

**O OLHAR DOS AGENTES ESCOLARES SOBRE A LEI
10.639/03: O DESAFIO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO**

EDIMILSON ANTÔNIO MOTA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS
CAMPOS DOS GOYTACAZES – 2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**O OLHAR DOS AGENTES ESCOLARES SOBRE A LEI
10.639/03: O DESAFIO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO**

EDIMILSON ANTÔNIO MOTA

**Dissertação apresentada como exigência
para obtenção do grau de Mestre em
Políticas Sociais à banca da Universidade
Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Alicia Martínez

Campos dos Goytacazes - 2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

039/20

M917 Mota, Edimilson Antônio

O olhar dos agentes escolares sobre a Lei 10.639/03 : o desafio de sua implementação / Edimilson Antônio Mota -- Campos dos Goytacazes, RJ, 2009.

135 f. : il

Orientador: Silvia Alcía Martinez

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2009

Bibliografia: f. 106 - 110

1. Lei de Diretrizes e Base da Educação. 2. Prática Docente. 3. História – Estudo e Ensino. 4. Relações Étnico-raciais. 5. Cultura Africana – Estudo e Ensino. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciências do Homem. II. Título.

CDD 372

–

O OLHAR DOS AGENTES ESCOLARES SOBRE A LEI 10.639/03: O DESAFIO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Edimilson Antônio Mota

Dissertação apresentada como exigência para
obtenção do grau de Mestre em Políticas
Sociais à banca da Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Aprovada em 30 de Setembro de 2009.

Comissão examinadora:

Prof^a. Dr^a. Iolanda de Oliveira – UFF/Doutora em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano pela USP

Prof.^a Dr.^a Liéte de Oliveira Accácio – UENF/Doutora em Educação pela USP

Prof^a. Dr^a. Sônia Martins de Almeida Nogueira - UENF/Doutora em Educação
pela UFRJ

Prof^a. Dr^a. Silvia Alícia Martinez – UENF/Doutora em Educação pela PUC/RJ -
Orientadora

Dedicatória

Esse trabalho é dedicado a minha esposa “Cidinha” e a minha filha Sofia.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a minha orientadora, Silvia Alicia Martínez, pela paciência dispensada na realização desse trabalho e por sua experiência acadêmica, pelo rigor científico e seriedade com que exerce seu trabalho.

À Cidinha e Sofia, que me amam e incentivam a não desistir dos meus sonhos pessoais. Estão ao meu lado com alegria e ternura.

À minha grande amiga Especialista Rita Schttinni, com quem sempre dividi os momentos de conquista da minha carreira de educador.

À Doutora Liéte de Oliveira Accácio e Sônia Martins de Almeida Nogueira, pela seriedade que exercem a profissão docente.

À Ana Paula, Secretária do Programa de Pós-Graduação de Políticas Sociais, pelo apoio e carinho.

Finalmente agradeço aos amigos que eu fiz durante o Programa de Políticas Sociais, na minha trajetória UENF, 2007 – 2009.

Epígrafe

"Nosso grande medo não é o de que sejamos incapazes. Nosso maior medo é que sejamos poderosos além da medida. É nossa luz, não nossa escuridão, que mais nos amedronta. Nos perguntamos: "Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e incrível?" Na verdade, quem é você para não ser tudo isso?...Bancar o pequeno não ajuda o mundo. Não há nada de brilhante em encolher-se para que as outras pessoas não se sintam inseguras em torno de você. E à medida que deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo".

Nelson Mandela

Resumo

A presente pesquisa buscou conhecer a percepção dos agentes escolares sobre a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases no seu Artigo 26, acrescentando o Artigo 26 A, que torna obrigatório o ensino da História da África e a Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, principalmente nas disciplinas de História do Brasil, Arte e Literatura Brasileira. O objeto de estudo desta pesquisa foi uma unidade escolar da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, da Coordenadoria do Norte Fluminense I, localizada no Município de Campos dos Goytacazes. A metodologia utilizada foi o estudo de caso do tipo etnográfico que possibilitou observar como ocorrem no cotidiano da escola as relações político-pedagógicas no que tange à educação das relações étnico-raciais. Na coleta de dados foram selecionadas para a entrevista a equipe gestora da escola (diretoras e orientadora educacional), professoras da disciplina de História e alunos. Para observação da prática docente foram selecionadas 4 professoras de História, dos segmentos Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, visando compreender o que fazem e como fazem o ensino de História, no cotidiano escolar. Os resultados encontrados indicam o despreparo técnico, pedagógico e epistemológico do professor e da escola na implementação da educação das relações étnico-raciais, preconizada na Lei 10.639/03. Na escola, foram observadas tentativas individuais e pontuais positivas de atividades pedagógicas sobre a cultura afro-brasileira; de maneira geral, as professoras ainda estão presas à “certeza” do trinômio quadro, giz e livro didático. Por último, o estudo indica as controvérsias do poder público, através da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que utiliza seus mecanismos de controle para a implementação da lei e, ao mesmo tempo, reduz a carga horária da disciplina de História de 4 para 2 tempos, deixando o professor com poucas condições para trabalhar o conteúdo proposto no programa.

Palavras-chave: Lei 10.639/03 - Prática Docente - Ensino de História

Abstract

The current survey has tried to know the perception of the school agents under the Brazilian Law 10.639/03, which changed the “Directions and Basis in its Article 26, attaching the Article 26 A, which makes obligatory the History teaching of Africa and the Afro-Brazilian Culture in the Elementary education, mainly at the Brazilian History subjects, Arts and Brazilian Literature. The goal of study of this survey was a school unit of the “Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro” (in English, Educational State Department of Rio de Janeiro), from the “Coodernadoria do Norte Fluminense I”, which is situated in the city of Campos dos Goytacazes. The adopted methodology was the study of ethnographic type case which has allowed observing how the politic-pedagogic relations occur inside the school routine related to the education of the ethnic-racial relations. For gathering information, there was selected for the interview the school’s management team (school principals and educational advisor), History teachers and students. For the teaching practice observation, there were selected 4 History teachers, from Elementary School, High School and Youth and Adults Education, heading to understand what they do and how they do the History teaching day-by-day at school. The outcomes indicate the technical, pedagogical and epistemological unpreparedness, from the teacher and also from the school in the implementation of the ethnic-racial relations, recognized at the Brazilian Law 10.639/03. At school, there were observed individual attempts and positive points of pedagogical activities about the Afro-Brazilian culture; In general, the teachers are still stuck on the traditional “conviction” of the trinomial board, chalk and schoolbook. As matter of fact, the study indicates the government controversies, through the Educational State Department of Rio de Janeiro, which uses its control devices for the law implementation and, at the same time, reduces the schedule of History subject from 4 to 2 times, letting for the teacher few conditions to work the content that was purposed at the program.

Key-Words: Law 10.639/03 - Teaching Practice – Teaching History

Fotografia

Fotografia 01.....	70
--------------------	----

Lista de Quadros

Quadro 1 - Horários dos 1º, 2º, 3º Turnos.....	52
Quadro 2 - Alunos Matriculados na U.E	57
Quadro 3 - Turnos Oferecidos.....	57
Quadro 4 - Perfil Profissional.....	58

Lista de Abreviaturas e Siglas

AGB – Associação Brasileira de Geografia

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEMB – Colégio Estadual Manuel Bandeira

CENF-I – Coordenadoria Estadual do Norte Fluminense

FAFIC – Faculdade de Filosofia de Campos

FNB – Frente Negra Brasileira

GT – Grupo de Trabalho

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IFE – Instituto Federal de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDL – Plano Nacional do Livro Didático

SEF/MEC – Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEEDUC/RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

UCAM – Universidade Candido Mendes

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 Currículo, um Caminho em Construção: da Teoria Crítica ao Multiculturalismo	6
1.1 Um Olhar Crítico Sobre a Produção e a Reprodução da Cultura Escolar: Discussões Internacionais	7
1.2 Multiculturalismo e Currículo	14
1.2.1 Educação e Multiculturalismo.....	14
Capítulo 2 . Raça e Reconhecimento, da Ordem Branca à Emergência da Lei 10.639/03.....	24
2.1 O Negro, da Educação Patriarcal à Educação Formal.....	24
2.2 O Negro na Ordem Branca.....	26
2.3 O Ensino de História do Brasil.....	32
2.4 Das Reformas aos Parâmetros Curriculares	35
2.5 A Emergência da Lei 10.639/03	39
2.6 Representação Social e a Questão do Livro Didático.....	43
2.6.1 A Representação do Negro no Livro Didático.....	45
Capítulo 3 O Que os Agentes Escolares Pensam Sobre a Lei 10.639/03.....	48
3.1 Retrato Cotidiano de Uma Unidade Escolar.....	49
3.1.2 O estudo de caso do tipo etnográfico.....	50
3.1.3 Escolha da unidade escolar.....	50
3.1.4 O trabalho de campo.....	52
3.1.5 A coleta de dados.....	54

3.1.6 A Análise dos Dados.....	55
3.2 A Escola Estudada	56
3.2.1 Diretora Geral.....	58
3.2.3 Diretora Adjunta: a Visão de África.....	62
3.2.4 Orientadora Educacional.....	65
3.3 A Cultura Afro-Brasileira no Olhar da Animadora Cultural.....	67
3.4 A Cultura Afro-Brasileira na Visão dos Alunos Marcos e Guilherme.....	70
3.5 Observação da prática docente.....	74
3.5.1 Ensino Fundamental, 9º Ano, Turma 801, Professora Lia	75
3.5.2 Ensino Fundamental, 8º Ano, Turma 802, Professora Ricarda.....	80
3.5.3 Educação de Jovens e Adultos, 1º Ano, Turma 1005, Professora Mônica.....	82
3.5.4 Ensino Médio, 2º Ano, Turma 2001, Professora Lúcia.....	83
3.5.5 Considerações Acerca da Prática Docente.....	87
3.6 Afirmação e Ponto de Vista Acerca da Questão Racial.....	88
3.6.1 Sou Negra, Professora	88
3.6.2 O olhar da Professora Ricarda Sobre a Questão Racial.....	90
3.6.3 Controvérsias Acerca da Implementação da Lei 10.639/03 na Escola	94
3.7 O Desafio da Prática Docente, a Lei 10.639/03 no Ensino de História	97
Considerações Finais.....	101
Referências Bibliográficas	106
Anexos 1.....	111
Anexos 2.....	112
Anexo 3	130

Introdução

A questão racial, no Brasil, sempre foi tema de consenso e controvérsias. Idealizada e conduzida pela elite dirigente do Estado, foram utilizados mecanismos de controle institucionais, como a escola, no sentido de promover a integração nacional sob o “conto das três raças”, em que, brancos, negros e índios forjavam a identidade nacional do Brasil mestiço e homogêneo racialmente. Sobre o discurso da igualdade, a segregação racial sempre foi negada, pois os contrastes sociais brasileiros seriam conseqüências das desigualdades de classes e não de raça. Nesse sentido, se se promovesse a qualidade na educação e a integração do negro na sociedade de classes, a equação social brasileira estaria resolvida.

Em 2001, em Durban, África do Sul, o governo brasileiro assumiu na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, que a sociedade brasileira é racista e, portanto, tornava-se necessário criar políticas que efetivamente combatessem o racismo (NASCIMENTO, 2006, p. 16).

Nesse sentido, em janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03¹, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) no seu Artigo 26, acrescentando o Artigo 26 A, que tornou obrigatório o ensino da História da África e cultura afro-brasileira nas disciplinas de História do Brasil, Arte e Literatura Brasileira do Ensino Fundamental e Médio. A implementação pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2006)² que:

Requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos

¹ Ver Anexo 1 p 111.

² Ver Anexo 2 p.112.

patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (p. 12).

Conforme a questão proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no que diz respeito à mudança do discurso, sua implicação na prática do professor requer o manejo do programa e da matriz curricular, bem como a compreensão de currículo no sentido atribuído por Sacristán:

Como uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas (2000 p. 15-16).

Partindo dos pressupostos de que o currículo não é estático face às múltiplas relações culturais que se estabelecem na escola por meio das práticas pedagógicas que são construídas sob as vozes dos atores que criam e re-criam novos significados, abrem-se novos caminhos e possibilidades de repensar as políticas educacionais no sentido de fazer do espaço escolar o lugar da convivência contínua da igualdade e da diferença.

Todavia, *“analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”* (Ibid: p.16).

Neste trabalho, buscou-se compreender a percepção dos agentes escolares acerca da educação das relações étnico-raciais numa unidade escolar da rede estadual no município de Campos dos Goytacazes.

Os objetivos específicos deste estudo de caso foram: 1) observar, descrever e analisar a prática do professor de História na sala de aula; 2)

identificar as manifestações da cultura afrodescendente no modo de agir e de se expressar dos agentes escolares, incluindo os alunos.

O estudo de caso do tipo etnográfico³, visou observar e identificar a prática pedagógica do professor, como também a visão do aluno acerca da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar.

Com base na observação do pesquisador, foi possível traçar o perfil da unidade escolar a partir da perspectiva da equipe gestora, coordenação pedagógica, professoras e alunos acerca da Lei 10.639/03, tendo como pano de fundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para o aprofundamento teórico e a análise dos dados.

As motivações que me levaram a desenvolver esta pesquisa, têm suas raízes na minha trajetória docente, iniciada em 1991, como professor de História e Geografia do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. Mas é partir de 2003, com a homologação da Lei 10.639/03, e que através da mesma, no ano de 2004, chegaram à escola as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que me vi diante do desafio de implementar a lei. Naquele momento, me deparei com a falta de recursos pedagógicos, como também com a falta de formação continuada no assunto em questão.

Este trabalho é fruto das inquietações, dos encontros e bate-papos das “salas de professores”, das interrogações dos alunos, às vezes, até mesmo da certeza do senso comum. Por isso, as considerações aqui levantadas visam responder algumas interrogações que ficaram no caminho, ao longo da minha trajetória profissional, como também cumprir a função social de ser um ponto

³ De acordo com André (1995), a antropologia está voltada para a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, enquanto os estudiosos da educação estão preocupados com a educação como processo. Isto permite fazer adaptações para compreender os fenômenos ocorridos na escola. Portanto, as ferramentas da antropologia quando usadas para investigar o campo da educação, principalmente quando se quer descrever o cotidiano, os processos, as percepções e manifestações culturais dos sujeitos, a etnografia é um método viável.

de partida para meus companheiros de luta, para todos aqueles que estão vivendo o “chão” da sala de aula.

Haja vista que, como política de ação afirmativa, a Lei 10.639/03 almeja reparar de forma positiva e combater todas as formas de racismo através da educação das relações étnico-raciais. Todavia, a lei é voltada para o currículo, dado que sua especificidade é para as disciplinas de História do Brasil, Artes e Literatura Brasileira. Nesse sentido sua implementação perpassa por políticas e programas de âmbito federal, estadual e municipal.

É sabido que o Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) busca compreender “*e examinar as atividades humanas e sociais em sua complexidade, descrevendo e explicando seu processo de desenvolvimento*”⁴, contanto, neste sentido, a grande questão deste trabalho, “o olhar dos agentes escolares sobre a Lei 10.639/03”, vem ao encontro da demanda que se põe a partir da publicação da Lei 10.639/03 que tem como finalidade implementar no currículo da Educação Básica a História da África e a cultura afro-brasileira.

Estrutura do Estudo

O primeiro capítulo aborda a revisão do campo do currículo e algumas das categorias da teoria crítica como ideologia, capital cultural e a acepção de currículo como seleção, organização e distribuição da cultura hegemônica prescrita. No capítulo também se examinaram, na perspectiva pós crítica, algumas categorias como multiculturalismo, cultura, diferença e identidade e a influência dessas categorias no campo do currículo no Brasil, sobretudo, a partir dos anos oitenta.

O capítulo 2 foi referente ao negro como representação social no ensino de História numa interface com a História e a Sociologia que abordaram a inserção do negro na ordem branca a partir da colonização portuguesa no Brasil. Outro destaque do capítulo aborda o ensino de História no Brasil e a representação do negro no livro didático. O capítulo 2 finalizou com a

⁴ Apresentação do Programa de Políticas Sociais, na página on-line da UENF, acessado em 25/05/2009.

emergência da Lei 10.639/03 que foi sancionada no ano de 2003, no sentido de promover a educação das relações étnico-raciais em todo o sistema de ensino do Brasil.

O capítulo 3 subdivide-se em duas seções: uma que aborda a metodologia seguida na realização do trabalho de pesquisa; na seção seguinte se apresentam, analisam e se discutem os dados. Na parte que se refere à metodologia são expostos: o método utilizado; o critério de seleção da unidade de análise; o trabalho de campo desenvolvido; os métodos e os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos analíticos. A segunda seção tratou de analisar as entrevistas dos agentes escolares (diretora geral, diretora adjunta, orientadora educacional), a observação da prática docente das professoras (Lia, Ricarda, Mônica e Lúcia)⁵, a visão das professoras (Denise e Ricarda acerca do livro didático de História), a percepção da animadora cultural sobre a educação das relações étnico-raciais e por último, a visão dos alunos (Marcos e Guilherme) sobre a cultura afro-brasileira na escola.

No capítulo 4 se apresentaram as considerações finais do estudo. Nele comenta-se o ponto de vista daqueles que foram observados e entrevistados como direção, coordenação, professor, aluno, em que cada um imprimiu suas singularidades e suas verdades sobre a percepção da educação das relações étnico-raciais.

⁵ Todos os nomes dos atores sociais relativos à escola são fictícios, assim como o da instituição estudada.

Capítulo 1

Currículo, um Caminho em Construção: da Teoria Crítica ao Multiculturalismo

Neste capítulo os esforços foram concentrados no sentido de explicar, na primeira seção, a produção e a reprodução do conhecimento no sistema escolar e como esse conhecimento se encontra estruturado bem como selecionado, organizado e distribuído por códigos e linguagens por meio do currículo prescrito em séries e níveis de ensino. Dada a complexidade da questão e o nível de profundidade que exige a explicação, foi necessário revisar teoricamente, na perspectiva crítica do currículo, algumas categorias de análise como ideologia, hegemonia e reprodução cultural que explicam a produção e a reprodução do conhecimento, que considera o sistema escolar como parte da estrutura da ordem dominante e da manutenção do status quo.

Na segunda seção, face à dinâmica que se estabelece entre currículo, cultura e sociedade, foram discutidas as categorias de análises multiculturalismo, diferença e identidade que se tornam importantes para a compreensão das transformações que vêm ocorrendo na escola, e, sobretudo, no campo do currículo, a partir dos anos oitenta.

O currículo como conhecimento selecionado, organizado e instituído pelo Estado, está garantido na LDBEN 9394/96, no Artigo 26, para todo o sistema de ensino público e privado de modo que:

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.

Dessa forma espera-se garantir a todas as unidades de ensino do território nacional um currículo único referente aos conteúdos básicos bem como considerando a pluralidade cultural regional. Partindo destes pressupostos estruturadores do sistema de ensino brasileiro, no que se refere ao currículo, põem-se em discussão as seguintes questões: quais são os tipos de conhecimentos selecionados para compor o currículo nacional comum? A quem interessam estes conhecimentos selecionados? Estes representam os interesses de quais grupos sociais? Por que certos conhecimentos são legitimados e mantidos como ideal, natural e necessário à ordem social? E, por fim, por que outros conhecimentos ficam fora do currículo, ou quando representados são expostos de forma estereotipada? As respostas para as questões propostas serão construídas à luz da sociologia e da teoria crítica do currículo no decorrer deste capítulo.

1.1 Um Olhar Crítico Sobre a Produção e a Reprodução da Cultura Escolar: Discussões Internacionais

Para Althusser (1985), a escola exerce a função de aparelho reprodutor das ideologias dominantes do Estado. E, uma vez em que o sistema é capitalista, as ideologias dominantes representam os interesses das classes privilegiadas econômica e culturalmente. Todavia, para o autor, na reprodução e na manutenção da ordem econômica e cultural, a escola:

Se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura) ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro moral, educação cívica, filosofia (p.79).

Desse modo, o aluno ao final da trajetória na educação básica recebeu a formação geral de base liberal da classe dominante capitalista. O pensamento liberal usa a suposta neutralidade na transmissão e na reprodução dos conteúdos de modo que torna imperceptíveis as relações de dominação de classe, raça e gênero que subjazem no currículo escolar na sua totalidade dentro das diversas disciplinas.

Nogueira e Nogueira (2004), afirmam que para Bourdieu e Passeron a escola está a serviço da reprodução cultural da classe dominante que impõe seus valores e seus hábitos, os quais se encontram incorporados no currículo escolar. A reprodução social tem estreita relação com a reprodução cultural. Logo, a reprodução da cultura se faz por meio das classes dominantes que têm o reconhecimento do seu estilo de vida, do seu bom gosto, dos seus costumes e dos seus hábitos reproduzidos nas estruturas sociais, sobretudo, no sistema de ensino, que gera a valorização do seu capital cultural (SILVA, 1999).

O capital cultural se manifesta em três estados: o primeiro, o objetivado – artes, história oficial, “alta” cultura; o segundo, o institucionalizado - diplomas e títulos oferecidos pelo mercado e instituições de ensino; e o terceiro, o incorporado, que diz respeito ao investimento individual, ao que se constrói num processo pessoal e que se internaliza de acordo com as relações que o sujeito estabelece com as instituições sociais e culturais e que se tornam parte constitutiva de si mesmo, o *habitus*⁶. O processo de internalização das práticas sociais e culturais não decorre de um processo mecanizado objetivo e tampouco da subjetividade humana, nem das ações individualizadas do sujeito autônomo, mas do *habitus* que forma um elo mediador entre as forças sociais que ligam o objetivo e o subjetivo num sentido de explicar a ação concreta das relações sociais (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004).

O capital cultural constituído pelas classes dominantes exerce um poder simbólico sobre as classes dominadas, sobretudo dentro da escola. O sistema escolar reproduz a cultura “legítima” das classes dominantes de modo consciente ou inconsciente em detrimento das classes dominadas. Os filhos

⁶ Refere-se à formação das estruturas sociais em que está inserido o sujeito, o modo em que ele se constituiu conforme as relações intersubjetivas desenvolvidas dentro do seu grupo ou classe social, bem como suas ações cotidianas diante das manifestações objetivas (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

das classes dominantes estão mais sujeitos ao sucesso escolar que os filhos das classes dominadas. Isto porque o currículo da escola se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através de código cultural dominante (SILVA, 1999).

Acerca da reprodução da cultura “legítima” da classe dominante no currículo, esta só é possível graças aos mecanismos de controle hegemônicos mantidos pelas ideologias da classe dominante que exerce o papel na manutenção da ordem. Para a qual, a ideologia da classe dominante não age sozinha, ao contrário, conta com a parceria do lado oposto, o dominado; sem a aceitação e resistência do dominado não se concretiza, portanto, ela se constrói com base no discurso da igualdade, do respeito mútuo, da garantia da liberdade individual, bem como se usa dos diversos códigos culturais para naturalizar e manter o projeto (MOREIRA E SILVA, 2002).

Todavia, Apple (1982) chama a atenção sobre a manutenção da cultura legítima e sua implicação com a hegemonia que atua no sentido de “*saturar*” *nossa própria consciência*, na medida em que a escola utiliza o senso comum na compreensão dos arranjos sociais ideológicos subjacentes dos grupos hegemônicos, que mantêm os currículos e programas como mecanismo de controle da reprodução da ordem social e do status quo.

Para Apple (1982), os mecanismos de transmissão da ideologia encontram-se de forma mais sutil nas políticas educacionais do governo, no currículo prescrito, como também nos livros didáticos, nas aulas do professor e nos rituais da escola como o quadro de horário, os códigos reguladores com normas disciplinares e a disposição do mobiliário. Todos da escola, professores, técnicos e auxiliares gerais que nela trabalham não estão neutros às ideologias que nela são reproduzidas e preservadas. Parte do conhecimento dominante trabalhado na escola é oriundo de determinados grupos hegemônicos que de forma natural fazem refletir suas perspectivas de vida, seus valores e seus interesses por meio dos conteúdos e atividades produzidas no cotidiano escolar construindo o hábito coletivo de *situar*.

