Brancas em Mato Grosso** - relatório final de pesquisa. Cuiabá: FAPEMAT, 2002 (mimeo).

OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Serguei. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Serguei; BELTRÃO, Kaizô Iwakami (Orgs.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.** Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

PEIXOTO, Afrânio. **Minha terra e minha gente.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

\_\_\_\_\_. **Criminologia.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1933.

PETRUCCELLI, José Luis. **A Cor Denominada.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros.** Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

REZENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não indígenas em escolas urbanas**: um estudo de caso na cidade de Campinópolis/MT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento Escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**. (Raça Negra e Educação). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 19-23, 1987.

SANTOS, Angela Maria dos. **Vozes e Silêncio no cotidiano escolar**: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de Cáceres-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, Cássia Fabiane dos. **Negros na UFMT**: trajetória escolar de alunos dos cursos de História, Economia e Direito. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

TORRES, Maristela de Souza. **Interculturalidade e educação**: um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos Iny Mahadu e a comunidade escolar na região do Araguaia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

Recebimento em: 12/05/2010.

Aceite em: 15/05/2010.