Apple (1982) conceitua o termo *situar* como dispositivo de controle dos arranjos hegemônicos dentro da escola, sob dois aspectos: o primeiro, refere-se às atividades desenvolvidas no cotidiano escolar como o currículo oculto, as atividades que nem sempre estão explícitas, mas são materializadas

nos rituais, assim como a regulação do tempo – entrada e saída do aluno, tempo do recreio, a carga horária distribuída de acordo com o número de aulas das disciplinas; o regimento escolar com os códigos de conduta; os acordos informais.

O segundo dispositivo se refere à distribuição do conteúdo no currículo. O porquê daquele conteúdo e não outro. Quem constituiu o conteúdo, atende aos interesses de qual grupo e quais são seus valores explícitos e implícitos. Todavia, acerca deste último aspecto, Silva (1999) afirma que o currículo não é uma construção neutra, mas resultado de diversos interesses políticos e econômicos de grupos sociais que naturalizam o processo das relações sociais para manter a ordem, como também a rotina de trabalho do professor bem como a suas escolhas individuais com base nos seus conhecimentos técnicos e suas escolhas ideológicas que se encontram de forma explícita ou não na organização, no planejamento, no plano de curso, nos objetivos da aula, nas atividades desenvolvidas e nas avaliações.

Enfim, neste contexto de produção e reprodução dos projetos dos grupos hegemônicos, a escola não é um aparelho neutro às ações dos grupos dominantes. Ao contrário, são constantes suas escolhas individuais e coletivas sobre dos currículos e programas que toma para si no sentido de promover o ensino obrigatório para a educação, em que muitas vezes, atende as ideologias dominantes em detrimento de grupos minoritários que lutam por questões de classe, raça, gênero contra a invisibilidade.

Acerca do projeto hegemônico, Giroux (1992) destaca o papel proeminente do professor para um projeto contrahegemônico na escola e pela escola. Referenciado em Gramsci, Giroux (1992) sugere o professor de tipo ideal, o *professor intelectual transformador*. Este ideal de professor representa o engajamento na luta contra todo tipo de discurso que não gera a visibilidade positiva do *outro*.

O professor intelectual transformador está comprometido com as mudanças sociais, sobretudo, mudanças contra as forças hegemônicas políticas e econômicas que perpassam no interior da escola. O professor intelectual transformador, como categoria, deve “*tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico*” de forma que estabeleça permanentemente a interlocução com todos os canais da escola, pais, alunos e

comunidade com a finalidade de construir projetos contrahegemônicos no sentido de dar visibilidade aos sujeitos coletivos no que tange à relação de classe, raça, gênero e sexo, o mesmo Giroux afirma que:

Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo, (GIROUX: 2002, p.95-96).

Desse modo, os grupos sociais que compõem o universo da escola podem passar a se ver representados e valorizados no que tange às políticas educacionais e aos currículos e programas de ensino.

Acerca da representação dos grupos sociais excluídos dos currículos e programas, Santomé (1995) afirma que as culturas negadas no currículo *“não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”*. Todavia, o papel do professor intelectual transformador requer suscitar a tomada de consciência coletiva dos diversos grupos sociais no sentido de reverter a ordem estabelecida da cultura dominante hegemônica.

Na luta contra o projeto hegemônico na educação, McLaren (2000) aponta Paulo Freire como um dos grandes pensadores da educação do século XX. Seu trabalho é reconhecido internacionalmente por sua dedicação em vida à pedagogia que liberta, a pedagogia que autonomiza e que emancipa. A pedagogia que expressa as vozes da massa campesina e jovens e adultos das periferias do Brasil. Paulo Freire é aquele que tem a capacidade de traduzir a teoria em prática e a prática em teoria da práxis do currículo.

Freire (1983) propõe a educação da mudança, a educação em que o homem é o sujeito da mudança. Propõe uma prática educativa que faz o homem pensar e despertar para a conscientização individual e coletiva na busca da transformação das relações assimétricas do seu entorno social. De modo que, quanto mais crítico for o homem menos ingênuo ele será para

perceber as relações sociais desiguais que tecem a sua volta, como Freire mesmo afirma:

Nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo (p. 104 -105).

A mudança na educação e pela educação está ao alcance de todas as classes e grupos étnico-raciais independentemente do grau de escolaridade que possuem. Todo sujeito social que cruza o universo da escola seja pai, aluno e agente da comunidade são atores sociais que trazem um modo de vida, sua cultura, sua forma de ver e conviver em sociedade. Portanto, a escola pode e deve possibilitar espaços para a integração das diversidades culturais, de modo que as vozes que por ela se entrecruzam possam ressoar no sentido de apontar caminhos ao político e pedagógico da sua realidade social. Neste sentido, cultura e currículo representam um espaço de luta que se põem por continuidade e ruptura na relação entre sociedade e educação. E, a respeito do currículo, cabe ressaltar que muitas vezes se materializa e se reproduz por meio de prescrições em conteúdos e programas, de modo que, cabe destacar palavras do autor quando afirma que:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamamos de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. (FREIRE: 1987, P. 34).

Na educação, lutar contra o conhecimento prescrito, é lutar contra as linguagens e códigos impostos pelos grupos hegemônicos que afirmam seu poder no campo do currículo. Haja vista que lutar contra os códigos prescritos de classe, raça, sexo nos currículos e programas do sistema de ensino implica compreender que estes programas são elaborados e ratificados na cultura etnocêntrica, embranquecida e cristã.

Inexoravelmente, o currículo é um campo de luta e contestado, que segundo Freire (1987), acerca das prescrições fica a opção:

Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar (Ibid, FREIRE, p.35).

Com o dilema proposto pelo autor, entre manter a ordem hegemônica por meio das prescrições no campo do currículo e buscar alternativas para transformá-la, Goodson (2008) comunga ao afirmar que:

As prescrições curriculares, portanto, estabelecem certos parâmetros que permitem alguma transgressão e a transcendência ocasional desde que a retórica da prescrição e o gerenciamento não sejam questionados. [...] Prescrição e estabelecimento de poder tornam-se aliados facilmente. [...] o currículo foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula. Com o passar dos anos a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente alimentada para que o currículo se tornasse um artifício que reproduza as relações de poder existentes na sociedade [...] (P, 143-144).

De acordo com as idéias do autor, o currículo funciona como mecanismo de controle com um fim em si mesmo, em que o professor está

sujeito a reproduzir a ordem estabelecida pelas estruturas sociais dos grupos hegemônicos.

Concluimos nesta primeira seção, acompanhando a produção acadêmica vinculada ao campo curricular dos anos de 1960 - 1990 e que trata da produção e a reprodução do conhecimento no sistema escolar, que o currículo não é neutro, de modo que os programas selecionados e prescritos para o sistema de ensino, por meio de livros didáticos e mídias, atendem aos interesses políticos e culturais dos grupos hegemônicos. Contudo, podemos afirmar que o currículo como prescrição é uma verdade estabelecida na educação, mas isso não significa que a mesma não esteja passível às mudanças, advindas dos movimentos sociais e que têm ganhado força no multiculturalismo crítico que vem se impondo como projeto alternativo contrahegemônico à ordem estabelecida do status quo.

1.2 Multiculturalismo e Currículo

Esta seção não tem a pretensão de esgotar a discussão acerca do conceito multiculturalismo, nem pretende apresentar todas as abordagens que envolvem o seu campo de estudo, mas, tão somente, pontuar suas implicações com a educação e com a escola. Nesse sentido, far-se-á necessário conceituar cultura na perspectiva sócio-política, como também as categorias identidade e diferença que serão discutidas no campo em questão.

1.2.1 Educação e Multiculturalismo

É inconcebível pensar a educação desvinculada da cultura. A educação escolar por si representa o cruzamento das diversas culturas organizadas e representadas nos programas e currículos da escola (CANDAUI, 2008).

Portanto, pensar educação e cultura a partir do multiculturalismo implica contradizer as mentalidades produzidas sobre parâmetros ocidentais capitalistas projetadas nos fundamentos da modernidade liberal burguesa de caráter homogeneizador em que o reconhecimento da cultura não eurocêntrica se deu pelo processo de assimilação e dominação do multiculturalismo tradicional⁷ de colonização europeia sobre os nativos do “Novo Mundo” (MCLAREN, 2000).

Como afirma Candau:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presentes (CANDAU: 2008, p. 15).

Para Gonçalves e Silva (2006), o multiculturalismo, na educação, deve estar comprometido com alternativas que orientem a produção do conhecimento nas e para as instituições educacionais de modo a desenvolver novas concepções calcadas em outras visões culturais de mundo que se contraponham às culturas dominantes que veiculam nos meios de comunicação, como livro, jornais, revistas etc. Todavia, acerca do conhecimento da cultura dominante, os autores expõem seus pontos de vista, de modo que:

Entendendo-se que esse conhecimento transmitido privilegia arbitrariamente a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista etc), silenciando outras culturas, ou tratando-as como inferiores, o multiculturalismo é reivindicado como um antídoto contra o eurocentrismo (p. 14).

⁷ Multiculturalismo tradicional é um dos tipos de multiculturalismo conceituado por McLaren (2000), que diz respeito ao processo de colonização europeia, cujo reconhecimento do outro se deu por assimilação e dominação, a partir das Grandes Navegações iniciadas no século XVI, sobre o Continente Americano, Africano, Oceania e o Sul da Ásia.

Para sair da cultura “universal” homogeneizadora, eurocentrista e americacentrista é necessário pensar o reconhecimento das culturas negadas, silenciadas e excluídas, de modo a produzir novas tecnologias sociais a serviço das minorias étnico-raciais e a favor da igualdade de gênero e de orientação sexual.

O multiculturalismo possibilita a emergência de uma pedagogia crítica de resistência aos padrões da modernidade do multiculturalismo tradicional liberal, para o multiculturalismo crítico que coloca em questão a identidade moderna, objetiva, autônoma, racional e fixa, para uma identidade móvel, composta da bricolagem dos discursos constituídos de significantes e significados (MCLAREN, 2000, p.14).

McLaren (2000) chama para o ato de situar conforme a etnicidade, *preta, branca ou latina*, de modo que o sujeito fale de seu lugar e se aproprie e afirme o seu discurso significando sua identidade individual e coletiva, de modo a promover a construção da diferença nas relações sociais.

Sabe-se que:

A diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente constituídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividade e práticas sociais são forjados dentro de “esferas culturais incomensuráveis e assimétricas” (MCLAREN: 2000, p. 125).

Para Gonçalves e Silva (2006), o multiculturalismo pode ser representado como um campo do jogo das diferenças em que as representações sociais e culturais são os instrumentos de lutas históricas travados nas arenas sociais onde os silenciados lutam pelo reconhecimento das diferenças e em a favor da afirmação de suas identidades.

Conforme Silva (2003), identidade e diferença são questões categóricas que não fogem à discussão do multiculturalismo crítico⁸. A identidade na perspectiva crítica está para além da visão liberal, essencialista, fixa e estável. A identidade é uma construção social e cultural, não é uma coisa que já está dada, não é transcendental, ao contrário, é uma construção que se constitui por meio da linguagem, de significados e representação. A identidade existe em função da diferença. Só existe a identidade porque há a diferença. A identidade é o que a diferença não é. A identidade é constituída dos complexos lingüísticos. Por exemplo, ser carioca é sentir e expressar o pertencimento de habitante da cidade do Rio de Janeiro. Ser carioca é uma identidade construída de múltiplos elementos da linguagem que envolve signos e significados. Se existe a identidade carioca é porque existem outras identidades, como a mineira, a campista etc. Portanto, ser campista é diferente do que é ser carioca. A identidade carioca existe porque é diferente da campista. A identidade e a diferença só podem ser entendidas dentro do sistema de significação no qual se constrói uma representação do que se diz ser. Se a identidade é construída dentro do sistema de linguagem e a linguagem não é um sistema fixo, a identidade é móvel e instável:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e lingüística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA: 2003, p. 81).

Identidade e diferença convivem numa relação conflitiva, desarmoniosa, intolerante, sem o respeito mútuo. Ambas as categorias se distinguem do conceito de diversidade cultural de inspiração liberal que visa ao respeito e à tolerância ao outro.

⁸ Ibidem. Para McLaren (2000), o multiculturalismo crítico representa um projeto contrahegemônico aos padrões dominantes eurocêntrista e americacêntrista.

Nesse contexto, pode-se afirmar que, entre a identidade e a diferença há relações de poder. A identidade se mantém de forma hegemônica, a diferença se opõe à identidade hegemônica visando afirmar-se.

Para Woodward (2003) e Hall (2003) a identidade é relacional, é marcada por meio de símbolos. A identidade pode ser construída simbólica e socialmente. A identidade pode ser constituída e reivindicada por antecedentes históricos. Ela busca coisas que estão paradas no tempo, pode suscitar narrativas que explicam o passado de uma etnia que ocupa determinado território envolvendo reivindicações essencialistas ou não-essencialistas.

Para Silva (2003), a identidade está associada ao sistema de representação:

A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular é que o eu é produzido (p. 143)

Nessa perspectiva observa-se que o campo do currículo está carregado de diversos tipos de significados e diversos tipos de representação identitárias. O currículo, portanto, pode representar a identidade de um grupo de forma positiva ou de forma negativa. Todavia, os livros didáticos podem conter narrativas sob o padrão branco, cristão, heterossexual significando o melhor, o bom, o correto, contradizendo outros padrões excluídos das narrativas dos livros didáticos como raça, religião de matriz afro-brasileira e orientação sexual homossexual. Contudo, cabe afirmar que estas categorias, quando muito representadas nas narrativas dos livros didáticos, são de forma estereotipada gerando a falsa identidade e o falso reconhecimento.

Contra o falso padrão de reconhecimento, o multiculturalismo crítico e de resistência reconhece a diferença como peça dos jogos sociais que se movem numa relação assimétrica num campo de forças que se opõem pelos agentes, de modo que o conhecimento é codificado e decodificado e como

também significando e resignificando as diferenças sócio-culturais na construção da justiça social (GONÇALVES e SILVA, 2006).

O multiculturalismo crítico se coloca como agenda política, como projeto de transformação social no sentido de reconhecimento das categorias raça, gênero, religião como representações sociais detentoras dos seus signos e significados de modo que se recusa ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual; não compreende a diversidade como fim em si mesmo, mas entende que a diversidade deve ser tratada dentro de uma política crítica comprometida com a justiça social (MACLAREN, 2000; CANDAU, 2008).

Acerca do multiculturalismo como agenda política, os Estados Unidos, a partir dos anos sessenta do século passado, foram marcados com a luta dos negros pelos direitos civis. Este país foi pioneiro ao colocar em pauta a questão racial nas políticas públicas, principalmente nas políticas educacionais, através de ações afirmativas que visavam à inserção e à mobilidade social do negro, tanto nos segmentos sociais como no mercado de trabalho e na escola.

Segundo Banks (2006), no campo da educação, as ações afirmativas implementadas nos EUA por meio de reformas educacionais proporcionaram a inserção da história do negro nos currículos escolares e a contratação de professores e administradores negros como referenciais para os alunos negros dentro da escola. Conforme o autor, na época, os livros didáticos abordavam o tema escravidão descrevendo os negros felizes e alegres. Todavia, para Banks (2006), naquele país o conteúdo ensinado era predominantemente sob a perspectiva anglo-saxônica americana dominante em detrimento da perspectiva afro-americana e hispânica.

Para Banks (2006), pensar a educação de acordo com o multiculturalismo crítico abre muitas possibilidades. Ele acredita que pedagogicamente é possível integrar os conteúdos de forma que o professor tenha a possibilidade de entrecruzar diversas disciplinas e trabalhar os conceitos que as regem na sua totalidade. Como também construir formas interdisciplinares de trabalho e produzir o conhecimento, de modo que a construção se dê entre aluno e professor de forma investigativa e crítica.

Outra possibilidade experienciada por Banks (2006) refere-se à equidade pedagógica, no que tange às atividades intergrupais promovidas no

interior da escola. Conforme o autor, nesta questão cabe ao professor compreender que a relação ensino-aprendizagem não é homogênea, portanto é necessário reconhecer o aluno na sua individualidade, bem como à sua cultura e o seu grupo de pertencimento sócio-cultural. Todavia, são necessários estruturas e recursos técnicos adequados, sobretudo concernentes às atividades esportivas, jogos, danças e lazer, no sentido de integrar os diferentes grupos culturais do universo escolar. E por fim, Banks (2006) propõe desenvolver atividades cotidianamente em todas as disciplinas de modo que a questão racial possa se fazer presente objetivando a redução do preconceito e atitudes raciais entre estudantes, como também dos seus conflitos étnicos no cotidiano escolar no sentido de promover a igualdade racial.

Acerca do multiculturalismo como projeto e prática pedagógica, Trindade (1998, p.9) chama a atenção para o estado de invisibilidade que pode existir entre a prática docente e a aprendizagem significativa do aluno no cotidiano da escola:

A gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, a infinita possibilidade de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.

A prática docente pode ensinar para a vida quando há reconhecimento da heterogeneidade da sala de aula, pois os alunos não são iguais, possuem características físicas e culturais diferentes. Muitas vezes o preconceito cega a relação ensino-aprendizagem. É recorrente ao professor conviver com a sala de aula durante todo o ano letivo e não reconhecer seus alunos nas singularidades sociais e culturais, deixando de estabelecer laços “afetivos” e políticos na construção do conhecimento. Muitas vezes o professor

já se tornou parte rotineira da “linha de produção” do conhecimento, que vive cotidianamente a função de repetir conceitos descontextualizados do universo social e cultural do aluno. Contudo, é necessário ao professor atrelar a prática à teoria no sentido de significar as relações ensino aprendizagem no cotidiano da escola.

A despeito do currículo como práxis, como mecanismo não só de controle, mas como também cumpridor da função social no processo ensino aprendizagem, conforme Sacristán (1995), o currículo real ultrapassa as fronteiras do currículo prescrito, organizado, selecionado e com um fim em si mesmo. No currículo real o professor oportuniza as diversas formas de saberes e aprendizagens. O professor ao mesmo tempo em que ensina, está aberto a aprender e a vivenciar novos desafios que se impõem no tempo e junto com o seu aluno. Ousar um currículo para além da prescrição, da cultura seletiva dos livros didáticos e permitir outras culturas representadas na sala de aula é um desafio. É um desafio porque requer novas formas de ensinar, requer novas formas de se relacionar dentro da sala de aula. Porque requer do professor não simplesmente repassar o conteúdo proposto, mas ouvir as experiências trazidas das diversas culturas que estão presentes na sala de aula:

Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem - impõem todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

Mas o desejo de fazer um currículo real em qual as diversas culturas são representadas e apreendidas não é uma tarefa tão fácil para o professor. Os obstáculos são muitos. Para Sacristán:

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento

que transmitem e a conduta que exige dos alunos. Não irá admitir facilmente outras práticas e outras idéias, contrárias aos fins e usos planejados através de toda a história da escolarização (Ibid,1995, p. 84).

Difícil é subverter a ordem, uma vez que a cultura da escola encontra-se presa, amarrada às estruturas do sistema e a forças hegemônicas. A escola como sistema não está sozinha, está integrada ao Estado. Isto significa que está passível de mudanças e de transformação. A interlocução entre escola, sociedade e cultura é uma constante. A teoria social do currículo tem mostrado que a escola não é uma instituição neutra, ao contrário, está perpassada por relações de poder, do mesmo modo, a cultura não é algo ingênuo pertencente à “alta cultura”. A cultura está em todos os espaços sociais e é um território contestado por questões de raça, de gênero, homossexualidade, que permeiam de forma implícita ou explícita todo o sistema de ensino e que ganham espaço na agenda de governo, que se materializa por meio de políticas públicas.

Para Oliveira (2006) as categorias raça, currículo e práxis pedagógica formam o tripé de sustentação do projeto pedagógico da escola. A autora chama atenção para o conceito de práxis pedagógica e a sua aplicabilidade no cotidiano escolar com a seguinte explicação:

Sobre a práxis entende-se que a mesma tem dois aspectos ao mesmo tempo distintos e inter-relacionados que no caso são: o lado real, a realidade escolar; e o lado ideal, a teoria que orienta as práticas pedagógicas. Torna-se indispensável, portanto, que os profissionais da educação determinem com clareza as características da realidade na qual realizarão as suas atividades e a (s) teorias (s) que orientarão sua ação educativa (p.49).

Nesta perspectiva, Oliveira (2006) recomenda que a ação do professor deva estar atrelada à teoria, e que a teoria possibilite a compreensão da realidade com o qual o professor atua, de modo que sua prática possa ser significativa no processo de aprendizagem do seu aluno. Nesse sentido,

currículo e raça são categorias intrínsecas à práxis pedagógica, em que a primeira representa o campo das prescrições e das ações coletivas na produção do conhecimento e a segunda a construção cultural, que requer novos significados, sobretudo na Educação Básica, a partir do sancionamento da Lei 10.639/03.

Neste sentido, visando compreender a escola numa ação conjunta, raça, currículo e práxis pedagógica, o Parecer 3/2004 (BRASIL, 2006) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem como fim subsidiar a escola, o professor e todos aqueles que prezam uma educação do reconhecimento e da diferença étnico-racial para o exercício da democracia.

Para Silva (2006), no currículo como significação, a linguagem e o discurso ganham papel central na constituição do social. Do mesmo modo, a cultura entendida como parte constitutiva do currículo não é estática, reificada, essencializada. É vista como resultado das relações sociais e tudo que é produto das relações sociais não pode ser pensado fora da relação de poder. Portanto, a cultura e currículo são produzidos num campo de luta, de relação assimétrica que envolve todos os aspectos produtivos, que conforme o autor:

Nessa direção, não é apenas a cultura, compreendida de forma estrita, que está envolvida na produção de sentido. Os diversos campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão de prática de significação. Campos e atividades tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento (2006: p. 18).

Nessa perspectiva, o sentido e o significado de cultura e currículo não ocorrem de forma isolada, estão nas práticas sociais, são dinamizados nas tramas da linguagem que intersectam nas múltiplas configurações e re-configurações do discurso que porta poder e relações assimétricas. Contudo,

se o currículo e a cultura são vistos como práticas de significação, ambos podem ser entendidos como campo de uma prática produtiva.

A cultura como prática produtiva é ação, é experiência, é dinâmica. E os elementos responsáveis pelo seu dinamismo estão nas relações sociais potencializadas na criatividade, na inventividade, no construir de significantes e significados. Assim, a cultura não é algo estático, está em constante movimento. Da mesma forma podemos comparar as práticas produtivas do currículo às práticas produtivas da cultura. Embora o currículo esteja submetido ao sistema educacional que impõe regras e controle sobre si, pode também significar espaço de possibilidades. Considerando que o professor pode e deve significar o currículo. Para tal o currículo, no seu interior, tem que ser dinamizado pelos novos saberes, pelas novas práticas pedagógicas, deve ser o espaço democrático de manifestação das diversas culturas. Por certo se o currículo for vivenciado de forma intensa pelas práticas produtivas é porque há no seu interior ações pluriculturais.

Capítulo 2

Raça e Reconhecimento, da Ordem Branca à Emergência da Lei 10.639/03

O presente capítulo trata das temáticas raciais que abordam o negro da ordem patriarcal à emergência da Lei 10.639/03. Contudo, foram consideradas as reformas curriculares, o ensino de história e o livro didático, dado que o campo do currículo representa espaço de implementação de programas e de políticas educacionais.

A Lei 10.639/03 representa uma conquista que se põe como instrumento de luta e de contestação a todo tipo de preconceito racial, no âmbito da educação formal. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preconizam a construção da educação sob os signos do reconhecimento da diferença étnico-racial e da igualdade de direito.

2.1 O Negro, da Educação Patriarcal à Educação Formal

Estudar a educação do negro, no Brasil, ontem e hoje, por certo, é deixar em evidência o saldo histórico de exclusão que, certamente, aos olhos das políticas públicas de Estado, requer reparo a essa população. Haja vista que, marcado pelo destino de viver os padrões hegemônicos, branco, cristão e europeu, sob o ethos do embraquecimento, o negro se viu envolto na cilada do destino - aceitar a “democracia racial⁹” como a verdade incontestável ou lutar contra o mito estabelecido na ordem escravocrata e que se perpetuou à ordem competitiva.

Nesse sentido os movimentos sociais negros em diversos momentos da história republicana se opuseram contra o falso

⁹ Para Souza (2006), a democracia racial, no Brasil, está intrinsecamente relacionada às ideologias raciais importadas da Europa, trazida por Gobineau, como também tão propalada pelos abolicionistas Joaquim Nabuco e José do Patrocínio, dentre outros (p. 230 – 231).

reconhecimento¹⁰ étnico-racial, como também contra a identidade nacional forjada nos princípios da igualdade do estado liberal.

Mas é a partir dos anos noventa que esta discussão ganhou impulso e levou ao Estado reconhecer que somos uma nação racista. De modo que a questão étnico-racial tem conquistado espaços diversos nos segmentos sociais, como também no governo e na mídia, que por certo têm travado intermináveis discussões acerca das legislações de cunho étnico-racial, tamanho o impacto destas no imaginário brasileiro consolidado no “mito da democracia racial”. Cabe destacar que o seu fundamento no pensamento social brasileiro encontra-se a partir da obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freire e que posteriormente a academia passou a contestar, conforme (HASENBALG, 1992, p. 140):

Os anos de 1930 nos oferecem pela pena de Gilberto Freire a versão acadêmica do que hoje chamamos de mito de democracia racial brasileira. Durante algumas décadas, essa concepção mítica prestou inestimáveis serviços à retórica oficial e até mesmo à diplomacia brasileira. (...) Seduzia simultaneamente os brasileiros brancos com a idéia da igualdade de oportunidades existentes entre pessoas de todas as cores, isentando-os de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos não-brancos (Apud, SOUZA, 2006, p. 235-236;).

O discurso da universalização dos direitos não garantiu o acesso de oportunidade ao negro em comparação com o branco. A exclusão social, no Brasil, tem cor, “*a desigualdade entre brancos e negros é hoje reconhecida como uma das mais perversas dimensões do tecido social no Brasil*” (JACCOUD, 2008, P. 135).

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a desigualdade entre negros e brancos é um fenômeno da estrutura organizativa desde o sistema colonial à ordem competitiva, mas que, contudo, o negro resistiu se

¹⁰ De acordo com Taylor (2005), o falso reconhecimento se dá através das relações intersubjetivas em que o outro convive na mesma esfera social, vive o estado de direito, mas sua cultura e sua forma de se representar são invisíveis aos padrões dominantes.

opondo através dos movimentos sociais negros, que ganharam maior evidência na Primeira República chegando aos dias atuais com muitas conquistas, sobretudo no campo da educação, como se mostra nos próximos tópicos.

2.2 O Negro na Ordem Branca

A questão racial tem suas raízes históricas no processo de ocupação e dominação portuguesa a partir do século XVI, sobretudo, com a implantação do sistema colonial açucareiro que se consolidou com a introdução da mão-de-obra escrava africana e conseqüentemente a economia colonial viveu outros ciclos como a mineração nas Minas Gerais, no século XVIII e a produção cafeeira no século XIX, no vale do Paraíba, no Sudeste.

Traficados no comércio internacional, os africanos deixavam sua terra, seu pertencimento familiar para serem submetidos à nova ordem da colônia, de padrões branco e cristão.

Na Colônia, o trabalho compulsório funcionava como o elemento aglutinador do homem branco sobre o homem negro. Este representava o braço do engenho e a força movedora da economia açucareira do sistema colonial. Como também, nesta mesma ordem, na casa grande, a cozinha era o lugar do (a) negro (a) que realizava os afazeres domésticos, como também os desejos sexuais do seu senhor.

Na ordem escravocrata, mesmo que de forma mínima, negros buscavam a ascensão social no mundo dos brancos. A ascensão ocorria por libertação, ou pela compra da alforria, como também pelo processo de miscigenação dos casamentos inter-raciais.

Ainda que o processo de miscigenação tenha contribuído para ascensão social do negro, a dinâmica deste processo se conformava dentro dos parâmetros morais do mundo branco. Uma vez que o negro galgasse novos patamares sociais, estes ocorriam dentro das amálgamas raciais brancas. Nesse sentido, Fernandes (2007) conclui que a ascensão dos negros não representava oposição ao mundo branco, mas, atendia a acomodação de grupos da ordem dominante.

Sobre o padrão psicossocial constituído e estruturado na ordem escravocrata:

[...] as famílias possuíam recursos suficientes para educar os mestiços à imagem da figura do senhor. Por conseguinte, eles eram socializados para serem e agirem como “brancos”, o que eles eram, de fato, social, jurídica e politicamente falando [...].
(Ibid: 2007, p.44 – 45)

De acordo com o pensamento do autor, alcançada a mobilidade social, o negro não se reconhecia como negro, pois seu pertencimento racial era constituído nos padrões brancos. O negro não se “espelhava” nos padrões negros; ao contrário, sendo os seus referenciais morais, culturais e estéticos brancos, sua identidade social embranquecida reproduzia o negro branco, que consequentemente para Fernandes (2007):

[...] Criou-se e difundiu-se a imagem do “negro de alma branca” – o protótipo de negro leal, devotado ao seu senhor, à sua família e à própria ordem social existente. Embora essa condição pudesse ser ocasionalmente rompida no início do processo, nenhum “negro” ou “mulato” poderia ter condições de circulação e de mobilidade se não correspondessem a semelhante figurino. Daí o paradoxo curioso. A mobilidade eliminou algumas barreiras e restringiu outras apenas para aquela parte da “população de cor” que aceitava o código moral e os interesses inerentes à dominação senhorial. Os êxitos desses círculos humanos não beneficiaram o negro como tal, pois eram tidos como obra da capacidade de imitação e da “boa cepa” ou do “bom exemplo” do próprio branco. Os insucessos, por sua vez, eram atribuídos diretamente à incapacidade residual do “negro” de igualar-se ao “branco”
(Ibid, 2007, p.44 – 45).

Êxito e fracasso eram indicadores de qualidade instituídos em parâmetros raciais arbitrários brancos que se atribuíam ao desempenho social do negro no mundo dos brancos. Sua competência estava relacionada à cor da sua pele e não ao seu potencial cognitivo, à força do seu caráter.

Após a Abolição, na virada do século XIX, instaurada a ordem competitiva capitalista, o país dispunha de estrutura de produção para o trabalho livre. Nesse contexto, conforme Pinsky (1988) buscava-se a melhoria da raça com a introdução da mão-de-obra do imigrante europeu cristão preterindo o negro liberto que era relegado e exposto ao abandono pelo Estado.

Sobre essa questão, Fernandes (2007) chama a atenção para o despreparo do negro no enfrentamento da ordem competitiva da sociedade de classe que se estruturava naquele momento:

Não poderá haver integração nacional, em bases de um regime democrático, se os diferentes estoques raciais não contarem com oportunidades equivalentes de participação das estruturas nacionais de poder (Ibidem, p.51).

Segundo Fernandes (2007), os negros foram jogados na esfera dos “homens livres” sem que eles dispusessem de condições econômicas, psicossociais e institucionais para se adequarem à nova posição social. Ao contrário dos brancos que possuíam uma vida organizada, com famílias em que as relações de solidariedade e de cooperação sociais estavam estruturadas.

Para Hasenbalg (1970), a Abolição deixou a massa de escravos nas posições mais baixas da hierarquia sócio-econômica. Segundo o autor, na transição da ordem escravista para a ordem competitiva, não se levou em consideração o despreparo do negro para desempenhar o papel de homem livre, principalmente no mercado de trabalho.

Assim, as atuais disparidades raciais seriam conseqüência do diferente ponto de partida social dos ex-escravos e do processo inacabado de mobilidade social dos grupos negro e

mulato, que emergiram de sua condição servil há apenas poucas décadas. (p. 164).

Para Ianni (1988), a presença do negro no mundo dos brancos causou incômodo e estranhamento para ambos. Na ordem escravista, o negro vivia no anonimato, “no seu lugar” constituído pelo branco. Sua resistência ao mundo branco não passava de desobediência e de desacato à ordem.

Com o advento da Abolição, o negro passou a viver o estado de direito, sobre o estatuto jurídico da igualdade racial. Ainda que os seus direitos civis, políticos e sociais não fossem reconhecidos, sob o status de cidadão, sua entrada no mundo dos brancos suscitou os seguintes apontamentos, como afirma Ianni (1998):

O negro e o mulato, aparecem no horizonte social do branco e de si mesmos, no século XX. Aparecem nas relações de trabalho, relações políticas, religiosas, sexuais, lúdicas e outras, como tipos sociais que são diferentes do branco, em seus atributos físicos, fenotípicos, psicológicos ou culturais. Na trama das relações sociais, o branco, e o próprio negro, acabam por pensar e agir como se o negro possuísse outra cultura, outro modo de avaliar as relações dos homens entre si, com a natureza e o sobrenatural. Não é como o branco, é diferente, outro, estranho. Em geral, é uma raça subalterna. Em quase todos os países, o negro aparece como a segunda ou a terceira raça, depois do branco ou índio. (p. 72).

A entrada do negro no mundo dos brancos, sobretudo a partir da República, não tão somente ficou na estranheza, como também intensificou as tensões raciais entre negros e brancos. Os deprecios sociais e raciais ao negro dispensado pelo branco tornaram-se recorrentes.

Cabe destacar que as relações racistas dispensadas ao negro não foram tramadas de forma velada como afirma o senso comum. Ao contrário, o racismo, aqui no Brasil, foi institucionalizado e reproduzido sistematicamente:

Nas várias esferas da organização social, nas relações de trabalho, na prática religiosa, nas relações entre os sexos, na família, na produção artística, no lazer e em outras situações, as raças são rigidamente recriadas e reproduzidas como socialmente distintas e desiguais [...] (IANNI, 1998, p. 72).

Diante da realidade que se configurava para o negro na sociedade do reconhecimento desigual propalado nos discursos institucionalizados do mundo branco, coube aos primeiros movimentos sociais negros buscar sua aceitação no mundo dos brancos ou contestar as diversidades raciais que os discriminavam.

Neste contexto, ao contrario do que se afirmava que a relação entre negros e brancos sempre foi cordial, as décadas de dez e vinte do século XX, foram marcadas por lutas e protestos das entidades e organizações negras contra as questões de discriminação racial, o que subsidiou caminhos, nas décadas seguintes, para o combate ao racismo (GONÇALVES E SILVA, 2005).

Fundada em 16 de setembro de 1931, sua sede localizada na Rua da Liberdade, 196, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi um marco do Movimento Negro brasileiro em São Paulo da década de trinta do século XX, como também nos estados atuantes, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul.

A FNB tinha como uma das pautas prioritárias de sua agenda, a educação. Os frentenegrinos acreditavam “*que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura*” (MOURA: 1983, p, 57).

A luta pela ascensão social do negro foi marcada com a palavra educação. Em São Paulo do século XX, nas décadas de dez e vinte a cidadania negada revelava um quadro social alarmante em que a maioria das crianças negras estava fora da escola. As crianças desta faixa etária ingressavam em atividades remuneradas para ajudar no orçamento familiar. Na ausência de políticas públicas do estado, as entidades negras passaram a oferecer cursos de alfabetização para os adultos e também para as crianças (GONÇALVES e SILVA, 2005). E o meio de interlocução das organizações para invocar a comunidade negra a procurar a escola foi a *imprensa negra*:

Os negros, num esforço enorme, construíram muitas associações recreativas e uma imprensa negra ativa, constituída de jornais que circulavam na capital de São Paulo e no interior. Essa imprensa de negros para negros conseguiu realizar a auto-afirmação da comunidade recém-saída da cruel realidade da escravidão, e era representada por jornais como O Menelick, criado em 1915; A rua e O Xauter, em 1916; O alfinete, em 1918; O bandeirante e A liberdade, em 1919; A sentinela, em 1920; O kosmo e O Getulino, em 1922 (SANTOS, 2006, p. 14-15)

O noticiário desses jornais trazia os acontecimentos do cotidiano da comunidade negra, como casamentos, quermesses, festas, batizados, falecimentos, como também as perspectivas, as frustrações e as contradições do dia-a-dia do mundo negro.

Para Gonçalves e Silva (2005):

A imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareceriam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades (Ibid, p.194).

A educação era concebida pelas associações negras como meio de inserção do negro na sociedade de classes. Acreditavam que o reconhecimento e a respeitabilidade viriam através da educação e também seria uma forma de combater o preconceito racial.

De acordo com Domingues (2008), FNB concebia a educação como sinônimo de civilidade. O termo educação servia tanto para se referir às práticas pedagógicas como para a cultura geral. A instrução foi um outro termo utilizado pelos fretenegrinos que estava relacionada à alfabetização e escolarização desenvolvida no interior da organização. Portanto, em 1932 o departamento de educação da FNB criou o primeiro curso de alfabetização de jovens e adultos que era destinado a menores e a adultos e funcionava no

período noturno. E em 1934, a FNB passou a oferecer o curso de alfabetização no período matutino. Em julho do mesmo ano foram nomeadas pela Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo duas professoras comissionadas, Francisca de Andrade e Aracy Ribeiro de Oliveira, para atuarem nos cursos oferecidos da FNB.

Quanto ao currículo das escolas da FNB, Domingues (2008) afirma “*não se deve cometer anacronismo: a questão de uma pedagogia interétnica e multirracial não estava colocada na década de 1930*”. Mas deve-se ressaltar o posicionamento crítico dos fretenegrinos com relação aos conteúdos propostos nos livros didáticos e o tratamento das professoras dispensado aos alunos negros. Em âmbito geral, os conteúdos ensinados nas escolas, nem sempre representavam a realidade social e cultural do aluno e muitas vezes o professor discriminava o aluno negro:

Olímpio Moreira da Silva denunciava a existência de “grupos escolares” que aceitavam os negros porque eram obrigados, porém seus professores procuravam “menosprezar a dignidade das crianças negras, deixando-as ao lado para não aprenderem e os pais, pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos, resolvem tirá-los” (*apud* DOMINGUES, A Voz da Raça, 17 fev. 1934, p.2).

A discriminação racial sempre esteve presente na escola. Ao contrário do silêncio da escola em relação às tensões raciais e postura racista entre professor e aluno, os tratamentos preconceituosos e as representações estereotipadas do negro ainda são recorrentes nas relações dos escolares. É comum a família, por desconhecer os direitos da criança, silenciar-se diante do agravo e não recorrer aos instrumentos jurídicos do Estado contra este tipo de ação discriminatória, de exposição vexatória a que são submetidos os alunos negros. Conforme Domingues (2008), a discriminação racial atingia não só a criança, mas toda a estrutura social familiar que diante da humilhação interrompia os estudos da criança aumentando o seu drama racial.

Nos primeiros anos da República, a escola elementar significava um agente da integração nacional, sobretudo, por introduzir no ensino de História

do Brasil, a visão nacionalista de uma sociedade em que a união das três raças, negros, brancos e índios, formava a nação homogênea brasileira.

Neste contexto de união das três raças forjava-se a identidade nacional sob os ideais da igualdade. Porém, um fator depunha contra o negro na república dos homens livres: sua representação social, selecionada e sistematizada no ensino de História construída sob perspectivas dos padrões dominantes brancos (SCHWARCZ, 1993).

Dada a pertinência desta questão, abordá-la-emos na próxima seção.

2.3 O Ensino de História do Brasil

O ensino de História do Brasil tem suas raízes nas estruturas educacionais do final do século XIX, em que, com a Abolição e o advento da República, passou por reformas metodológicas no sentido de atender o projeto civilizatório da nação brasileira:

A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (PCN/História, 1997, p.22).

Nesse contexto, conforme os Parâmetros Curriculares de História¹¹, a reforma do ensino de História teve seu início com a substituição da História Universal pela História da Civilização. “*O Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório*”. Nesta direção, buscava-se, através do ensino de História, integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental como uma sociedade que se

¹¹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. História: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1996. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. História: ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

constituiu na homogeneidade racial sem muitos problemas na integração do índio e do negro à grande nação brasileira.

Neste sentido, Bittencourt (2005) ressalta o papel das escolas republicanas ao reproduzir as representações culturais nacionalistas dos grupos hegemônicos:

A identidade nacional e a difusão de um sentimento nacional patriótico nas escolas republicanas caracterizam, dessa forma, o que se chama de “nacionalismo de direita”. Trata-se de um nacionalismo voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para projetos de manutenção de seu poder e privilégios. Predominava a idéia de união, que omitia qualquer tipo de manifestação de descontentamento interno das camadas sociais dominadas, evitando tratar das diferenças regionais, sociais ou culturais (p. 201).

A crítica fundamental que se põe ao ensino de História do início do século XX é acerca das ideologias nacionalistas. O livro didático tornou-se o suporte indispensável na reprodução das narrativas a que subentendiam os discursos e representações da “democracia racial” dos grupos hegemônicos, cujo objetivo era a manutenção da ordem.

Nos anos trinta do século XX, o ensino de História foi reestruturado sob a Reforma Francisco Campos no sentido de oferecer o mesmo padrão de currículo e programa para todo o país. A Reforma significou para o currículo de História a valorização da História Universal das Civilizações européias em detrimento da História Nacional:

Nesse contexto de mudanças educacionais, a História do Brasil permanecia como apêndice dessa história do “homem civilizado moderno” e, por essa razão, surgiram novamente inúmeras críticas que, dessa vez, foram feitas pelo setor mais conservador do grupo de intelectuais próximos ao poder (BITTENCOURT, 2005, P. 196).

A Reforma Francisco Campos, realizada nos anos trinta, e posteriormente, a Lei Orgânica com a Reforma Capanema, permitiram a valorização do ensino de História. Conforme a autora, mesmo sob a valorização do programa naquela década, principalmente, no Ensino Secundário, *“de maneira geral, ao se acompanhar todo o percurso da disciplina, pode-se verificar que até o início dos anos 70 predominou um estudo de História do Brasil vinculado a uma concepção de genealogia da nação”* ligada à história universal (Ibid, p.196). Desse modo, a disciplina de História para o Ensino Médio, era organizada em quatro períodos: história universal, que se estendia da Idade Antiga, que se iniciava com o nascimento da “civilização” europeia, à Idade Média e à Idade Moderna. A partir da Idade Moderna e Contemporânea era inserida a História do Brasil.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) 4024/61 foi alterada pela Reforma Educacional amparada na Lei 5692/71. Nesse contexto, o ensino de História foi substituído pelos Estudos Sociais. Consolidados os Estudos Sociais constituíram *“ao lado da Educação Moral e Cívica os fundamentos históricos mesclados por temas de Geografia”*, de modo que o ensino de História foi esvaziado e perdeu seu campo específico de conhecimento pelo conteúdo programático dos Estudos Sociais (BRASIL, PCN/História, 1997).

Outro fator relevante da Lei 5692/71 está na formação do professor de História e Geografia. Conforme a lei, a Licenciatura em Estudos Sociais era de Curta Duração em História e Geografia. As licenciaturas de curta duração eram cursos que visavam à formação de professores de 5ª a 8ª série, numa proposta que talvez possa ser entendida como de educação continuada para professores que tinham formação nas escolas normais. A justificativa se fundamentava na necessidade de profissionais para estudos sociais.

De acordo com os PCN de História (1997) a formação de curta duração em Estudos Sociais desqualificava o profissional por oferecer uma estrutura curricular que:

Praticamente ignorava as áreas de conhecimentos específicos em favor de saberes puramente escolares, contribuindo para

um alargamento da distância entre as universidades e as escolas (p.27).

Acerca da formação do professor, a luta dos profissionais da educação ganhava força, da sala de aula à universidade, como também nas associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB) que reivindicavam o retorno da História e da Geografia como disciplinas e o fim das licenciaturas de História e Geografia de curta duração.

A partir dos anos oitenta, com a redemocratização do país, o ensino de História passou por profunda transformação no seu campo metodológico, de modo que a História “tradicional” reproduzida na sala de aula foi abalada por novas perspectivas embaladas pelo ensino da História Social e Crítica.

O fim das licenciaturas de curta duração em História e Geografia só ocorreu nos idos anos noventa com a LDBEN 9394/96 e com os ajustes reguladores dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação.

2.4 Das Reformas aos Parâmetros Curriculares

Esta seção tem a pretensão de pontuar algumas questões acerca do currículo, no Brasil, sobretudo a partir dos anos oitenta, sobre a ênfase das reformas educacionais e da discussão suscitada no meio acadêmico em torno das reformas e programas implantados pelo Estado naquele período e seus possíveis desdobramentos para os anos noventa. A discussão acerca de currículos e programas no Brasil não é recente. Embora tenha ganhado força a partir dos anos oitenta, sobretudo na academia e nos movimentos sociais, suas raízes históricas encontram-se nos anos trinta nas reformas estaduais dirigidas por diversos intelectuais¹² da educação, que, influenciados pelos ideais da Escola Nova, muito contribuíram para a organização e sistematização dos programas e currículos no Brasil (MOREIRA, 1990).

¹² As origens do currículo sistematizado em programas no Brasil, data as reformas implantadas por Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mário Casassanta e Fernando de Azevedo (MOREIRA, 1990).

Para o Brasil, os anos oitenta significaram o início de um novo tempo. A abertura política e o processo de redemocratização acederam a esperança de novos rumos à sociedade sob o signo da mudança. Naquele década, dentre tantas questões, no campo da educação, a qualidade do Ensino Fundamental e o acesso à escola tornaram-se pauta de discussão nacional:

Diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia, embora diversas questões, tanto teóricas como práticas, ainda estejam a exigir clarificação (Ibid, MOREIRA, 1990, P. 158).

Ainda segundo Moreira, concomitantemente, a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), por meio do Grupo de Trabalho - GT em Currículo procurou reconceituar o campo do currículo face às exigências que se impunham frente às políticas educacionais instituídas daquele momento. Sob o contexto de mudança, a atenção dos governantes e pesquisadores voltou-se para o ensino fundamental dada a necessidade da expansão do segmento como também a reformulação do currículo e suas implicações quanto aos *métodos de ensino e procedimentos de avaliação* (ibid, 1995, p. 168).

Todavia, no contexto educacional os anos oitenta ficaram conhecidos como a década das reformas (MOREIRA,1990). Desejosos por mudanças estruturais, muitos estados, por meio das secretarias de educação, implantaram as reformas que consideraram necessárias:

Dentre elas, as organizadas por Guiomar Namó de Mello na Cidade de São Paulo, Neidson Rodrigues em Minas Gerais e Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro (Ibid,p. 159).

Essas reformas tinham como foco reduzir os problemas críticos do ensino fundamental, como o fracasso escolar, a evasão e a repetência, como também o acesso e a permanência do aluno na escola. Nesse sentido os

esforços concentrados se moviam em favor da redemocratização e da qualidade do ensino público rumo aos anos noventa.

Para Santos (2002), com o apoio do Banco Mundial, as mudanças econômicas nos anos noventa refletiram diretamente no campo da educação, de modo que as reformas implantadas pelo estado ganharam fôlego no âmbito do governo federal, orientado por políticas públicas do estado mínimo. Nesse contexto, o financiamento da educação, o acesso e permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino entraram numa agenda de prioridades que imprimiram um caráter de urgência e de reestruturação no sistema de ensino do país.

No bojo das reformas dos anos noventa, no que tange ao campo do currículo, em outubro de 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, organizados pelo Ministério da Educação e Cultura e distribuídos em todas as unidades escolares e para os professores das redes estaduais e municipais, que receberam um conjunto de dez volumes organizados por área do conhecimento (SANTOS, 2002).

A respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerando sua estrutura e organização, o documento foi publicado por níveis e por segmentos do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, e o segundo segmento do ensino fundamental, 5ª a 8ª série. Em ambos os segmentos, a estrutura do documento se dividiu por área do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, como também os Temas Transversais foram subdivididos pelas temáticas, Ética-Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo (Brasil, MEC/ SEF 1997).

No Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) foram publicados em volume único subdividido em quatro partes: (1) Base Legal, (2) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (3) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, (4) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Por fim, cabe ressaltar que, entre mudança e permanência, as reformas implementadas na educação nos anos noventa significaram um período auspicioso no campo da produção científica que atenta às reformas e aos seus possíveis desdobramentos no contexto escolar. Acerca desta questão, as alterações e as mudanças sofridas no campo do currículo, Moreira

(2001) aponta os temas que ganharam maior relevância nas pesquisas dos GT - Grupos de Trabalho da ANPED produzidos entre 1995 a 2001:

Currículo e etnia; currículo e diversidade cultural; multiculturalismo e propostas curriculares oficiais; multiculturalismo e formação docente; currículo e gênero e etnia; currículo e homossexualidade; currículo e classe social (*ibid*, 2001, p, 68).

Os temas supracitados por Moreira (2001), classe, raça, gênero e orientação sexual, são recorrentes no meio acadêmico como também nos currículos e programas do governo. Se outrora a discussão caminhava no sentido de redemocratizar a escola na intenção de gerar mudanças estruturais no que diz respeito à universalização do ensino, atualmente o foco da questão educacional tem se voltado para o reconhecimento dos grupos sociais excluídos da cultura organizada e reproduzidas nos programas oficiais do governo.

Assim, aqueles que sempre estiveram invisíveis ou reconhecidos de forma negativa nos currículos e programas têm conquistado espaço e voz nas políticas educacionais através de implementação de ações afirmativas, como também pelo meio acadêmico que tem se debruçado sobre as temáticas desses grupos sociais. Todavia, a respeito das temáticas, a questão étnico-racial ganhou mais destaque a partir do ano de 2003, quando foi alterado o Artigo 26 da LDBEN 9394/96 com a inclusão da História da África e a Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar em todos os segmentos de ensino.

2.5 A Emergência da Lei 10.639/03

A Lei 10.639/03 não é fruto da discussão contemporânea. Suas raízes estão nas mobilizações dos movimentos negros, sobretudo a partir dos anos setenta com o Manifesto do Movimento Negro Unificado, em que a principal pauta da agenda foi a educação.

O Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, de 1978, teve um significado histórico para os militantes negros (GONÇALVES E SILVA, 2000). No manifesto, se declararam contra o

racismo onde ele estivesse, e sendo a escola um dos lugares no qual se reproduziam as práticas raciais, muitas ações de combate ao racismo naquele contexto foram pautadas nas moções do manifesto. Segundo Nascimento (2005), a agenda das entidades negras reivindicava o reconhecimento da cultura negra, os direitos e o respeito à mulher negra no mercado de trabalho e uma educação que promovesse a presença da cultura negra nos currículos escolares.

Em 20 de novembro de 1995, Brasília foi palco da maior manifestação nacional: “A Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”. Na ocasião, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso recebeu das mãos do representante dos movimentos sociais negros o documento de reivindicação de direitos sociais para a população negra. Dentre as reivindicações, pedia-se maior monitoramento nos conteúdos dos livros didáticos referentes à forma em que era apresentado o negro, como também investimento na formação continuada de professor para trabalhar a questão racial no cotidiano escolar (SANTOS, 2006).

Em resposta, o governo assinou o decreto de criação do Grupo de Trabalho Interministerial - GTI para a valorização da população negra. O governo acentuou a importância da instalação do GTI, cuja finalidade era diagnosticar diversas temáticas da área social para revertê-las em políticas públicas. No mesmo contexto destacou a incumbência do Ministério da Educação de fazer a revisão dos livros didáticos referente às idéias preconceituosas com relação ao negro.

Nesta seqüência de ações, políticas de âmbito nacional foram implementadas sem fugir da questão racial, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a *TV Escola*, cuja grade e programação contemplava discussões acerca da cultura afro-brasileira.

No primeiro ano de governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva um dos seus primeiros atos presidenciais foi assinar a Lei 10639/03 que alterou a LDBEN 9394/96 lhe acrescentado o Art. 26-A, que tornou obrigatório o ensino da História e a Cultura Africana e Afro-brasileira nos conteúdos programáticos,

especialmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras.

Como mecanismo normatizador da Lei 10.639/03, foi publicada a Resolução N° 1/2004¹³, da educação das relações étnico-raciais que tinha a finalidade estruturar, organizar as políticas sobre a educação das relações étnico-raciais, no sentido de promover a implementação da lei em todos os níveis de ensino, como também a formação continuada do professor.

No mesmo contexto foi homologado o Parecer 3/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que visava fundamentar sociológica e pedagogicamente a educação das relações étnico-raciais:

Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 3/ 2004).

A despeito da produção de novos conhecimentos e da formação de atitudes e posturas que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento racial, Pinto (2002) chama a atenção da necessidade de oferecer ao professor uma sólida formação sobre educação étnico-racial, no sentido de instrumentalizá-lo face ao desafio que se põe para decodificar esta educação na sala de aula.

Referente à formação continuada do professor, conforme a Resolução 1/2004, é atribuição do ensino superior, nas prerrogativas da lei, prover projeto de extensão, produzir materiais pedagógicos, como também criar centros de pesquisa de estudo das relações étnico-raciais.

¹³ Anexo 2, p. 127.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é atribuição do Estado criar políticas de reparação para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos “*psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista*” (BRASIL, 2005, p, 13).

Para tanto, é necessário que o governo promova uma educação que garanta o acesso e a permanência do negro na escola, viabilizando políticas curriculares em que o aluno negro possa se ver reconhecido no currículo e que a sua cultura e o seu cotidiano possam estar representados nas práticas pedagógicas da escola.

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “*requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, posturas, modo de tratar as pessoas negras*” (BRASIL, 2005, p.16), oposto do padrão branco dominante. Neste sentido, dentre as possibilidades de uma educação que promova a igualdade racial, de acordo com o Parecer 3/2004:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

O reforço sobre a valorização e o reconhecimento da identidade brasileira, conforme o Parecer 3/2004, tem a função de reabrir a discussão em torno da formação da identidade nacional construída na virada do século XIX, sobre os adventos da Abolição e da República. Quanto à identidade nacional, sua gênese foi constituída em domínios econômicos, culturais e estéticos brancos, o que contribuiu para legitimar a democracia racial no imaginário social brasileiro.

A luta pelo reconhecimento da identidade afro-brasileira toca no processo constitutivo da identidade nacional. Para Hall (2003), os grupos

sociais excluídos têm o direito de cobrar sua identidade representada no projeto nacional:

As identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas dentro de e em relação à representação. [...] Segue-se que uma nação não é somente uma entidade política, mas algo que produz significados – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da idéia da nação como a representada em sua cultura nacional (p.133).

Para Nelson Oliveira (2006, p. 9) a luta por uma identidade afro-brasileira não é para “*desbancar a idéia de brasilidade, mas para que, a partir dessa construção, os negros possam exercer, de forma plena, sua cidadania e lutar contra o racismo*”. A construção da identidade afro-brasileira no campo da educação representa a possibilidade de preencher um espaço vazio do currículo que ainda está preenchido com a invisibilidade, com representações culturais estereotipadas do negro. Ainda é recorrente encontrarmos o negro representado no livro didático passivo, servil ou exercendo atividades informais ou ocupando subempregos no mercado de trabalho. Sabe-se que identidade não é uma categoria fixa, por isso, ela pode e deve ser inventada, construída e reconstruída, de modo que as narrativas de um grupo sejam corporificadas e representadas no currículo “*num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais*” (SILVA: 1995, p. 195).

Para Goodson (2008, p. 142):

Precisamos, em suma, sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo do gerenciamento da vida.

Nesta perspectiva, torna-se necessário romper com o estado de invisibilidade do negro nos currículos escolares, bem como combater o imaginário folclórico-alegórico do negro sexualizado, inculto e subalterno aos

padrões dominantes, para um currículo que promova o reconhecimento positivo do mesmo.

2.6 Representação Social e a Questão do Livro Didático

A Lei 10.639/03 foi instituída visando à reparação do negro na História do Brasil e dos seus antepassados na História Africana, como também combater todos os tipos de preconceitos étnico-raciais. É inegável que a história do negro no Brasil teve seu início na ordem escravocrata, mas é mister destacar como esta história está representada nos livros didáticos, serviu primeiramente, para afirmar a hegemonia branca, cristã, em detrimento do negro como sujeito de direito na ordem livre competitiva.

Nessa perspectiva, trazer à luz da Teoria Crítica do currículo o negro como representação social no livro didático de história, é significativo e necessário, dado que este suporte é espaço da cultura dominante, como de possibilidade para a cultura negada, silenciada pelos mecanismos de controle do poder.

Todavia, conforme os postulados estabelecidos, acerca da representação social, Silva (1995) explica que:

A eficácia de sistemas e regimes de representação reside precisamente em sua capacidade para ocultar sua cumplicidade na constituição, na fabricação do “real”. A força de evidência da representação depende de sua habilidade em apagar os rastros que a ligam, discursivamente, ao “real” e, portanto, em se apresentar como o “real” (p.199).

No que tange à História do Brasil, e sua construção, diz respeito diretamente à organização e à sistematização, cujas raízes remontam-se na constituição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), pioneiro em fabricar a História oficial do Brasil e dar a mesma o sentido do “real” (SCHWARCZ, 1993).

Segundo Schwarcz (1993), nesse intuito, o IHGB buscou:

Construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos. Exemplos longínquos dos centros do Velho Mundo, no Brasil, os institutos se propõem a cumprir uma tarefa monumental: “Colligir, methodizar e guardar” (RIHGB, 1839/ I) documentos, fatos e nomes para finalmente compor uma história nacional para este vasto país, carente de delimitações não só territoriais (p.99).

Nesse momento, (século XIX), a fundação do IHGB tinha, no uso de suas atribuições, de selecionar, organizar e criar a história que se reproduziria como elemento de integração da nação brasileira. A produção da História oficial do Brasil sob o discurso da homogeneização tornou-se instrumento de representação da elite nacional que tinha como fim fortalecer seu pertencimento, como também a manutenção do status quo, da reprodução social e cultural. Neste sentido, o livro é suporte *sine qua non* na legitimação e na naturalização do discurso constituído.

Existem mecanismos de controle que atuam diretamente sobre a escola, como também externos a ela, que têm implicações diretas com a cultura legítima da escola e a manutenção do *status quo* da classe dominante. Contudo, Apple (1982) destaca que:

Essas questões obviamente requerem que pensemos muito mais a fim de que passem a dar conta do problema conceitual da relação dialética entre controle cultural e estrutura social e econômica. Como cada uma delas afeta a outra? Que papel o próprio sistema educacional desempenha na definição de formas particulares de conhecimento como sendo de alto status? Que papel desempenha para ajudar a criar um processo de certificação baseado na posse (e não-posse) desse capital cultural, um sistema de certificação que produz várias agentes grosseiramente equivalentes às necessidades da divisão do trabalho na sociedade? Essas questões implicam

algo importante, penso eu, pois tal relação não é uma rua de mão única. A educação é tanto a “causa” quanto o “efeito”. A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela.

Como também a escola pode contestar o projeto contra-hegemônico posto a ela. Isto é, no sentido de viabilizar outras vozes, reconhecer outras culturas que estão silenciadas e negadas no currículo oficial. Neste sentido, a Lei 10.639/03 veio para quebrar séculos de produção e da manutenção do status quo, em que a História do Brasil tem servido como extensão das narrativas de heróis e homens que legitimaram os padrões raciais branco, europeu e cristão, e que, tão somente, ao negro, coube-lhe aparecer como apêndice da história.

2.6.1 A Representação do Negro no Livro Didático

Dada a grande questão desta pesquisa, o olhar do professor na educação das relações étnico-raciais, parto do princípio, verificado empiricamente, como demonstraremos no próximo capítulo, de que, de maneira geral, a principal ferramenta do professor na sala de aula é o livro didático. Portanto, julgo pertinente, ainda que de forma pontual, tratar do subtema em curso.

É recorrente nos livros didáticos de História, apresentar o negro na ordem escravocrata, submisso, passivo e complacente com a estrutura da época, como afirma Cunha JR (2007):

O escravizado não é tratado na história do Brasil como um ser pensante, com características humanas, como sujeito de uma história social (p. 1).

Isto implica diretamente o universo de aprendizagem dos alunos de pertencimento raciais diferentes. O aluno que se afirma branco pode fortalecer

sua superioridade de cor. No inverso, uma vez que se vê num passado de submissão e humilhação, o aluno negro pode se sentir inferiorizado:

Geralmente os estudantes afrodescendentes não gostam de falar sobre o escravismo criminoso em sala de aula. Ficam envergonhados e acanhados, trata-se de um assunto indigesto. As razões dessa aversão são muito simples: o assunto é sempre tratado de forma inadequada e preenchido de preconceitos e racismo que inferioriza a população negra (Ibid, 2007, p.1).

A sala de aula é o espaço de aprendizagem e o livro didático, o suporte da protagonização das representações sociais. Nesse sentido se fazem pertinentes as palavras de Silva (1995):

Dadas as relações de poder envolvidas na criação e manutenção de identidades sociais, é importante perguntar: Como os diferentes grupos sociais são representados? Quais grupos sociais têm o poder de representar e quais grupos sociais podem apenas ser representados? Que diferença faz ser sujeito da representação, em vez de seu objeto? Como essas representações fixam as posições desses grupos em posições subalternas e posições dominantes? Como o “outro” é “fabricado” através do processo de representação? (p. 198).

O negro no ensino de História sempre esteve na condição do *outro* representado na estrutura branca, eurocêntrica, como fonte de informação qualificada do pesquisador. De modo que a historiografia brasileira reproduzida nos livros didáticos por meio de textos e iconografias, na maioria das vezes, não tem fugido à regra de reprodução da história econômica, do dominador português, branco, cristão, que se valeu do africano e o subjugou à escravidão.

Nesse sentido, o ensino de História do Brasil inculca no imaginário do aluno a imagem de uma escravidão branda de negros conformados:

O escravo fica como sinônimo de africanos e de negros. O escravo é representado sempre de trajes mínimos e dorso nu, geralmente apanhando. Lendo a história do Brasil saímos com a sensação do escravo ser um coitadinho, submisso e bem ajustado às ordens do senhor. Mais ainda, o escravo é pensado como vindo da tribo dos homens nus. Tradução de lugar nenhum onde nenhuma cultura se processou (CUNHA JR, 2007, 5).

Enfim, a representação desigual, negativa e estereotipada do negro no livro didático de História ainda é uma equação com variáveis não resolvidas.

Diante do dilema apresentado, abriu-se em âmbito nacional a partir de janeiro de 2003 a discussão da Lei 10.639/03 que tem como fim reparar as desigualdades étnico-raciais e valorizar a identidade afrodescendente.

No próximo capítulo apresentaremos o percurso metodológico seguido dos dados colhidos na nossa pesquisa, que visa contribuir para o enriquecimento deste debate.

Capítulo 3

O Que os Agentes Escolares Pensam Sobre a Lei 10.639/03

O objetivo deste capítulo é apresentar o ponto de vista dos agentes escolares, acerca da Lei 10.639/03 e a sua implementação no currículo de História através da prática docente, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todavia, visando sistematizar a observação delimitou-se o tempo e o espaço para a realização da investigação, que foi uma unidade escolar da rede estadual do Estado do Rio de Janeiro, de outubro de 2007 a dezembro de 2008, no Município de Campos dos Goytacazes.

Para a realização deste trabalho, a metodologia utilizada foi o estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2007). Para André, conhecer com profundidade o universo de uma instituição educacional deve levar em conta suas três dimensões: a organizacional, a pedagógica e a sociopolítica. A dimensão organizacional busca compreender como a direção (a gestão) da escola percebe e maneja as orientações externas oriundas das políticas sociais que se materializam nas práticas pedagógicas na e da escola. Na dimensão pedagógica, sua relevância está na prática, no fazer do professor, na sua percepção, no como ele aplica seus conhecimentos no sentido de promover o ensino e aprendizagem do aluno. Nesta dimensão é possível analisar a cultura trazida e produzida pelo aluno no cotidiano da escola. E, a terceira e última

dimensão destacada pela autora é a sóciopolítica cultural. Esta dimensão se refere à unidade escolar e suas implicações com as questões macroestruturais de ordem econômica, política e cultural, que, no contexto deste trabalho, dizem respeito às implicações da educação das relações étnico-raciais na escola a partir da sanção da Lei 10.69/03 e, sobretudo, aos programas de implementação da lei oriundos dos órgãos de educação do governo federal, estadual, municipal, como também das instituições públicas e privadas de ensino superior.

Todavia, pesquisar o cotidiano de uma unidade escolar evoca conhecê-la em sua singularidade como também compreendê-la como parte integrante do sistema de ensino na sua totalidade. Acerca das três dimensões institucional, pedagógica e sócio-política propostas por André (2007), observa-se que cada uma possui suas especificidades dentro da unidade escolar. As mesmas não devem ser analisadas separadamente dado que elas convivem no cotidiano escolar de forma integrada.

Metodologicamente, o estudo de caso do tipo etnográfico possibilitou-me observar, ouvir as vozes, descrevê-las, compreendê-las no singular e na pluralidade dos sujeitos que fazem o cotidiano escolar. Conforme Soares (2002, p, 25), discorre sobre esse cotidiano:

A realidade cotidiana é um mundo compartilhado com outros indivíduos. Nela, a existência é marcada pela interação e comunicação com os outros. Embora suas perspectivas não sejam idênticas (em termos de projetos, expectativas, experiências), estes indivíduos habitam um mundo comum [...].

No estudo de caso em questão foi possível perfazer o percurso de quatorze meses pelo mundo da escola em que foi observada de forma processual a relação político-pedagógica entre professores e alunos, como também o que os alunos pensam da questão racial vivenciada no cotidiano escolar e suas implicações com os outros sujeitos.

3.1 Retrato Cotidiano de Uma Unidade Escolar

A escola é o lugar de socialização dos diversos sujeitos que se entrecruzam sob o signo da cultura, seja por meio de conteúdos programáticos transmitidos pelo professor, ou por meio da cultura e representações trazidas pelo aluno. Nesse sentido, ambos são geradores de conhecimento e de significado no cotidiano da escola (ANDRÉ, 1989).

Conforme a autora, o processo de socialização da escola “*não é tão determinístico ou mecanicista como se poderia imaginar*”, mas é ponto de encontro de diversas representações, de diversas linguagens, de significados e vivências múltiplas. A escola não só reproduz os interesses impostos pelos mecanismos externos a ela, como também em sua totalidade, seus agentes adaptam-se, modificam, contestam e transformam os mecanismos impostos gerando outra realidade peculiar a si mesma.

Portanto, o interior da escola é político-cultural que se faz sob a dinâmica do consenso e controvérsia, da continuidade e ruptura.

3.1.2 O Estudo de Caso do Tipo Etnográfico

A escola não está isolada e alheia às mudanças sociais que se põem no processo entre sociedade e educação. Integrada ao sistema público de ensino, a unidade escolar é uma das partes do sistema que está sujeita a viver as constantes adequações e contradições pedagógicas conforme as políticas e os programas de governo em curso.

Posta a grande questão desta pesquisa, “o olhar dos agentes escolares sobre a educação das relações étnico-raciais”, a partir da Lei 10.639/03, escolhi o estudo de caso do tipo etnográfico por permitir a convivência com os pesquisados, como também poder observar suas práticas e suas manifestações culturais no cotidiano.

3.1.3 Escolha da Unidade Escolar

A escolha da unidade escolar tem implicações diretas com a vida profissional deste pesquisador. Como Docente I, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEDUC/RJ, sempre manteve estreitos laços afetivos e pedagógicos com a gerente de ensino da Coordenadoria Regional de Campos dos Goytacazes.

Sabida do interesse do pesquisador em questões raciais, através dos seus assessores, informou-me da Especialização em História da África e Cultura Afro-Brasileira, a ser realizada nos anos de 2005 e 2006, resultado da parceria entre a Universidade Cândido Mendes - UCAM e a Secretaria Estadual de Educação que, na época, disponibilizou-se um total de trinta vagas para os professores da rede estadual da Coordenadoria Regional Norte Fluminense I.

Dada à importância do curso e do possível impacto deste nas unidades escolares, busquei mais informações na gerência de ensino da Coordenadoria de Campos acerca das escolas em que os professores estavam trabalhando a História da África na perspectiva da Lei 10.639/03.

A par dessas informações, minha curiosidade aumentou no sentido de conhecer o cotidiano das escolas que trabalhavam a História da África e, sobretudo, por vir ao encontro do meu projeto de pesquisa.

Perante minha solicitação, foram-me apresentadas pela gerência de ensino as escolas que efetivamente estavam envolvidas com projetos e atividades recorrentes à temática África.

Orientado pela gerência de ensino sobre a escola que se adequava ao perfil do meu projeto de pesquisa, fui autorizado pela Coordenadoria a visitar a unidade de ensino em questão.

Meus primeiros contatos com a unidade escolar ocorreram a partir do mês de outubro de 2007. Na ocasião fui recebido pela coordenadora pedagógica, do turno da manhã e a mesma, naquele dia, me apresentou como “estagiário¹⁴” da UENF aos servidores que estavam presentes na sala dos professores.

¹⁴ Codinome com o qual este pesquisador foi reconhecido no primeiro momento por alguns com os quais conviveu durante os meses da realização da pesquisa. Este reconhecimento por parte de alguns agentes escolares não interferiu na função desempenhada pelo pesquisador. Só fortaleceu a confiança entre os pesquisados e o pesquisador.

Ao conversar com a coordenadora pedagógica, expus o meu projeto e expliquei que se tratava de colher informações a respeito das atividades desenvolvidas pela escola sobre o ensino de História da África e a cultura afro-brasileira.

Ao me ouvir, ela comentou dos professores que trabalhavam a temática e que em 2006 a unidade escolar havia realizado um “projeto”¹⁵ com o tema “África” e que teve o envolvimento de todos os turnos. Sua fala muito me entusiasmou. Imaginei um futuro promissor para minha pesquisa naquela unidade escolar.

3.1.4 O Trabalho de Campo

Acerca do trabalho de campo na unidade escolar, o procedimento para o desenvolvimento do estudo de caso obedeceu ao calendário da escola e à disponibilidade do pesquisador. A realização do trabalho se deu através da observação das aulas dos professores e das professoras da disciplina de História, como também, através de conversas informais com alunos, diretores, auxiliares de serviço gerais, secretário e porteiro. Para os dados, foram selecionadas das entrevistas cinco professoras, dois alunos, duas diretoras e uma coordenadora pedagógica. A seleção dos dez sujeitos apresentados neste trabalho, diz respeito à contribuição relevante de cada um dentro da unidade escolar¹⁶ observada.

Para constatar a implementação da Lei 10.639/03 é fundamental compreender o papel desempenhado pela equipe gestora, como também a função desempenhada pela orientadora educacional. Sobre os alunos entrevistados, o critério obedecido foi o envolvimento de ambos com as atividades culturais da escola, como teatro e música. Quanto às cinco professoras apresentadas nesse trabalho, foi considerado o grau de

¹⁵ Projeto – é quando os projetos são orientados pela coordenação pedagógica da escola e exigem o engajamento dos professores na realização do mesmo. Explicação da coordenadora pedagógica da unidade escolar. I.B

¹⁶ O universo escolar com o total de alunos, professores e funcionários da unidade investigada, se encontra no quadro 2, página 57 e quadro 4, página 58.

envolvimento de cada uma com as atividades referentes à cultura afro-brasileira na escola.

No ano de 2007, a partir do mês de outubro, de acordo com o calendário da unidade escolar, iniciou-se o quarto bimestre que se estende até o mês de dezembro. Acompanhando o calendário, de forma pontual, visitei a escola no último bimestre no sentido de colher informações acerca do “projeto” que a mesma havia realizado no ano de 2006. Foram diversas visitas à escola para conhecer e conversar com as professoras de História, disciplina mais adequada ao perfil da pesquisa. Nesse mesmo período pedi autorização às professoras para assistir as suas aulas a partir do ano de 2008.

Em fevereiro de 2008, na segunda semana de aula, fui informado pela direção da escola que o quadro de horário já estava disponibilizado. Autorizado pelas professoras, organizei o meu quadro de horário para iniciar o período de observação da prática docente.

Conforme o meu quadro de observação abaixo, considerei minha disponibilidade e a permissão das professoras segundo o seu turno de trabalho:

QUADRO 1 - HORÁRIOS – 1º, 2º e 3º TURNOS

Turno Matutino					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º Tempo					
2º Tempo		8º Ano			
3º Tempo		8º Ano			
4º Tempo					
5º Tempo		2º Ano - Médio			
6º Tempo		2º Ano - Médio			
Turno Vespertino					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º Tempo				9º Ano	
2º Tempo				9º Ano	
3º Tempo					
4º Tempo					
5º Tempo					
6º Tempo					
Turno Noturno					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º Tempo					
2º Tempo					
3º Tempo					

4º Tempo					
5º Tempo				1º Ano EJA	
6º Tempo				1º Ano EJA	

Fonte: Elaboração Própria

De acordo com o calendário escolar de 2008, foram acompanhadas as atividades das professoras do mês de fevereiro até a segunda semana do mês de julho. Depois foi retomado no segundo semestre de 2008, a partir da segunda semana do mês de agosto visando dar continuidade à observação de sala de aula, sendo esta terminada no mês de setembro.

Quanto à análise de documentos, a partir do segundo semestre do mês de agosto de 2008, a direção disponibilizou o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, álbuns de fotografias com as atividades realizadas e o endereço do blog da escola na internet. Na mesma ocasião foi autorizado pela direção o levantamento de dados e informações da vida escolar no departamento de pessoal.

O espaço de observação permanente, durante a pesquisa, foi a sala de aula das professoras de História dos níveis e séries explicitados no quadro de horário descrito acima. Embora a observação tenha se estendido por outros espaços da escola, como os corredores, as conversas informais com alunos e funcionários, a biblioteca, as reuniões realizadas nos intervalos pela coordenadora pedagógica do turno vespertino, neste trabalho optou-se por trabalhar os dados relativos à sala de aula.

3.1.5 A Coleta de Dados

Dadas as características do objeto desta pesquisa e sua orientação metodológica, foram definidos inicialmente como procedimentos para a coleta de dados a observação, a entrevista e a análise documental.

Acerca da observação, o universo escolar é o lugar em que os diversos sujeitos interagem e apresentam sua visão de mundo, portanto, o pesquisador não deve influenciar o pesquisado, mas tão somente descrever os eventos, as pessoas, as situações observadas em sua manifestação natural (ANDRÉ, 2007).

A preocupação básica foi compreender como um grupo de professores e professoras percebe a educação das relações étnico-raciais e constrói seu fazer pedagógico a partir dos significados que lhe atribui. Isto implicava a necessidade de desvelar aspectos objetivos, que dizem respeito à compreensão da visão racial da sociedade brasileira, assim como a obtenção de dados relativos à cultura da escola em estudo, às práticas, ações, normas, sem perder as conexões destes universos com os processos socioculturais e históricos que os condicionam.

A etnografia, segundo André (2007), “*é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais*”, isto fundamenta o caminho escolhido por este pesquisador ao julgar pertinente conhecer a escola enquanto prática materializada no cotidiano, não em resultados forjados em pesquisas distantes da realidade da escola.

Nesse sentido, a pesquisa seguiu o caminho proposto por André (2007), da etnografia na educação, utilizando a observação, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Para a autora, acerca da pesquisa em educação, quando se utiliza o estudo de caso do tipo etnográfico deve-se estar atento ao seu caráter flexível com relação ao plano de trabalho em execução. O pesquisador deve estar atento se o caminho que escolheu responderá ao problema o qual se propôs investigar. Na medida em que o pesquisador vai se envolvendo com a observação de campo poderá incorrer na necessidade de rever o planejamento inicialmente e fazer modificações. E, se preciso, o pesquisador deverá reavaliar as técnicas de amostragem, coletas de dados, como também a fundamentação teórica da pesquisa em curso.

Inicialmente, o olhar estava carregado de pré-noções acerca do professor. A inquietação do pesquisador era exclusivamente com a prática. Pressupunha que sua prática devia estar conforme os pressupostos da Lei 10.639/03, dado que este professor já desenvolvia atividades referentes à cultura afro-brasileira.

Na sala de aula, ao observá-lo, ficava à espera que o mesmo abordasse questões referentes às relações étnico-raciais. No decorrer da observação da sala de aula foi desviando o foco do professor para as manifestações culturais do aluno, e conseqüentemente, para os outros

escolares, dialogando informalmente nos corredores, visitando os intervalos (recreio), de modo que se observava em cada sujeito, nos gestos corporais, nos cabelos (penteados), na indumentária (roupa) elementos culturais dos quais não se deixou escapar a pertinência das manifestações tangentes à educação das relações étnico-raciais.

Quanto ao professor, observei as dificuldades para realizar suas atividades do ensino de História. Todavia, para implementar mudança na aprendizagem não é tarefa simples. Não basta vontade. Mudança implica outros fatores internos e externos à escola.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada para a coleta de dados, cujo total de entrevistados foi de 15 pessoas. Neste sentido, a entrevista possibilitou captar os significados que os sujeitos constroem sobre si e a realidade social que os cerca.

3.1.6 A Análise dos Dados

Diante dos inúmeros dados coletados, estabeleci um procedimento para organizá-los. Após o encerramento das entrevistas ouvi todas as fitas cassetes e transcrevi a fala de cada depoente na íntegra no sentido de preservar sua originalidade. No segundo momento, a partir de uma leitura de todo o material, diário de campo, análise de documentos e as entrevistas, selecionei aqueles tópicos e temas recorrentes ao meu objeto de estudo para compor as categorias de análises.

A estrutura para a apresentação dos resultados foi organizada sob três dimensões consideradas fundamentais para o tipo de metodologia utilizada neste trabalho, apresentadas anteriormente. A primeira dimensão que utilizei considerou o ponto de vista da unidade escolar vista pela equipe de gestão. A segunda dimensão tratou da cultura escolar representada nos programas e currículos e na prática das professoras de História e também na cultura trazida pelo aluno. E a terceira dimensão tratou de analisar como a escola se apropriou da legislação, dos programas e currículo, como também das políticas educacionais que se materializam por meio de normas de regulamentação. Para André (2005) estas três dimensões devem ser compreendidas de forma integrada e não estanques. Nesse sentido, procurei delinear o estudo de caso

seguindo os depoimentos da equipe pedagógica e administrativa da escola, por conseguinte, o olhar das professoras acerca da educação das relações étnico-raciais e também a percepção dos discentes sobre a mesma questão.

No final da análise do trabalho buscou-se, compreender a escola na sua totalidade, através dos registros das cenas cotidianas, das quais chamou atenção o mural desenhado na parede do jardim da escola, com a caricatura de cinco alunos que desenvolvem atividades culturais na escola. Isso demonstrou o lado ativo da unidade escolar que, em meio às dificuldades rotineiras enfrentadas pelos agentes escolares, apresenta sua função socializadora e dinâmica.

3.2 A Escola Estudada

Localizado no Município de Campos dos Goytacazes, o Colégio Estadual Manuel Bandeira (CEMB) está instalado em um prédio de 2.509 m² de área construída, localizado no bairro Jardim Carioca - Guarus.

O CEMB está inserido numa comunidade em que parte da população, em decorrência da baixa qualidade da mão-de-obra, vive do subemprego. Para subsistir, muitos alunos transferem-se para outras regiões e/ou abandonam a escola.

Conforme os documentos e informações disponibilizadas por funcionários do Departamento de Pessoal – DP e pela equipe de gestão, em 2008, a unidade escolar contava com os seguintes quadros:

QUADRO 2 - ALUNOS MATRICULADOS NA U.E

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação especial	Formação Geral		Ensino Médio Técnico	Jovens Adultos	
				Normal		Ensino Fundamental	Ensino Médio
-							
-	1.115	13	1.154	-	-	234	153
TOTAL	2.669						

Fonte: CEMB/SEEDC/RJ, 2008. Elaboração própria.

QUADRO 3 – TURNOS OFERECIDOS

TURNOS	SIM	NÃO
Manhã	X	
Tarde	X	
Noite	X	
Horário Integral		X

Fonte: CEMB/SEEDC/RJ, 2008. Elaboração própria.

Segundo a diretora geral, é um desafio manter a escola funcionando na sua totalidade, com 2.669 alunos distribuídos em três turnos, manhã, tarde e noite, numa comunidade com problemas sociais tão específicos.

Atualmente o quadro de funcionários da escola conta com:

QUADRO 4 – PERFIL PROFISSIONAL

Setores	Servidores		Número de Servidores
	Carreira	Terceirizado	
Diretora Geral	01		01
Diretora Adjunta	02		02
Departamento Pessoal	08		08
Coordenadora Pedagógica	04		04
Docente	122		122
Auxiliar de Serviços Gerais	09	21	30
Bibliotecária	03		03
Porteiro		6	06
Jardineiro		03	03
Total de Servidores : 179			

Fonte: CEMB/SEEDC/RJ, 2008. Elaboração própria.

A seção subsequente tem o objetivo de apresentar os depoimentos da equipe de gestão juntamente com a coordenação pedagógica da unidade escolar que revelaram os desafios e as possibilidades vivenciadas no cotidiano na busca da excelência pedagógica.

3.2.1 Diretora Geral

Em entrevista, a diretora geral, em tom de desabafo, expôs a verdadeira situação que a unidade escolar enfrentava com a falta de recursos humanos no que diz respeito ao número de funcionários para atender com qualidade as demandas que impõem à unidade escolar.

Dentre as dificuldades narradas por ela, a falta de funcionários para manter o funcionamento da biblioteca deixa-a insatisfeita e impotente. Em suas palavras:

Meus grandes obstáculos para fazer a escola funcionar bem, não dependem da Diretora Geral. Porque não adianta você ter um bom acervo na biblioteca e não ter funcionários suficientes para atender os alunos e os professores. A bibliotecária que nós tínhamos estava lá em desvio de função. Não era de fato bibliotecária, mas até ela perdemos. Temos agora uma mocinha no turno da tarde que não é funcionária da escola, é voluntária. Posso afirmar que ela nem exerce a função de bibliotecária. Ela fica lá na biblioteca mais para receber a devolução de livros dos nossos alunos (Entrevista, 27/10/09).

A fala da Diretora condiz com o observado. O tempo em que eu estive fazendo o trabalho de campo no CEMB, encontrei a biblioteca em funcionamento, um dia, no turno vespertino. Mesmo assim, cabe observar que quem estava fazendo o atendimento aos alunos era uma ex-aluna, voluntária.

Outro ponto levantado pela diretora geral, acerca do uso da biblioteca, é o desconhecimento do corpo docente no que diz respeito aos

novos livros adquiridos como também a falta de estratégias da sua equipe no sentido de incentivar o uso do acervo por parte do professor. Ela afirmou que:

Quanto ao acervo da biblioteca, nós recebemos uma cota do governo estadual de vinte e cinco mil reais no ano de 2007 para compra de livros. Este ano recebemos mais cinco mil reais para compra de livros. A nossa dificuldade maior é atender o professor. Nós precisamos fazer café na biblioteca. Em vez de os professores tomarem café na sua sala, levá-los para a biblioteca, abrir os armários para conhecer os livros.

Neste ponto eu não dei conta como diretora. Para o próximo ano quero investir no uso da biblioteca para o professor. (Entrevista, 27/10/09).

A inoperância da biblioteca causa um transtorno em todo o pedagógico da escola. Uma das conseqüências para a comunidade escolar é desconhecimento do acervo bibliográfico pelo professor, como também para o seu aluno que vive tão próximo da biblioteca e a mesma é inacessível a ele.

Quanto à verba recebida pela escola para compra de livros para o acervo da biblioteca, parte foi destinada a obras referentes à História da África e cultura afro-brasileira, conforme a lista parcial da coleção:

:

1. VALENTE, A.L. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1987.
2. SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Professoras Negras.: Trajetórias e Travessia*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.
3. SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Os Orixás na vida dos que neles acreditam*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
4. ROSEMBERG, Fúlvia e PINTO, Regina Paim. *Trajetória Escolares de Estudantes Brancos e Negros*. In. MELO, Regina Lúcia Couto de & COELHO FREITAS, Rita de Cássia (Orgs). *Educação e Discriminação dos Negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.
5. SILVA, Cidinha da (org.). *Ações Afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.

6. SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
7. TRINDADE, Azoilda Loretto e SANTOS, Rafael (org). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DO&A, 2002.
8. MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil Hoje*. São Paulo: Global, 2006.
9. BACELAR, Jéferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). *Brasil, um país de negros?* Salvador, BA: CEAQ, 2007.
10. FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

A falta de funcionário para os três turnos da biblioteca não é um problema conjuntural, fácil de resolver pela direção da escola. O problema é estrutural. Pertence às atribuições do Estado e cabe ao mesmo equacionar o problema, criar o cargo de carreira para a função de bibliotecário e sanar a questão por meio de concurso público. Infelizmente, este drama não ocorre apenas nesta unidade estadual, mas na maioria das unidades escolares da rede.

Outra questão que inquieta a diretora geral é a falta de professores para preencher o quadro das disciplinas de Arte e Geografia na sua unidade escolar. Vejamos o que ela disse:

A gente não tem autonomia. Autonomia para mim é se eu pudesse contratar. Nós temos uma carência enorme de professores de Arte. Meu Deus! Todo ano é o mesmo lamento. Com muito custo conseguimos um professor habilitado. Mas na maioria das vezes fica aquela grade vazia, sem professor. Nossa carência é grande com o professor de Geografia, mas a gente acaba dando um jeitinho substituindo com o professor de História. Fica difícil, não fica? (Entrevista, 27/10/09).

Posta a última questão pela diretora geral, vimos que a unidade escolar enfrenta problemas estruturais que diz respeito à formação de professor. A carência na área de Geografia e Arte têm implicações históricas.

A Geografia até os anos noventa, conforme as diretrizes curriculares nacionais, estava diluída nos Estudos Sociais que foi implementada pela Lei 5.692/71.

A Arte seguiu o mesmo contexto das reformas dos anos setenta implementada pela Lei 5692/71, que licenciava o professor em Educação Artística de curta duração. Acerca da qualidade e sua expansão para atender o mercado, é importante destacar que:

As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais (PCN/ARTE, p.29).

Tanto a Geografia como a Arte só ganharam status de disciplinas com carga horária obrigatória na matriz curricular a partir dos anos noventa, a partir da LDBEN 9393/96. Hoje o desafio nacional é prover profissionais com habilitação plena para o exercício do magistério de Arte e de Geografia.

No que diz respeito às constatações da diretora geral acerca da carência de professores de Geografia e Arte, é pertinente ressaltar que, especialmente, no Município de Campos dos Goytacazes, o curso de Geografia (licenciatura plena) é oferecido por duas instituições, uma pública e a outra privada.

Quanto à carência de professores de Arte, a instituição privada (FAFIC)¹⁷ oferece o curso de Artes Visuais com habilitação plena em Arte.

Todos estes cursos foram trazidos para o município a partir do início dos anos de 2000, portanto o seu impacto no suprimento de professor é incipiente. Infelizmente, a diretora enfrentará a carência de professores habilitados até a SEEDUC/RJ prover o ingresso de novos profissionais através de concurso público.

¹⁷ Faculdade de Filosofia de Campos.

3.2.3 Diretora Adjunta: a Visão de África

Sônia Mattos é uma das diretoras adjuntas da escola, formada em Normal Médio, concursada para as séries iniciais. Posteriormente, graduou-se em Comunicação Social, o que permitiu em outros momentos ocupar a função de coordenadora pedagógica do Ensino Médio. Atualmente, além da função de diretora, é ela quem articula teatro, mostras de trabalhos pedagógicos, roteirização de filmes e dirige os eventos musicais da escola. Durante o período em que foi realizada a observação, pude perceber seu engajamento com as atividades extra curriculares da escola, como roteirista do media metragem “A enfermeira”, a alimentação do blog da escola e a organização das festividades do aniversário da instituição.

Durante a entrevista, Sônia falou como despertou para estudar África. Segundo ela, seu interesse por África foi a partir da formação continuada, no curso de pós-graduação em História da África, oferecido por universidade particular local em parceria com a Secretaria de Educação do Estado Rio de Janeiro – SEEDUC, que foi realizado em 2005 e 2006 no município de Campos dos Goytacazes.

Segunda Sônia, o curso mudou o seu olhar sobre a África. Antes, seu imaginário refletia a África como ela descreve:

A visão que eu tinha de África, é que era um lugar cheio de bichinhos, muita poeira e muita terra seca. Muita fome, muita Aids e muita pobreza. Não que isso não tenha. Mas descobri que aqueles povos têm muita riqueza de cultura também. No curso de pós-graduação da Cândido Mendes me apresentaram uma outra África. Foi aí que eu senti a necessidade de conhecer mais de perto o Continente. (Entrevista, Sônia, 27/10/09).

A visão de África descrita por Sônia não é incomum na escola, e, sobretudo nos livros didáticos, em que é reproduzida a estigma do continente exótico, selvagem, pauperizado e invisível à sua diversidade natural e cultural.

Todavia, a Lei 10.639/03 veio para mudar esse equívoco acerca do ensino da História da África na Educação Básica. Conforme a fala da diretora Sônia, seu olhar só mudou quando a ela foi oportunizada a aquisição de novas ferramentas, novos conhecimentos através do curso de pós-graduação em África.

Sônia contou que em 2005, propôs para as professoras de Língua Portuguesa, do sexto ano, o projeto “Todos semelhantes, todos diferentes”¹⁸, cujo objetivo era promover o intercâmbio entre os alunos da escola Manoel Bandeira com os alunos das escolas de países de língua portuguesa do Continente Africano, para conhecerem a diversidade de suas escolas e de seus lugares, tão longe e tão semelhantes.

Mas, segundo Sônia, não houve retorno positivo por parte das professoras, nenhuma delas manifestou o interesse de assumir o projeto.

A primeira dificuldade encontrada foi despertar o interesse do professor, não sei o porquê, mas não conseguimos uma parceria. O projeto foi proposto para os alunos da 5ª série do (sexto ano). Uma das professoras de Língua Portuguesa alegou que os alunos não estavam preparados para desenvolver o projeto “Todos semelhantes, todos diferentes”, e parte do projeto dependia da escrita. Mas ela se recusou a trabalhar a escrita por esse caminho. Já pensou como seria rico se eles trocassem cartas, e-mail? (Entrevista, 27/10/09).

Entende-se que a professora de língua portuguesa não compreendeu a proposta do projeto, como também a função da leitura no processo de aprendizagem de seus alunos. Sobre a rejeição ao projeto pelas professoras, cabe levantar duas questões pertinentes ao caso. A primeira, em relação à formação continuada em África, que nem todos os professores receberam; a segunda, sobre o conhecimento de internet. As professoras

¹⁸ Em 2005, quando a diretora propôs o projeto, só havia professoras de Língua Portuguesa atuando nas turmas do sexto ano.

estariam preparadas e seguras para executar o projeto? Dado que o suporte de comunicação do projeto, entre os alunos do Brasil com os países de língua portuguesa era, principalmente, o e-mail, as professoras teriam domínio das ferramentas da web?

Quanto a implementação da Lei 10.639/03, Sônia falou como que a escola lida com a questão no seu cotidiano:

A gente vai empurrando, a gente não teve um preparo. Não preparamos os nossos professores, a lei não tem a dedicação que ela merece. Os professores no dia-a-dia interpretam do seu jeito. As atividades pedagógicas, na maioria das vezes, ficam nos cartazes e babadinhos. Eu acho que a culminância de projeto na escola está para além de cartazes e babadinhos (Entrevista, 27/10/09).

A fala revela as dificuldades enfrentadas pela escola na implementação das práticas pedagógicas previstas com a Lei 10.639/03. A ausência de políticas públicas estaduais, de programas de formação continuada para o professor, efetivamente, fazem da improvisação o caminho para as práticas pedagógicas pontuais e superficiais. Todavia, a diretora Sônia, como observadora do cotidiano da escola, destaca a forma em que muitas vezes os trabalhos de professores são desenvolvidos e apresentados, pouco criativos, sem acabamento técnico, como a mesma afirma: “cartazes com babadinhos”.

3.2.4 Orientadora Educacional

Todavia, a entrevista com a Orientadora Educacional do turno vespertino, significou a oportunidade de aprofundar as reflexões a respeito da educação das relações étnico-raciais, no que diz respeito à percepção do educador com relação a esta temática. Embora ela se considerasse de

pertencimento racial negro, disse que isso nunca lhe causou problemas nas suas relações sociais. Ainda que seus maiores dilemas no cotidiano escolar digam respeito às relações afetivas e não raciais. Ela me disse que os tipos de preconceitos que ela percebe nas relações dos escolares é o de classe e não o de raça.

No campo da afetividade ela procura acompanhar os seus alunos da forma mais próxima possível. A faixa etária dos alunos orientados por ela é de dez a dezessete anos. Segundo ela, manter a permanência do aluno dentro da escola e em sala de aula é um grande desafio:

Muitas vezes o aluno gosta de estar na escola, na sala de aula não. A escola pra ele é um lugar prazeroso, a sala não, a aula do professor não.

Muitas vezes eu chego aqui na escola e coloco o meu material sobre a mesa para trabalhar e não consigo fazer nada daquilo que eu planejei. Outros problemas surgem e eu tenho que resolver. Muitas vezes acabo entrando na vida do aluno para ajudá-lo. O drama é grande. Muitos dos meus alunos viram os seus pais serem assassinados, outros viram o estupro da irmã, ou pai colocou a arma em sua cabeça. Por isso muitas vezes o nosso trabalho é penoso. Eu até posso indicar o aluno para um terapeuta, posso até acompanhá-lo na primeira consulta, mas não posso ir a todas as sessões.

A violência familiar, o uso de drogas, a prostituição, o abuso sexual dentro da família é constante. Os meus alunos são da faixa etária de 10 a 17 anos. Posso lhe afirmar: não conheço todos os meus alunos, mas conheço os seus problemas. (Entrevista, 27/10/09)

O drama enfrentado por esta coordenadora é o retrato ao vivo e em cores da unidade escolar localizada na periferia. Diante dos fatos narrados pela coordenadora percebe-se que o seu alunado vive num contexto social em que são as principais vítimas da violência doméstica, do mundo do crime, do mundo das drogas. Nesse contexto, a escola tem desenvolvido seu papel de

acompanhar e assistir afetivamente seu aluno para além da sala de aula. Embora reconheça suas limitações de trabalho, a orientadora é incansável no tratamento que dispensa cotidianamente aos seus alunos.

Ao fechar este bloco em que foram apresentadas as falas das diretoras e da coordenadora pedagógica do turno vespertino, é relevante ressaltar o olhar de reconhecimento que a diretora geral tem a respeito do trabalho desempenhado pela coordenadora pedagógica do turno vespertino.

A diretora geral valoriza sua atuação e destaca sua contribuição positiva na formação dos alunos. Palavras da diretora geral:

Quero falar da orientadora do turno da tarde. Ela é negra, pedagoga, conhece aluno por aluno, família por família, problema por problema. Posso te dizer que a coordenação no turno dela funciona muito bem. A coordenadora não abre mão dos encontros semanais. Numa semana a reunião ocorre por área, noutra reúne todas as áreas.

O mesmo não posso dizer dos turnos manhã e noite. Os encontros ocorrem, mas com menor frequência.

Mas no conjunto geral, referente à parte pedagógica, funciona bem, porque na hora das apresentações dos projetos, das culminâncias dos trabalhos há uma integração total. É claro que tem professor que supera o outro. (Entrevista, 27/10/09).

Conforme as palavras da diretora, o período em que estive acompanhando as atividades da escola, a orientadora citada por ela foi com quem eu mantive contato diretamente e foi quem me recebeu com muito carinho. Realmente ela desenvolve um trabalho de coordenação com muita propriedade, é convicta com a linha de trabalho adotada. Com relação ao seu poder de articulação com os professores pude presenciar que é intenso e constante. Pude acompanhar algumas reuniões dirigidas por ela e havia muita clareza e objetividade nos seus propósitos. Lembro-me que na primeira reunião que eu acompanhei, ela expôs para o grupo de professores de forma sistematizada (sub-temas, datas e atribuição do professor) o “projeto” “A Imigração Japonesa”. Foi acompanhado passo a passo do projeto e posso afirmar que a culminância atingiu os objetivos propostos por ela. Mas cabe

ressaltar que esse projeto ocorreu de forma pontual, não tendo continuidade e não estará no calendário da escola para o ano seguinte.

3.3 A Cultura Afro-Brasileira no Olhar da Animadora Cultural

A classe de animador cultural foi criada pelo governo estadual nos anos noventa, e desde sua criação os servidores lutam pelo reconhecimento da categoria que até o presente momento, quando foi realizada esta entrevista, em dezembro de 2008, se encontrava nas mesmas condições.

Quando foi criada a classe de animador cultural era para desempenhar função social de fazer a integração e reconhecimento da cultura da comunidade à cultura escolar. Em dezembro de 2008, em tempo de finalização das entrevistas na unidade escolar, tive a oportunidade de conhecer o aluno Guilherme, que foi entrevistado por mim, e na ocasião falou a respeito da animadora cultural Ísis, que muito o ajudou ser a pessoa que é atualmente.

A escola como instância socializadora possibilita a grupos e indivíduos construir suas histórias e suas representações de mundo de forma significativa em que podemos considerar que:

A grande virtude dessa situação de nossa compreensão do aprendizado durante todo um contexto de vida é que obtemos alguma noção da questão do envolvimento no aprendizado em termos de sua relação com as pessoas vivendo suas vidas. Quando vemos o aprendizado como uma reação a eventos reais, então a questão de envolvimento pode ser presumida. Uma parte significativa da literatura sobre aprendizado deixa de examinar essa questão crucial de *envolvimento* e, como resultado, o aprendizado é considerado como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e os

interesses daqueles que aprendem (GOODSON, 2008, p. 154-155).

A idéia do autor sobre o envolvimento com o outro vem ao encontro do caso narrado pela animadora cultural que usou a Arte como instrumento de inserção e resgate do aluno Guilherme. Segundo a animadora cultural:

Guilherme fazia parte de um grupo da escola que eram verdadeiros vândalos. Quebravam, bagunçavam, furavam, desrespeitavam, xingavam. Eles não tinham limites dentro da escola. Além de desordeiro, ele era muito impetuoso. Mas não aceitava a palavra não. Não aceitava ser advertido por ninguém. Até que chegou um dia que a diretora disse que não dava para ficar com o Guilherme na escola, e que ele ia ser expulso (Entrevista, 02/12/08).

De acordo com a animadora cultural, a situação ficou intolerável ao ponto de a direção se opor pela continuidade de Guilherme na unidade escolar, de modo que a solução encontrada para resolver o problema seria providenciar a transferência do aluno para outra unidade escolar. Diante dessa situação, a animadora cultural Isis interveio no problema de forma a encontrar a solução.

A diretora geral atual fez questão de dar seu depoimento no sentido de valorizar o papel desempenhado pela animadora cultural na unidade escolar. Palavras da diretora geral:

Guilherme era morador da “Terra Prometida¹⁹.” Ele podemos dizer que foi resgatado através da arte. Foi a determinação da animadora cultural Isis. Ela disse: vou resgatar este menino e ela resgatou (Entrevista, 02/12/08).

¹⁹ Bairro de baixo poder sócio-econômico situado na periferia de Campos.

A animadora cultural trabalha com grupo de interesse²⁰. No CEMB, ela trabalha com teatro. Na época convidou o aluno “problema,” Guilherme, para fazer parte do grupo de teatro. Seu mecanismo de integração serviu para resolver dois problemas. O primeiro, a reintegração do aluno à escola e o segundo, a escola no exercício da sua função socializadora encontrou a saída para o problema em questão. *“Guilherme é a prova real que a arte humaniza”* (Entrevista, 02/12/08).

A animadora cultural Isis se reúne com os alunos três horas semanalmente para passar textos, fazer oficinas voltadas para as linguagens cênicas, cujo objetivo é trabalhar a expressão corporal para o teatro.

No ano de 2008, a animadora encenou a peça “Deus”, uma adaptação do texto de Luis Fernando Veríssimo²¹, e escalou para interpretar o personagem Deus um aluno afrodescendente. Segundo a animadora Isis:

Nós fizemos a adaptação de “Deus”, texto de Luis Fernando Veríssimo, e quem fez o papel, foi um aluno afrodescendente. O critério de seleção gerou polêmica, mas depois de muitos questionamentos chegamos a um consenso. Para representar o personagem Deus tem que ser um ator branco? Vamos fugir daquela imagem renascentista de Deus. Vamos colocar um Deus negro. (Entrevista, 02/12/08).

A animadora cultural Isis demonstrou conhecer seus alunos para além da linguagem do teatro que lhes é ensinada. Sua sensibilidade com o pertencimento racial de cada aluno fez tomar a decisão de quebrar a correlação de que a representação de Deus necessariamente é branca. Consciente da polêmica e os questionamentos que enfrentaria, a mesma não se intimidou em escolher um aluno afrodescendente para representar o personagem Deus. A animadora cultural demonstrou em sua atitude os objetivos que gostaria de alcançar para além do jogo cênico e do palco.

²⁰ O grupo de interesse é distribuído por temática: teatro, dança, música. A realização das atividades ocorrem no contra-turno do aluno participante.

²¹ A reprodução do convite para a peça “O Fim do Mundo”, encontra-se no Anexo 6.

3.4 A Cultura Afro-Brasileira na Visão dos Alunos Marcos e Guilherme

A escolha de Marcos e Guilherme para serem entrevistados foi em decorrência do envolvimento de ambos com a musicalidade e com a arte na escola, conforme mostra o mural:



Fotografia 1: Produção Própria

As Meninas, da esquerda para a direita, Monalisa, aluna do segundo ano regular, toca violino nas festas da escola, à direita, Brendinha, aluna do segundo ano regular, oradora dos eventos da escola. Meninos. Da direita para a esquerda, Marcos, ex-aluno, artista plástico autor do mural, no centro, Ivan,

aluno da EJA, fotógrafo dos eventos da escola e na esquerda, Guilherme, aluno da EJA, ator e cantor.

No decorrer desta pesquisa, muitas foram às dificuldades vivenciadas no interior da escola. Mas o que chamou atenção no espaço escolar é o mural apresentado na Fotografia1, que representa o olhar da escola para a cultura, e esse olhar é visto do ponto de vista do fazer-cultural dos alunos. São eles os agentes sociais, os protagonistas da cultura em cena. A percepção da escola, a sensibilidade dos educadores e das educadoras possibilita a construção da cultura escolar. Essa construção é uma forma de reconhecimento étnico-racial e social. O teatro, a música e a dança são elementos presentes dentro da unidade escolar, contudo, quem dinamiza e faz acontecer as atividades culturais são os alunos.

Por exemplo, Marcos, ex-aluno da unidade escolar, tem 19 anos, atualmente cursa Design Gráfico no CEFET²². Quando foi entrevistado, ele estava na escola como voluntário para fazer uma participação como violonista na peça de teatro “Deus”. Segundo Marcos, todas as vezes que a escola solicita sua presença, seja para desenhar, pintar ou tocar violão ele nunca diz não. Em entrevista, disse do significado da escola para sua vida. Ele demonstra reconhecimento pela escola, pelas oportunidades que lhe foram oferecidas, inclusive, sua entrada no curso de Design Gráfico no CEFET. Ele acredita que a escola foi quem mais o orientou.

Guilherme é aluno do segundo período da EJA que corresponde ao segundo ano do Ensino Médio e estuda no turno da manhã, tem 25 anos e é morador do bairro Terra Prometida²³. Ao ser indagado sobre a valorização da cultura afro-brasileira na escola, ele afirmou:

É bastante valorizada. Nós temos ai diretores que têm dado o maior apoio para isso. Porque tem várias escolas que você não encontra protagonistas negros. Aqui você encontra protagonistas negros. Por várias vezes eu já protagonizei personagens nesta escola, onde todo mundo era branco e só

²² Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos dos Goytacazes. É considerado um centro de excelência na cidade. O CEFET, atualmente passou a se chamar Instituto Fluminense de Educação – IFE.

²³ Bairro de baixo poder sócio-econômico situado na periferia de Campos.

eu era o negro protagonista da peça. Aqui também é um espaço em que os professores trabalham a cultura afro. Os professores pedem que a gente faça pesquisa sobre o que foi a escravidão e o que foi a abolição. Pedem também para pesquisar sobre o negro hoje (Entrevista, 14/10/08).

A fala de Guilherme revela a visão do aluno sobre a sensibilidade da unidade escolar com relação à arte cênica no sentido de produzir peças teatrais e oportunizar o aluno negro a fazer o papel principal. Segundo Guilherme, a valorização da cultura afro-brasileira vem do apoio da direção e também dos professores que em suas aulas solicitam aos alunos a fazerem pesquisas sobre o negro ontem e hoje.

Para Guilherme a negritude está relacionada às suas atitudes pessoais e às formas de manifestá-las:

Eu manifesto minha negritude estudando e trabalhando para que eu não seja mais um negro nas estatísticas de páginas policiais ou qualquer outra coisa, mas sim um negro que lutou e que batalhou por uma vida melhor, por uma vida mais digna. Por que ser negro para mim é ter atitude (Entrevista, 14/10/08).

Segundo Guilherme a palavra "luta" faz parte do seu cotidiano, a qual está integrada ao seu vocabulário de subsistência numa sociedade em que o negro ainda não é reconhecido sob o mesmo status de igualdade como o branco. Guilherme não foge à sua realidade, manifesta o desejo de ser reconhecido não nas páginas policiais, mas positivamente como aquele que se superou numa sociedade tão desigual.

Para Guilherme, estudar e trabalhar são meios de não ser mais um negro nas estatísticas policiais. Ele tem consciência que parte da população negra é marginalizada. Para ele, o trabalho é sinônimo de dignidade e de atitude positiva que afirma sua negritude.

Um dos elementos no visual do aluno que chama atenção foram os seus cabelos em tranças nagô. Ao ser questionado sobre a escolha daquele estilo de penteado, ele disse:

Eu gosto do meu cabelo desse jeito. Componho uma atitude que expressa minha negritude. Porque o branco vai lá compõe um cabelo moicano e tá bem legal, ou mete um cabelo grande. Não, eu gosto de trança nagô que deixa o cabelo bem legal e me deixa com o visual bem da minha cultura, bem afrodescendente. Eu construí este visual no teatro. O teatro me ajudou bastante, eu faço teatro e o teatro me ajudou construir o Guilherme que eu sou hoje. Eu me construí através dos textos que leio no teatro. Tudo isto me ajudou a ser a pessoa que sou hoje (Entrevista, 14/10/08).

O cabelo de Guilherme é uma das características inerentes que expressa sua identidade. Ele tem consciência e conhecimento dos padrões estéticos valorativos da sua ascendência afro-brasileira. Conhece os elementos estéticos afrodescendente, como também reconhece os elementos estéticos de ascendência européia, mas optou pelos referenciais afrodescendentes por entender que é sua identidade cultural.

Outro aspecto relevante da sua fala foi o lugar e a forma que ele encontrou para construir sua personalidade, o teatro. E esta possibilidade foi dada pela escola. Como estudante, os textos e a leituras dos mesmos contribuíram na construção psicossocial do estudante Guilherme e hoje é grato a tudo que aprendeu pelo teatro e no teatro.

Sobre a auto-afirmação da identidade negra de Guilherme, perguntei se além do teatro, que foi muito importante na construção de sua identidade, ele via sua família como referência de cultura afrodescendente. Ele foi categórico em responder:

Com certeza. Sempre me disseram que eu não tenho que ter vergonha da cor da minha pele ou até mesmo do meu status social. Eu tenho que simplesmente batalhar por aquilo que eu acredito (Entrevista, 14/10/08).

Sua resposta demonstrou que a família teve a preocupação em orientá-lo para os possíveis conflitos raciais que poderia enfrentar na sociedade em decorrência da cor da sua pele. Sua fala revela também o

incentivo dos pais no sentido de ressaltar que o valor do homem não está na cor de diferentes tonalidades de pele e sim na sua determinação e na sua persistência.

No final da entrevista, deixei que Guilherme expusesse sua opinião livremente acerca da questão racial sem eu fazer intervenções.

Ele fechou a entrevista com o seguinte depoimento:

Quero dizer aos negros que não se tenham como coitados e sim como guerreiros, porque foi assim com Zumbi e outros nomes que batalharam pela abolição, então que eles sejam guerreiros e não sejam coitados e não fiquem pensando eu sou coitado porque sou negro. Não, não tenham pena de si, batalhem (Entrevista, 14/10/08).

Batalhar. Foi a palavra que Guilherme mais utilizou no decorrer da entrevista. Percebia em sua fala e na postura gestual, a consciência das dificuldades impostas para o negro “vencer” - ascender socialmente numa sociedade em que os padrões estéticos, econômicos e culturais são brancos.

Guilherme tem como referência Zumbi dos Palmares, aquele que não se rendeu às estruturas brancas, mas batalhou por uma causa coletiva. Hoje, na condição de aluno, negro, morador da periferia, busca o seu lugar dentro das estruturas dominantes brancas com muita determinação. Esta foi uma característica de Guilherme que estava exteriorizada no decorrer da sua fala, não desistir, mas acreditar que é possível.

É necessário ressaltar que na fala de Guilherme a palavra “batalhar” é seu leme para buscar o seu lugar no interior da ordem competitiva. Contudo, sabemos que no Brasil, ao negro não basta só vontade e determinação individual para a ascensão social. Ainda temos uma trajetória marcada pela desigualdade entre negros e brancos, em que “*pretos e pardos, doravante denominados negros, têm menos que a metade da renda domiciliar per capita de brancos*” (SOARES, 2008, p. 123). Por isso, é necessário para o negro, política de ação afirmativa, no sentido de reparar, de colocar em condições de igualdade social com o branco, para que tenha igualdade de oportunidade dentro da ordem competitiva. Nesse sentido, são necessários programas e

políticas públicas voltados para o segmento negro na sociedade brasileira, sobretudo, programas que atendam da geração de renda à qualidade efetiva do ensino público.

3.6 Observação da prática docente

A observação da prática docente ocorreu nas salas de aula de quatro professoras dos três turnos oferecidos pela unidade escolar. A observação deu início no mês de maio²⁴ de 2008, que corresponde, de acordo com o calendário escolar, ao segundo bimestre e se estendeu até ao mês de setembro de 2008, final do terceiro bimestre.

O acompanhamento das aulas se deu através da observação não participante. Com esse procedimento se limitou a acompanhar a rotina da sala de aula sem interferência no trabalho do professor. Essa fase da pesquisa não foi tão produtiva. Não pretendo aqui entrar nos aspectos epistemológicos da metodologia do ensino de História. Das aulas observadas, as quatro professoras utilizavam similares procedimentos metodológicos tradicionais para o ensino de História. Os recursos pedagógicos utilizados, em termos gerais, foram: quadro, pincel para quadro branco e livro didático. Não houve atividades inovadoras que dinamizassem as aulas. Os alunos movidos pela força do hábito ficavam atentos para copiar as atividades reproduzidas no quadro branco.

Nesse sentido, a seguir se apresentam trechos do diário de campo, as professoras estudadas, que retratam parte da vida escolar. Esses trechos foram escolhidos por serem representativos das práticas docentes observadas no período explicitado acima.

3.6.1 Ensino Fundamental, 9º Ano, Turma 801, Professora Lia

²⁴ O calendário do Estado do Rio teve se inicio a partir do mês de março e só no final do mês de abril que a escola disponibilizou o quadro de horário definitivo.

As aulas de História do nono ano são ministradas pela professora Lia, 37 anos, licenciada em História pela FAFIC e especialista em História do Brasil pela mesma instituição. Das muitas aulas da professora observadas por mim, destaco uma seqüência dentre tantas, por apresentar a estrutura metodológica do trabalho da professora, e por demonstrar os tipos de ferramentas convencionais que a mesma utiliza na aprendizagem dos seus alunos.

Ao iniciar as observações em sua sala, foi percebida a exigência que ela faz ao aluno para trazer o livro de História em todas as aulas. Para que a exigência seja cumprida, a professora utiliza a nota como mecanismo de controle. Os alunos que cumpriam o compromisso de trazer o livro ganhavam nota de participação, os que não traziam deixavam de ganhar.

Suas aulas expositivas são organizadas por tópicos que acompanham a estrutura das narrativas do livro didático. Dentre as aulas observadas, segue o roteiro esquemático da professora, que a mesma reproduzia no quadro.

Quinta-feira, 11 de setembro.

Tema da Aula

“Brasil - Colônia – Portugal”

Tópicos:

- *O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas idéias – do século XVII ao XIX;*

I - A vinda da família real portuguesa para o Brasil.

1. Causa

- *O Bloqueio Continental decretado por Napoleão Bonaparte, da França, que proibia os países do continente fazer comércio com a Inglaterra. Como isso seria impossível, o rei decidiu partir para o Brasil.*

2. Medidas adotadas por D. João VI ao chegar no Brasil.

- *A abertura dos portos às nações amigas;*
- *criação do Banco do Brasil;*
- *tratado de comercio e navegação;*

No decorrer da aula a professora explicou todos os tópicos expostos no quadro.

Posteriormente, passou para cada os exercícios da página 122, referentes ao capítulo 10 do livro.

Quinta-feira, 18 de setembro de 2008.

Início da Aula

A professora escreveu no quadro. Capítulo 10 – página 122. Em seguida fez a correção dos exercícios.

Ao terminar de corrigir os exercícios escreveu no quadro os tópicos da aula do dia:

França x Portugal

Napoleão x Inglaterra

- *Inglaterra era boazinha em ajudar Portugal? Ou visava a seus interesses?*
- *Inglaterra pressionou a abertura dos portos.*

Livro – página. 126 – Exercícios.

Analise os documentos de nº 9 e 10.

Tópicos:

**Ingleses – malvados;*

**Correção oral das questões dadas anteriormente;*

** Mudanças no Rio de Janeiro;*

**Urbanização da cidade;*

- *Chegada de produtos ingleses transformando os hábitos da população;*
- *A Revolta contra o rei D. João;*
- * A Revolução Pernambucana;*
- * A Revolução Liberal do Porto.*

Quando a turma terminou a atividade, a professora veio até a mim e disse:

“Os alunos desta escola são analfabetos funcionais”, não têm base”.

No momento em que a professora conversa comigo, fomos interrompidos por uma aluna que sugeriu a professora que cada aluno fizesse a leitura do texto em voz alta. A professora respondeu não para a aluna. Disse que preferia que cada aluno fizesse a leitura silenciosamente.

Depois, a professora foi ao quadro e passou os exercícios da página 127, nº 3 e 4.

No tempo em que a turma estava resolvendo os exercícios, a professora ficava conversando comigo. Ela me disse que muitas vezes o aluno sente-se desanimado em freqüentar a escola em decorrência da falta de professor. Muitos são os professores com licença de saúde e outros professores faltam por faltar. “Eu tenho sempre subido o meu horário para que os alunos não se dispersem e vão embora”, afirma a professora.

Ela criticou o modelo de prova dado por alguns professores. Disse que o modelo é ultrapassado, não leva o aluno a pensar. As provas são elaboradas com perguntas simples, não têm um grau de profundidade, são apenas para certificar o óbvio.

Quinta-feira, 25 de setembro de 2008.

Nesta aula, a professora Lia aplicou sua avaliação de História. Enquanto a turma estava resolvendo as questões, ela veio conversar comigo. Ela expôs seu ponto de vista a respeito da questão racial, quis comentar sobre o tema da minha pesquisa. Disse ela:

A sua pesquisa é sobre racismo. Eu não vejo racismo aqui nesta escola. Para mim, a questão racial não é tão importante. A minha preocupação é em oferecer condições para que os alunos possam “fazer CEFET”. O problema maior nesta escola é a pobreza e a falta de perspectiva da maioria. Estes alunos a maioria não sabe o que quer. Nesta sala são trinta e cinco alunos, apenas três têm base para fazer prova e ingressarem no CEFET. Eles têm muita dificuldade de aprendizagem. Eles não conseguem fazer relação do conteúdo de história com o seu cotidiano (Lia, 25/08/08).

A professora levantou questões polêmicas. Naquele momento eu ouvi suas colocações e não contra argumentei. Pois, estava expressando o seu ponto de vista.

Quinta-feira, 25 de setembro de 2008.

Nesta aula, a professora Lia aplicou sua avaliação de História. Enquanto a turma estava resolvendo as questões, ela veio conversar comigo. Ela expôs seu ponto de vista a respeito da questão racial, quis comentar sobre o tema da minha pesquisa. Disse ela:

A sua pesquisa é sobre racismo. Eu não vejo racismo aqui nesta escola. Para mim, a questão racial não é tão importante. A minha preocupação é em oferecer condições para que os alunos possam “fazer CEFET”. O problema maior nesta escola é a pobreza e a falta de perspectiva da maioria. Estes alunos a maioria não sabe o que quer. Nesta sala são trinta e cinco alunos, apenas três têm base para fazer prova e ingressarem no CEFET. Eles têm muita dificuldade de aprendizagem. Eles não conseguem fazer relação do conteúdo de história com o seu cotidiano (Lia, 25/08/08).

A professora levantou questões polêmicas. Naquele momento eu ouvi suas colocações e não contra argumentei. Pois estava expressando o seu ponto de vista.

Analisando as palavras da professora à luz da teoria social, percebe-se que sua preocupação é com a pobreza e não com a questão racial. Para ela, as diferenças de classe são o maior agravante social. Seu olhar sobre a temática racial redonda o pensamento da democracia racial. Porém, acerca da democracia racial “*é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais*” (BITTENCOURT, 2005, p.199).

Quanto ao desempenho dos alunos, a professora disse estar preocupada. Mas é notório através do seu depoimento que os seus parâmetros

avaliativos subestimam o desenvolvimento cognitivo da maioria. Para ela, ingressar no CEFET é um indicador de bom aluno.

Outra questão sobre a qual é pertinente tecer um rico comentário é com relação à metodologia e os recursos pedagógicos utilizados pela professora Lia em suas aulas de História. Partindo do princípio de que o conteúdo do livro didático é seletivo, organizado e distribuído, a professora Lia reproduziu a versão tradicional da História do Brasil. Pois a estrutura de suas aulas seguiu o esquema em que leva o aluno a compreender que:

É uma história feita de vilões e heróis: a Metrópole (Portugal) contra a Colônia (Brasil), o Imperialismo (primeiro inglês, depois americano) contra a Nação Brasileira, etc., numa divisão maniqueísta, a qual explica a realidade pela oposição dos dois princípios absolutos, o Bem e o Mal. O processo de evolução é mostrado como tendendo a um progresso constante e crescente, no qual acabará vencendo o herói Brasil (BORGES, 1992, p. 72).

A estrutura da aula da professora Lia apresenta uma seqüência metodológica que possivelmente gera no imaginário do aluno a idéia do bem e do mal. Que o Brasil é a vítima e os países estrangeiros são os algozes. Este tipo de metodologia não contribui para o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Ao contrário, reproduz a idéia de que a história ocorreu de forma linear, de causa e efeito. Outro fator importante destacado são os tópicos pontuados pela professora Lia. A maioria é de característica factual, são eventos da história oficial, dos “vultos” da pátria. Percebe-se também que a História do Brasil é “movidada” pela dinâmica do mercado português e posteriormente inglês. O país está condicionado às forças externas não demonstrando sua própria dinâmica.

Como será descrito a seguir, sob a mesma formatação de aula, a professora Ricarda do oitavo ano matutino, usava procedimento metodológico semelhante em suas aulas de História, a supervalorização da História Universal em detrimento da História do Brasil, como apresenta a seguir.

3.5.2 Ensino Fundamental, 8º Ano, Turma 802, Professora Ricarda

A professora Ricarda tem cinquenta e dois anos de idade, há 33 anos atuante no magistério. Habilitada em História e especialista em História do Brasil, pela FAFIC.

Terça feira, 20 de maio de 2008.

Cheguei à porta da sala de aula e me apresentei à professora. Ela se demonstrou bem humorada ao me cumprimentar. Após os cumprimentos, ela iniciou as atividades corrigindo os exercícios das aulas anteriores. O tema era sobre o Império Romano.

Havia 14 alunos na sala. Todos acompanhavam a correção no quadro sistemática e sincronicamente. Eu observava que os alunos gostavam de copiar e não faziam intervenções na aula da professora. Até que num dado momento, um aluno conhecido por Zeca, e que estava acompanhando a correção dos exercícios, se levantou e disse: “quero lhe dizer professora uma coisa que aqui a maioria não tem a coragem de lhe falar. A senhora não explica direito. É impossível alguém decorar 88 questões para prova”.

Ao ouvir o aluno, a professora ficou sem ação e desestruturada emocionalmente. Alguns alunos ficaram como a professora, sem ação.

No segundo momento, Zeca ficou emocionado ao assistir o constrangimento da professora, levantou-se de sua cadeira e foi a ela se desculpar pela forma com que havia falado anteriormente.

A professora respondeu para Zeca: “depois daquela desgraça que você fez comigo, eu não aceito o seu pedido de desculpas”. Em seguida o aluno se retirou da sala.

Apresento a seguir parte das oitenta e oito perguntas corrigidas e selecionadas para a avaliação:

Questionário/ Responda

Roma Antiga

- 1) *Localização de Roma antiga.*
- 2) *Cidades romanas.*
- 3) *Principais imperadores romanos.*
- 4) *O senado romano.*
- 5) *O triunvirato romano.*
- 6) *A expansão territorial do império romano.*
- 7) *Economia romana.*
- 8) *Política romana.*
- 9) *Cultura romana.*
- 10) *Arte romana.*
- 11) *Ciências romanas.*
- 12) *Religião romana.*
- 13) *Deuses romanos.*
- 14) *Heróis romanos.*
- 15) *Cidades romanas.*
- 16) *Gladiadores romanos.*
- 17) *Cristianismo.*
- 18) *Fim do império romano.*
- 19) *Nero.*
- 20) *Significado de Augusto em romano.*

Terça-feira, 03 de junho de 2008.

Neste dia foi aplicada a avaliação. O aluno podia consultar o livro e o caderno para fazer sua avaliação.

Acerca do episódio ocorrido em que o aluno Zeca contestou a professora Ricarda sobre o número de perguntas que seriam avaliadas, seu questionamento ficou sem resposta e suas desculpas não foram aceitas pela professora, e o conteúdo avaliado pela professora foi parte das oitenta questões sobre o Império Romano.

Exceto o fato ocorrido entre aluno e professora, a metodologia utilizada e o conteúdo selecionado para a turma cabe comentar. O livro era usado frequentemente no cotidiano da professora. A mesma elaborava frases curtas sempre na ordem direta interrogativa sobre o conteúdo que ensinava.

Outro fator relevante foi à escolha do tema Império Romano e não outro. Embora a professora use o livro e o mesmo segue o programa da disciplina, é preciso lembrar que:

Atualmente, há mais história universal do que história do Brasil nos livros didáticos, tudo em função das questões teóricas e metodológicas. Na verdade, o certo deveria ser ao contrário, mais Brasil e menos história geral. Isto é, de modo a explicar o Brasil pelo Brasil dentro da nova ordem mundial capitalista (BITTENCOURT, 2005, 199).

A constatação do quantitativo maior da história universal no livro didático do que a história do Brasil é um fator externo à escola, que não depende só da autonomia do professor. A seleção de conteúdos organizados no livro didático é resultado de forças externas e que têm implicações diretas com o currículo comum nacional. Sabe-se que o mercado editorial faz a distribuição do livro didático para o sistema público de ensino conforme a aprovação técnica do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

3.5.3 Educação de Jovens e Adultos, 1º Ano, Turma 1005, Professora Mônica

A professora Mônica, 39 anos, é habilitada em História e especialista em História do Brasil pela FAFIC. Há quinze anos atua como professora de História em escolas da rede estadual, municipal e privada.

Quinta-feira, 18 de setembro de 2008.

A professora, antes de iniciar a exposição do conteúdo, foi ao aluno David e pediu-lhe para verificar no seu caderno quais os tópicos referentes ao conteúdo que ela havia explicado na aula anterior para dar prosseguimento.

Enquanto a professora verifica o conteúdo, os alunos sugeriram à mesma fazerem fotocópias de sua matéria para que eles pudessem aprofundar no conteúdo, ao invés de escrever no quadro. A professora Mônica retrucou e disse que não adota xerox porque são poucos os alunos que podem comprar. Os alunos responderam, “mas nós somos poucos”.

Esta aula ocorreu nos dois últimos tempos do turno noturno. Pude perceber que a professora estava muito cansada. O aluno David perguntou para a professora em qual outra escola ela trabalhava. Ela respondeu que trabalhavam numa escola do Município de Macaé e que no Município de Campos trabalhava naquela unidade e numa escola da rede privada.

A professora utilizou o pincel e o quadro para escrever o conteúdo de história. No decorrer da aula a professora disse que gostaria de exibir um filme para os alunos. E que o filme era sobre o assunto que eles estavam estudando. O nome do filme era “A chegada ao paraíso, 1492” e narrava a chegada de Colombo à América. Mas ponderou ao dizer que não havia possibilidade de exibição, pois seus horários eram curtos e o filme era longo e que a escola estava com o aparelho de DVD quebrado.

Ao encher o quadro com o texto, disse para os alunos: “à medida em que vocês terminarem de copiar, podem ir embora”.

Trecho do texto reproduzido no quadro pela professora:

As Grandes Navegações

As navegações espanholas, com a conquista de Granada, em 1492, a Espanha foi o segundo país europeu a adquirir condições de empreender viagens marítimas, com o objetivo de chegar às Índias. Nesse mesmo ano, o navegador genovês Cristóvão Colombo, que acreditava poder atingir o Oriente pelo Ocidente, dando a volta ao mundo, teve seu plano aceito pelo reis católicos espanhóis, Fernando e Isabel.

Assim, vemos que o trecho extraído da aula expositiva da professora Mônica é a reprodução da história oficial. Alguns autores já assinalaram os problemas do ensino de história, que não desenvolve o pensamento crítico

levando o aluno se prender a fatos e datas, desconsiderando o contexto político, econômico e social da história, o que nos exige a perspectiva da História Universal.

Nesse sentido, as palavras de Borges (1992) são elucidativas dessa situação:

A transmissão nas escolas, em geral, é feita dentro de uma fórmula sobretudo de decoração, num ensino repetitivo e memorizador. Isso não desperta no aluno o amor pelo estudo da história, e às vezes, gera em sua cabeça um tipo de “samba do crioulo doido” (em que se embaralham desarticuladamente nomes, datas, fatos e personagens) (p, 76)

O pensamento do autor retrata a metodologia utilizada pela professora Mônica. No pouco tempo que ela tem para ensinar a História do Brasil, a mesma prefere reproduzir as narrativas tradicionais relacionadas à chegada dos europeus às Américas.

O tempo em que eu estive presente na sala da professora Mônica observando sua aula, a relação de aprendizagem entre a professora e os alunos era de transcrição simultânea e silenciosa; a professora copiava do livro no quadro e os alunos copiavam do quadro no caderno. Diante desta relação mecanizada do ensino de História:

É necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem (PINSKY e PINSKY, 1988, p 22).

A professora Mônica, ao trabalhar numa turma de Educação de Jovens e Adultos, ao reproduzir no quadro narrativas históricas presas em nomes, datas e feitos históricos, deixa de cumprir sua função social como mediadora do ensino de História. O conteúdo ensinado é descontextualizado e distante da realidade dos alunos.

3.5.4 Ensino Médio, 2º Ano, Turma 2001, Professora Lúcia

A professora Lúcia, 42 anos, é habilitada em História pela Universidade Santa Úrsula e especialista em História do Brasil pela FAFIC. Há sete anos que atua como professora de História em duas escolas da rede estadual do Estado do Rio de Janeiro.

Terça-feira, 20 de maio de 2008.

A professora, ao chegar à sala, entregou os testes com os resultados que os alunos haviam realizado em aulas anteriores. Em seguida, solicitou que os alunos abrissem o livro de história²⁵ no capítulo 19, página 177, cujo tema era “O impacto da conquista”.

Dando continuidade, Lúcia leu junto com os alunos o texto da página 177, “Conquista da América e Renascimento”. Na medida em que a professora fazia a leitura oralmente elucidava os pontos complexos para os alunos. Houve um momento que a professora enfatizou de forma interrogativa as palavras, “descobrimento ou ocupação”?

A professora no decorrer da exposição do conteúdo visou chamar atenção no sentido dos alunos perceberem a conotação na expressão.

A mesma interrompeu a leitura do livro didático e iniciou a leitura de outro livro, paradidático, “BR 500²⁶”, de Chico Alencar. O livro trata da questão indígena.

Neste contexto, um dos alunos perguntou à professora qual era o significado de etnia. A professora explicou que etnia é tudo aquilo que representa a história, os hábitos de um povo. E a mesma ressaltou que o que diferencia os povos, é sua etnia e não raça. Segundo ela, raça não existe, a cor da pele não diferencia em nada.

Após a explicação para o aluno, a professora voltou a comentar sobre o livro “BR 500”, e disse que este tratava da descrição do diário de bordo, na visão do europeu, Pero Vaz de Caminha.

Finalizando, Lúcia fez a chamada e terminou sua aula.

Vê-se que a professora traz na sua bagagem pedagógica adicionais didáticos ao quadro e giz. Lúcia procura contextualizar suas aulas, acrescentando nas temáticas trabalhadas outros autores. Mas, sobre a explicação do conceito de raça, ela poderia ter aprofundado mais a explicação. Pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com relação ao conceito raça explica que:

²⁵ COTRIM, Gilberto. História Global, Brasil e Geral. São Paulo: Saraiva, 2005.

²⁶ ALENCAR, Chico. BR 500. Petrópolis, Vozes, 2003.

É importante destacar que se 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 cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2006, P. 13).

Neste sentido é necessário que o professor esteja atento às Diretrizes Curriculares, as suas orientações para não deixar de explicar e ampliar a visão do aluno. Todavia, a ressignificação da palavra raça está intrinsecamente relacionada à construção cultural e não ao biológico.

A respeito de raça e etnia, Munanga (2004) destaca que: *“Raça é um conceito morfológico e etnia é sociocultural, histórico e psicológico”* (Apud, Oliveira, 2006, p.48).

Terça-feira, 27 de maio de 2008.

Lúcia cumprimentou a turma e pediu que a mesma abrisse o livro didático de história, na página 179 e que fizesse o exercício de número 1.

Trecho extraído do livro, página 179:

- 1. Explique como o termo “descobrimento” demonstra uma visão eurocêntrica da história.*
- 2. Comente a afirmação: O Renascimento forneceu concepções que justificavam, do ponto de vista europeu, a conquista da América.*

A turma ficou em torno de trinta minutos envolvida para responder as duas perguntas. Uma aluna pediu que a professora explicasse o termo “eurocêntrico”. A professora fez a explicação e em seguida corrigiu as duas perguntas, e encerrou a aula.

Terça-feira, 03 de junho de 2008.

Ao iniciar a aula, Lúcia cumprimentou a turma. Em seguida escreveu no quadro os nomes de nações indígenas brasileiras e solicitou que em grupo de três alunos pesquisassem acerca dos grupos Kaivá e Caxinaíra.

Lúcia orientou os alunos que baixassem páginas na internet. Para isto, indicou a eles o site de busca, o “Google”. A professora disponibilizou um conjunto de

textos na sala de mecanografia para os alunos que não tinham acesso a uso da internet.

Num terceiro momento, pediu que a turma abrisse o livro de história, na página 153, e pontuou os tópicos acerca da expansão do Renascimento pela Europa e a contribuição dos pensadores em cada país, como na França, Inglaterra, Portugal, Holanda, Alemanha e Espanha.

No decorrer da aula, a aluna Mariana, fez uma intervenção em que pediu que Lúcia explicasse o significado de mercantilismo. A professora buscou uma explicação bem significativa. Tudo indica que a aluna compreendeu.

Terça-feira, 09 de maio de 2008.

A professora iniciou a aula utilizando o quadro e escreveu os tópicos a seguir, que estão no capítulo 20 do livro de História.

- Corsários;
- Ocupação das Américas;
- Economia, cana-de-açúcar;
- Pacto colonial;
- Balança favorável;
- Metrópole;

Após escrever estes tópicos, Lúcia iniciou a explicação. A aluna Janaina pediu que a professora explicasse sobre o fabrico do açúcar em Campos do Goytacazes, e que a mesma tinha uma curiosidade acerca do odor que exala das usinas em certa época do ano.

A professora Lúcia disse que o odor que exala das usinas pode ser em decorrência das técnicas rudimentares que ainda são utilizadas pelos usineiros.

A professora pediu que os alunos respondessem as duas perguntas da página 187:

1. Quais os princípios e objetivos do mercantilismo?
2. Que especificidades o mercantilismo assumiu nos países da Europa Ocidental?

A professora disse à turma que na aula seguinte corrigiria as questões.

Terça-feira, 16 de junho de 2008.

A professora iniciou a aula dando boas vindas a todos e todas e pediu que pegassem os exercícios da aula anterior para a correção.

Posterior à correção, a mesma escreveu no quadro os tópicos a seguir:

- Escravidão indígena;
- Nos primeiros anos da colonização, índios não tinham o hábito de lidar com a terra;
- A busca de africanos para escravização;
- Guerras Justas: qualquer insubordinação a Portugal os índios eram exterminados;
- Tática de combate – distribuição de vírus nas matas através de roupas abandonadas.

Lúcia explicou os tópicos pontuados e em seguida passou no quadro os exercícios 1,2 e 3 da página 199.

Ao terminarem os exercícios, a professora corrigiu e lembrou aos alunos que a próxima aula seria avaliação, conforme o calendário de provas da escola

Terça-feira, 23 de junho de 2008.

Nesse dia foi realizada a avaliação de História com os alunos do Ensino Médio, da turma 2001, da prof^a. Lúcia.

3.5.5 Considerações Sobre a Prática Docente

Sobre as quatro professoras cujas aulas eu acompanhei através da observação, farei algumas considerações sobre suas práticas. As quatro professoras, Lia, Ricarda, Mônica e Lúcia são licenciadas em História e especialistas em História do Brasil. Partindo do princípio de que as mesmas são qualificadas para ocupar a função, perguntamos: por que a metodologia utilizada pelas professoras para o ensino de História usualmente se dá na prática da transmissão de conteúdos, das narrativas marcadas pela história universal, distantes do cotidiano do aluno?

Por que o trinômio, pincel, quadro e livro didático é o mecanismo insubstituível na prática das professoras observadas? Por que a relação ensino-aprendizagem é predominantemente conduzida pelo monólogo do professor do que pelo processo dialógico?

Neste trabalho não se pretende responder a todas estas questões explicitadas acima. Mas, estas questões levam à questão maior. Qual a percepção dessas professoras sobre a da educação das relações étnico-raciais, dada que requer ressignificar as “velhas” formas de ensinar, como também requer novas formas de aprender para poder ensinar?

Lia, Ricarda, Mônica e Lúcia não abordaram a questão étnico-racial em suas aulas de história. As quatro professoras reproduzem as narrativas da história Universal e da História do Brasil tal como estão nos livros didáticos.

Sacristán (2000) afirma que:

O professor deveria pensar no papel profissional que ele cumpre com o uso de diversos tipos de materiais, de acordo com as tarefas que o seguimento de algum material determinado o obriga. Um material muito estruturado talvez lhe seja mais cômodo, mas lhe ajudará pouco no seu desenvolvimento profissional. Tarefas didáticas que o professor deve completar: explica, resume, discute, organiza trabalho, perguntas e respostas, trabalho individual, demonstrações, laboratórios (p.162).

Conforme o pensamento do autor, as aulas em que eu observei, não são criativas, não despertam interesses na aprendizagem do aluno. Em momento algum da observação vi as professoras utilizarem materiais pedagógicos alternativos, exceto, a professora Lúcia que em algumas de suas aulas utilizou livros paradidáticos e pediu que os alunos pesquisassem quanto ao tema em curso.

Mas, em regra geral, não presenciei o uso de recursos metodológicos alternativos como discussão, trabalho em grupo, mesa redonda etc. Ao contrário, as sugestões vindas dos alunos não eram acolhidas pelas professoras.

Sobre a avaliação trabalhada pelas professoras, encontram-se alguns modelos nos anexos.

A seguir, apresentamos alguns resultados das entrevistas, que permitem observar o discurso das professoras.

3.6 Afirmação e Ponto de Vista Acerca da Questão Racial

3.6.1 Sou Negra, Professora

Entrevistar a professora Denise revelou uma pessoa convicta e dedicada a sua profissão. Em perguntas iniciais ela me responde que era especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e que estava atenta às oportunidades de se qualificar através dos cursos oferecidos pela Coordenadoria Regional Norte Fluminense I. Disse que se orgulhava do seu pertencimento racial:

Eu sempre trabalhei a questão racial antes da lei, temas como preconceito e escravidão. Acredito que a escola é o lugar em que as pessoas podem se conhecer melhor, se descobrirem que são negras. Muitas pessoas são negras, mas não se sentem negras. Já percebi, por exemplo, olhares enviesados com relação a mim. Quando começa o ano, eu sempre falo para as turmas com que eu trabalho que eu sou negra. Até porque muitas pessoas não se reconhecem como negras. Eu não me sinto diminuída por ser negra. (Entrevista, 06/11/08).

Ela se diz apresentar para os alunos como negra, professora. Por afirmar seu pertencimento étnico-racial afrodescendente, por certo, ao expressar sua identidade, isto venha contribuir no processo ensino aprendizagem, no que diz respeito à diversidade e à pluralidade cultural na formação psicossocial do aluno, uma vez que a mesma se põe com o referencial positivo para o corpo discente de diversos pertencimentos étnico-raciais. Essa atitude possibilita criar códigos culturais e referenciais étnico-raciais para a educação das relações étnico-raciais.

Sobre o negro, Denise disserta outra opinião:

Com relação à questão racial, o que eu tiver que falar, eu falo. Na minha família todo mundo é negro. A gente gosta de ser negro. Mas, na minha família, são todos muito esforçados. Mas na sociedade, ainda há muito negro acomodado, não concordo, tem que ir à luta (Entrevista, 06/11/08).

Vê-se que a família de Denise é o seu referencial de negritude, afirmação identitária, em que agregou seus valores morais e quiçá profissionais. Contudo, é com este olhar “familiar” do esforço pessoal que ela diz haver muitos negros acomodados.

Todavia, a questão que se coloca é: negros acomodados ou negros não oportunizados pelas políticas públicas deste país?

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2006):

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualifiquem os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (p.12).

Sobre a questão colocada pela professora Denise a respeito de “existir negro acomodado”, é necessário o cuidado ao atribuir parâmetro de mobilidade social para o negro, até porque, essa questão deve ser compreendida à luz da história e da teoria social, e não isoladamente, porque não se trata somente de mérito, de esforço pessoal, e sim das conjunturas sociais, políticas e educacionais oferecidas pelo Estado.

A professora Denise falou sobre o processo de ensino aprendizagem vivenciado com e por seus alunos, a respeito da questão racial. Segundo ela:

A maior dificuldade ao trabalhar África é que os alunos se sentem muito distantes dela. Eles não se vêem na cultura africana. Eles não se consideram negros por terem a pele clarinha, você entende? Ai quando buscamos no seu passado uma avó, ou um avô negro, ai é que eles se identificam. Como eu trabalho à noite com a EJA, eles demoram a compreender estas questões africanas (Entrevista, 06/11/08)

É recorrente este tipo de situação no cotidiano da escola. A família representa referenciais primários norteadores na construção social e racial da criança. No caso da criança negra, a questão em curso desta pesquisa, se os elementos culturais de sua raça foram ausentes, silenciados na relação familiar, por certo, esta criança construirá sua identidade sob padrões psicossociais que não correspondem às suas características étnico-raciais.

A criança negra que chega à escola e não sabe se auto-identificar racialmente, é porque lhe faltou na base familiar construir essas relações. E se a escola opta pelo silêncio, se não educa para a igualdade racial, a tendência é se tornar vítima do próprio racismo.

Com relação à atitude da professora Denise, em promover atividades que fazem o auto-reconhecimento racial, é sempre positiva para a criança negra e não negra. Atividades desse propósito permitem que o aluno se encontre, se reconheça e se afirme.

3.6.2 O Olhar da Professora Ricarda Sobre a Questão Racial

A professora Ricarda atua no magistério há mais de trinta e dois anos. Sua experiência profissional é singular. Foi quem mais teorizou sobre suas convicções e controvérsias baseadas em suas experiência de sala de aula. Quanto a sua postura profissional, ela afirma ser comprometida com o seu trabalho e atenta às inovações. Disse-me como tomou conhecimento acerca da Lei 10.639/03 através da mídia e da escola:

Foi através de jornais e da coordenação pedagógica da escola que eu conheci a Lei 10.639. Eu já trabalhava com os meus alunos a história de África, porque não havia justificativa trabalhar a mão-de-obra escrava sem saber as origens e de onde vieram os seus impérios africanos e parte da mão-de-obra escrava aqui no Brasil.

E também as coordenadoras passaram as informações a respeito da lei e que seria obrigatório do pré-escolar ao ensino médio. Para tanto seria necessário que trabalhássemos a temática África de acordo com o nível de cada série.
(Entrevista, 05/11/08)

Quando questionada acerca das possíveis orientações, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a professora pontuou as ocasiões em que a escola solicitou para reuniões sobre o tema em questão:

Houve um momento em que as coordenadoras nos deram algumas orientações como deveríamos trabalhar a questão racial nas nossas séries. Na época, nos reunimos para planejarmos o 20 de novembro. Naquele ano de 2007, fizemos uma feira afro-brasileira, apresentamos uma amostra de fotografias, danças, comidas e roupas típicas. Na ocasião, foi exibido para nós um vídeo sobre a Etiópia. Já este ano o enfoque foi sobre a cultura japonesa. Tivemos danças, comidas típicas e a amostra do alfabeto japonês. Este ano demos África em conteúdo, mas não fizemos culminância. Nós tivemos muitos feriados e tantos problemas que não deu para colocar em prática os nossos projetos. (Entrevista, 06/11/08).

De acordo com a fala da professora, a escola tem por hábito a cultura de projeto. A respeito da educação das relações étnico-raciais, a escola não conseguiu criar momentos de reflexão, ou grupo de estudo para inserir em suas atividades pedagógicas a cultura afro-brasileira, conforme os pressupostos da lei.

Quanto a implementação da cultura afro-brasileira na escola, seu maior envolvimento com a questão foi com o projeto “África” realizado num espaço de tempo determinado, de forma pontual e sem continuidade. Para o ano de 2007, a escola tinha em seu planejamento o projeto sobre os cem anos da imigração japonesa para o Brasil.

Dando continuidade à entrevista, perguntei para professora Ricarda se já havia presenciado manifestações raciais no cotidiano da escola. Ela respondeu-me:

Aqui tem aluno que tem vergonha de apresentar os pais, porque os pais são negros “legítimos”, aquele negro quase “azul” (Entrevista, 06/11/08).

O aluno negro que nega ou tem vergonha de apresentar seus pais negros para a escola, é porque sua formação psicossocial não foi construída sobre elementos culturais de pertencimento racial negro. Ao negar os pais, possivelmente o aluno não se vê como negro. Esta questão está diretamente relacionada à sua formação no seio da família. Ao aluno, que aos seus pais lhe apresentassem elementos étnico-raciais da cultura negra para que no decorrer do seu desenvolvimento social se reconhecesse como negro.

Seguindo a discussão, para professora Ricarda, o negro discrimina os negros. Suas palavras:

O preconceito é do negro. O próprio negro fala que quer ter filhos brancos. Então ele mesmo deixa transparecer o preconceito. Ai você fala para ele: “pôxa é tão linda a raça negra”. Ai ele fala assim: “é porque você não é negra” (Entrevista, 06/11/08)

Vemos no depoimento da professora um discurso alinhado ao senso comum a respeito do tratamento depreciativo que o negro possa dispensar a outro negro, no que tange seu pertencimento racial. Sobre essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consideram como:

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da

população pela eliminação simbólica e material da presença dos negro. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. (PARECER, 3/2004, p.16).

Partindo dos pressupostos do Parecer CPN 3/2004 (BRASIL, 2006), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é possível considerar que, quando o negro nega seus referenciais raciais preferindo os padrões brancos a seus próprios padrões, ele é vítima da reprodução dos estereótipos raciais, em que a ele foi negado o reconhecimento positivo.

Quanto ao reconhecimento positivo, Honneth (2003) propõe o “Amor” como a dimensão primária de reconhecimento.

Em seu trabalho “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”, Honneth faz uma incursão empírica sobre a psicanálise de Donald W Winnicott, que tem como base no seu trabalho a observação e análise da relação amorosa recíproca de pai e filho responsável na geração da autoconfiança na infância.

Na esfera primária, o Amor, uma vez reconhecida, é garantida a criança a autoconfiança (HONNETH, 2003). Esta dimensão se constitui num processo interativo simbiótico em que a criança desenvolve a relação de reciprocidade com os pais desde seu nascimento. Esta relação se estende por toda a infância que conseqüentemente, se caracteriza em diversas fases e passagens significativas, sobretudo na construção da linguagem no meio familiar.

A promoção da autoconfiança nos primeiros anos de vida é fundamental na construção da identidade. É nos primeiros anos que a afetividade da criança se desenvolve de forma processual na esfera familiar no seio dos pais. Sabe-se que a afetividade e a construção social e moral da criança não se constrói em si mesmas, mas no outro.

É o outro que lhe atribui o reconhecimento sócio-afetivo. De modo que, na esfera primária, o papel da família é fundamental na promoção da

autoconfiança da criança. Os valores agregados no histórico social do filho são predominantemente construídos na relação com e na família. Uma vez solidificados os valores afetivos e sociais, a criança tornará adulto com autoconfiança para viver as regras sociais na esfera secundária, no estado de direito, (HONNETH, 2003).

É importante que o professor saiba que os primeiros anos de vida da criança são decisivos para seu desenvolvimento psicossocial e o quanto é capaz de decodificar os signos e significados da sua cultura, como também suas representações simbólicas constituídas na família e nas interações do seu entorno social.

Ao iniciar a vida escolar, a criança deixará o seio dos seus pais para se integrar com os seus pares, em qual possivelmente tecerá redes afetivas, sócio-cognitivas e representações visando ao reconhecimento de si e dos outros. Na escola, essa criança deve ser vista como um sujeito de direito, que por sua vez aprenderá hábitos disciplinares e novos códigos da cultura selecionada, organizada e distribuída nos currículos previstos nos programas. Todavia, se a questão étnico-racial foi construída primeiramente na família, ainda que ela venha enfrentar forma de desrespeito, de discriminação racial, a autoconfiança lhe servirá como âncora na luta por reconhecimento, por afirmação da sua identidade étnico-racial, e não ao contrário.

3.6.3 Controvérsias Acerca da Implementação da Lei 10.639/03 na Escola

Como já foi citada anteriormente, a professora Lúcia atua no Ensino Médio, com a disciplina de História, nas turmas do 2º Ano Regular. Quando a convidei para entrevista, e ciente do foco da minha pesquisa, disse-me que não poderia dar sua contribuição com profundidade, dado que a mesma não se sentia preparada para dissertar sobre a Lei 10.639/03.

Perguntei para Lúcia se o livro do Gilberto Cotrim, “História Global – História Geral” atendia à necessidade do aluno. Segundo ela, *“o livro é bom, dá para fazer um trabalho com qualidade”*.

Aproveitando o “gancho” da professora, quando disse em fazer “um bom trabalho”, perguntei-lhe se foi através da escola que tomou ciência da existência da Lei 10.639/03. Disse que não só foi informada, como também nada fizeram com relação à implementação da lei. *“Aqui, ela nunca saiu do papel”. “As atividades desenvolvidas foram pontuais”. “Este ano foi migração japonesa e no anterior, foi África” (Entrevista: 23/06/2008).*

A respeito das atividades realizadas pontualmente, afirmadas pela professora, no que dizem respeito a esta questão, Santomé (1995) chama atenção de que:

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidade didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando (p.172).

Neste sentido, de acordo com a colocação do autor e a afirmação da professora Lúcia, pode-se dizer que a escola mantém as vozes da cultura afrodescendente silenciadas.

Seguindo a entrevista, perguntei à professora o que faltava à escola para implementar a Lei 10.639/03. Segundo ela: *“falta planejamento e material.”* Aproveitando o ensejo, pedi que a professora pontuasse que tipo de material faltava. Ela respondeu: *“que faltava ver livros para estudar a questão racial”.*

Perguntei se conhecia a biblioteca e se utilizava para pesquisas pessoais e com também para os seus alunos. Disse-me: *“quanto à biblioteca, não uso, não conheço o material que tem”.*

No que tange sair do usual, da sala de aula, do trinômio “cuspe”, quadro e giz, a escola no seu cotidiano funciona na precariedade. A professora reclama da falta de planejamento, sobretudo, em conjunto, para se decidir o

que fazer e como fazer. Sabe-se que a etapa do planejamento é uma tarefa coletiva e que é indispensável na qualidade da aprendizagem.

Outro fator relevante na fala da professora é reclamação. Reclama que não há material para trabalhar a questão racial, mas afirma o desconhecimento do acervo e o uso da biblioteca de sua escola.

Dando continuidade à entrevista, aplicar no dia-a-dia a Lei 10.639/03 na escola, segundo a professora Lúcia, *“recai sobre a vontade pessoal de cada um”*. *“O professor tem muito dificuldade de mudar. A mudança dá mais trabalho, poucos querem a mudança”*.

Ao concluir sua fala, a mesma disse: *“tem o outro lado, nós professores temos duas matrículas, isto é um agravante. E mais, temos só dois tempos para trabalhar esta questão racial nas aulas de História”* (Entrevista: 23/06/2008).

Segundo o que ela disse, relativamente, são variáveis consideradas importantes para compreender o cotidiano escolar. Não se pode desconsiderar que a falta de tempo do professor é um fator que influencia na qualidade do seu trabalho. No caso da professora Lúcia, creio que o seu desconhecimento, por exemplo, sobre o acervo da biblioteca de sua escola, pode ser em consequência do tempo que lhe falta para planejar uma aula diferente dos recursos usuais que tem a seu alcance, como quadro, giz e o livro didático.

Quanto à dificuldade de o professor mudar, buscar coisas novas, não se resume à causa subjetiva. Primeiramente, é responsabilidade do governo, por meio de políticas públicas, oferecer programas de formação continuada para a categoria, no sentido de oportunizar a todos. Pois sabemos que a mudança é um processo dialético e histórico, que ocorre em tempos diferentes.

]

3.80 Desafio da Prática Docente, a Lei 10.639/03 no Ensino de História

Conversar com Mirian e Raquel foi oportunidade única. Infelizmente devido o contratempo não foi possível observar suas aulas, mas suas contribuições foram relevantes para este trabalho.

Mirian e Raquel são Especialistas em História da África e Cultura Afro-Brasileira. Numa curta entrevista, as mesmas expressaram suas percepções iniciais a respeito das relações étnico-raciais no ensino de História:

Bem, na verdade estamos tentando trabalhar a História da África. Fizemos algumas atividades pontuais, desenvolvemos um projeto, mas as dificuldades são muitas. A começar que o MEC não mudou o livro didático. A questão afro-brasileira ainda não está no programa, para ser sincera não sabemos qual o conteúdo que efetivamente devemos trabalhar em cada série. Na verdade o governo joga tudo nas mãos do professor e não oferece condições básicas.

Quanto ao conteúdo África, quando dá, trabalhamos, mas nem sempre é possível.

O outro grande problema está na grade curricular. Antes eram quatro tempos para o conteúdo de História e foi reduzido para três tempos até o oitavo ano e dois tempos a partir do nono ano ao terceiro ano do ensino médio. Ficou quase impossível de se trabalhar o conteúdo que já existia. Sinceramente não sabemos como colocar mais conteúdos nesta grade com poucas aulas (Entrevista, Mirian e Raquel, em 07/11/07).

As professoras pontuaram várias questões relevantes à implementação da educação das relações étnico-raciais como: as limitações para trabalhar a temática racial, a inadequação do livro didático e a redução da carga horária das disciplinas. Todas estas questões devem ser consideradas para se implementar a temática afro-brasileira no currículo. A escola tem seu campo de atuação limitado. Sua autonomia não diz respeito a resolver muito dos problemas destacados do depoimento da professora. Por exemplo, a adequação do livro didático à temática das relações étnico-raciais depende do PNDL/MEC. Apesar de o MEC disponibilizar diversas publicações

paradidáticas, ainda não tem sido o suficiente para chegar às mãos dos professores da educação básica.

Sobre o livro didático e a morosidade para se adequar à temática da educação das relações étnico-raciais conforme os pressupostos da Lei 10.639/03, é importante ressaltar as palavras de Sacristán, embora suas ponderações não estejam diretamente vinculadas à lei em questão.

Estamos frente a uma prática com repercussões muito diretas na própria qualidade dos conteúdos que os alunos podem aprender quando dependem unicamente dessas fontes de informação. O fato de que poucos materiais – os livros-textos – tenham que abordar todo o currículo, sendo a base das informações a partir das quais os alunos obterão as aprendizagens necessárias, devido às condições de sua produção, induz a que os livros-texto abordem os conteúdos em forma muito pobre e esquemática. Daí que, do ponto de vista cultural, sejam produtos estereotipados e, em muitos casos, bastante deficientes (SACRISTÁN, 2000, p, 152).

Seguindo o pensamento do autor, o desafio está posto. A Lei 10.639/03 impõe a obrigatoriedade para que se implementem nos programas a História da África e a cultura afro-brasileira. Nesse sentido, Sacristán (2002) retrata em termos gerais o contexto vivido pelos professores de História em questão. O livro didático está sobrecarregado da história universal, que imprime na sua produção um programa pobre, superficial e que não atende as questões étnico-raciais demandadas na atualidade.

Quanto à carga horária, os professores da SEEDUC/RJ enfrentam sua redução desde 2004, quando eram quatro tempos de horas aulas para a disciplina de História e foi reduzida para dois tempos. Esta é uma queixa recorrente posta pelos professores. O currículo de História contempla o programa que é composto da história Universal e da história do Brasil, que o torna extenso e “inchado” e atualmente, tornou-se obrigatória a inserção de África e cultura afro-brasileira no mesmo. A matriz curricular anterior com quatro tempos atendia bem o programa, mas com a redução para dois tempos

e a adição de África tornou-se uma equação difícil de resolver para o professor de História.

Durante o período em que ocorreu a observação das aulas, o livro didático foi o recurso que mais esteve presente na relação aluno professor. Sabe-se que para implementar a educação das relações étnico-raciais é preciso subsidiar o professor e o aluno com recursos pedagógicos que efetivamente atendam a demanda em questão. O livro didático tem a função de representar através de narrativas a cultura de um grupo social. Como suporte de reprodução da cultura escolar, sua organização consiste na seleção de conteúdos em detrimento de outros. Nesse sentido há culturas presentes e culturas ausentes no livro didático.

Sobre o livro de História foram entrevistadas quatro professoras no sentido de conhecer a opinião de cada uma em relação à qualidade do livro e se o mesmo atendia a suas demandas pedagógicas.

Dada a relevância e o lugar que o livro ocupa no currículo e no programa da escola, conforme a própria observação revelou, os depoimentos tomados das professoras Ricarda e Denise foram os selecionados por apresentarem limites e possibilidades do seu manejo na sala de aula.

Para a professora Ricarda:

Os livros didáticos têm que ser modificados, têm que mostrar a África do passado e a África atual. Mostrar o negro atuando na sociedade. O nosso livro deixa a desejar. Para complementar o livro de História, a escola disponibilizou vídeos sobre a Etiópia e a África do Sul para trabalharmos. Fiz uma apostila em que o conteúdo abarcava do Brasil Colônia até os dias atuais. Dei ênfase a negros que se destacaram dentro da sociedade trabalhada. (Entrevista, 06/11/09).

Como o livro não atende muitas vezes as necessidades específicas do aluno, a professora disse ter buscado outros recursos pedagógicos como vídeos e apostilas no sentido de complementar os conteúdos não abordados no livro de História. No que tange à História da África, a professora propôs

mostrar o Continente Africano em diversas perspectivas considerando o seu passado como também a África atual.

Perguntei para a professora Denise se o livro de história utilizado por ela na turma da oitava série de Educação de Jovens e Adultos contemplava a educação das relações étnico-raciais concernentes à representação do negro de modo satisfatório. Ela me respondeu:

Eu trabalho por tema. O livro que usamos na oitava série não é bom, mas na questão racial, ele deu conta. Há um tema “para onde foram os negros”, que o livro aborda com imagens bem atuais que proporcionaram o desenvolvimento de atividades bastante produtivas (Entrevista, 06/11/08).

O depoimento da professora Denise constata que, mesmo que o livro de história não tenha trazido no conteúdo programático a discussão da educação das relações étnico-raciais como desejaria, foi possível fazer adequações do conteúdo à sua realidade pedagógica, de modo que selecionou os conteúdos referentes à questão racial e ministrou suas aulas de maneira produtiva e alcançou os resultados desejados.

Nesse sentido, o discurso da professora vai ao encontro do preconizado por Sacristán (2000) em que: *“as estratégias didáticas para alunos concretos sempre têm de ser acomodadas pelo professor à realidade de cada caso. Nenhum material pode lhe dar todas as decisões pedagógicas elaboradas”* (2000, p. 162).

4 Considerações Finais

Depois da realização do presente estudo é possível afirmar que o olhar dos profissionais da educação, com relação à educação das relações étnico-raciais, ocorre de forma pouco articulada, isolada e pontual no Colégio Estadual Manuel Bandeira (CEMB).

Dado que a Lei 10.639/03 foi homologada em janeiro de 2003, acerca da sua implementação, entende-se que não houve tempo suficiente para que as unidades escolares da SEEDUC/RJ implementassem de forma plena as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todavia, isso não significa não reconhecer os esforços individuais de professores, que buscam com os seus próprios recursos formação continuada na questão racial, desejosos de significar seus trabalhos.

Ao desenvolver a dinâmica interna da escola e de sua conexão externa com as políticas educacionais e suas implicações com questões de ordem social e econômica, os resultados da presente pesquisa apontaram vários caminhos consideráveis. Ver e observar o olhar dos agentes escolares foi o fio condutor da materialização da práxis pedagógica entre prescrições dos programas e a prática docente.

Este trabalho foi direcionado, tendo como coluna dorsal a concepção crítica de currículo, entendendo que a aplicabilidade da Lei 10.639/03 se materializa no campo das ações curriculares.

Partindo dessa perspectiva, Sacristán (2000) afirma que:

Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo com território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações

e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação (p.14 -15).

O currículo como campo prático das ações político-pedagógicas permite escrutinar o universo da sala de aula, observar o ritmo de trabalho e a educação das relações étnico-raciais vivenciadas entre professor e aluno, como também entre aluno e professor.

Acerca da implementação da Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Manuel Bandeira, observou-se que a equipe gestora foi parte estratégica na percepção das questões étnico-raciais no que diz respeito às relações político-pedagógicas da escola.

A partir do declarado nas entrevistas e do observado na prática docente e em outros espaços da escola podem-se apontar alguns caminhos para realmente efetivar a lei em questão, direcionados aos problemas estruturais do sistema educacional e urgentes e paralelos a qualquer mudança no cotidiano escolar.

Considerar apenas o fazer do professor não é suficiente. A questão é maior, requer ordená-la na sua totalidade considerando os aspectos internos e externos da unidade escolar, à qual o professor está vinculado:

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2005, p. 17).

A formação continuada do professor é a base para a implementação da Lei 10.639/03. O CEMB apresenta no seu perfil²⁷ um total de 179 funcionários; contanto, apenas 5 professoras e 1 professor foram oportunizados pelo programa de formação continuada da SEEDUC/RJ²⁸ para se especializarem em África.

Em tempo de implementação da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica, é preciso que se ofereça formação continuada a todos os professores. Mas, é preciso também políticas públicas que viabilizem programas de formação continuada não só para o corpo docente mas para o setor administrativo, de nutrição, como também para os funcionários que atuam na segurança, na portaria e na jardinagem da escola. De modo que todos sejam contemplados por programas de extensão, curso de pós-graduação e oficinas no sentido de se instrumentalizarem para saber conviver na e para a diversidade, pois o desconhecimento acerca das múltiplas formas em que o racismo se encontra na cultura escolar é comum no cotidiano da escola.

Ainda é recorrente no imaginário dos agentes escolares reconhecerem a cultura afro-brasileira numa visão folclorizada, mesmo porque os manuais didáticos ainda trazem esse tipo de representação do negro e de África. Portanto, essa é uma das questões centrais descobertas neste trabalho.

Penso que desnaturalizar a imagem criada no imaginário desses profissionais da Educação Básica, do negro folclorizado é o grande desafio. Vejo que é necessário quebrar paradigmas, romper, gerar mudanças de mentalidade.

E necessário um maior investimento para poder vencer os preconceitos arraigados nas práticas docentes e nos agentes escolares. Em termos gerais, há que se romper, por exemplo, com o olhar de que o problema social brasileiro é unicamente de classe e não racial. Cabe fazer algumas tessituras a esse respeito. Primeiro, no Brasil, a desigualdade social tem sua origem histórica na sociedade de classe, isso é fato. A formação histórica do país se constituiu sobre padrão patriarcal, latifundiário e monocultor com mão-de-obra, predominantemente, vinda da África. E, segundo, a forma com que

²⁷ Encontra-se na página 57 e 58 o perfil do Colégio Estadual Manuel Bandeira com o número total de funcionários.

²⁸ Especialização em História da África e Cultura Afro-Brasileira, parceria da UCAM e SEEDUC/RJ.

esta ordem organizou e estruturou o poder econômico, político, religioso e cultural, de modo que o poder se manteve na ordem escravocrata e transitou permanecendo inalterado na ordem competitiva (FERNANDES, 2007).

No entanto, é necessário destacar que, no que diz respeito à questão racial, o negro herdou pela ex-condição servil escrava o capital cultural²⁹ negativo, no que diz respeito a representação social, racial pejorativa, aos olhos da sociedade competitiva dominante, restringindo o acesso a bens e a serviços em que a cor da pele foi um dos elementos de estratificação (IANNI, 1998).

Essa herança com saldo negativo, tem gerado tratamento desigual entre negros e brancos pela marca da cor.

Neste sentido, cabe entender que o despreparo da escola reflete a falta de aquisição dos novos conhecimentos produzidos no campo do currículo, sobretudo, do multiculturalismo crítico, cujo campo teórico é amplo na discussão das categorias raça, gênero, cultura e identidade (GONÇALVES e SILVA, 2006).

A produção e aquisição de novos conhecimentos para intervir e construir a educação das relações étnico-raciais requer a dimensão política e epistemológica e, para tal materialização, faz-se necessário o investimento efetivo do governo na formação continuada do professor da rede pública (estadual).

Logo, a Resolução N^o. 1/2004 nos seus Artigos 3^o, 4^o, 5^o e 6^o, reforça a obrigatoriedade e o compromisso das instituições públicas, principalmente as do ensino superior, de desenvolver estratégias que visem à produção de novo conhecimento para a educação das relações étnico-raciais.

Outro aspecto relevante neste trabalho diz respeito à inoperância da biblioteca da escola, que é um problema recorrente às outras unidades escolares da rede estadual. Conforme o Parecer CNE/CP 3/2004, é dever do Estado promover a:

Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos

²⁹ Capital cultura, conceito cunhado por Pierre Bourdieu, que está relacionado a estratificação de classe, que subdividi-se em três estados: alta cultura, diplomas e investimento individual, conforme (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes (BRASIL, 2006, p. 24).

Esse é um desafio que está posto diretamente ao governo do Estado do Rio de Janeiro, o de abrir concurso para bibliotecário para que esse setor tão necessário à escola possa funcionar e contribuir efetivamente na implementação da Lei 10.639/03 e para as demais atividades da instituição.

Reitero que a formação continuada do professor é o caminho para a implementação da Lei 10.639/03. Durante o período em que foi realizado o trabalho de campo, foram observadas na instituição CEMB conversas informais com os professores cuja maioria já ouviu dizer que “tem” de trabalhar África, mas desconhece a Lei 10.639/03. Como já foi citado ao longo deste trabalho, o livro didático ainda é o suporte indispensável na prática do professor. Como o mesmo não domina os novos conteúdos acerca de África, muitos solicitaram a inserção da temáticas em questão no livro didático. Cabe ressaltar que não basta a inserção de novos conteúdos, mas que o professor crie o seu próprio currículo, faça suas adequações conforme a realidade cultural dos seus alunos.

Por isso, faz-se necessário também que a rede estadual reveja a matriz curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na disciplina de História que, conforme a Resolução da SEE N° 2463/2002³⁰, 4 tempos de horas aulas, foram reduzidos para 2 tempos conforme a Resolução da SEE 2593/2003³¹. Essa redução na matriz curricular impossibilita o cumprimento da Lei 10.639/03, bem como a ampliação do programa de História que, ao contrário, leva o professor a priorizar alguns conteúdos em detrimento de outros. Por certo, como já é usual trabalhar Europa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a África continua como tema secundário na seleção do currículo na prática docente.

Neste sentido, é pertinente considerar as queixas relatadas pelos professores que ocorrem durante o trabalho de campo desta pesquisa. Muitos

³⁰ Ver Anexo 3, p. 135.

³¹ Ver Anexo 3, p. 136.

expuseram que uma das grandes dificuldades para se trabalhar África, conforme é exigido na lei, é a redução da carga horária da disciplina de História.

Por fim, ainda que o professor faça cortes de conteúdos para a inserção de outros, o tempo de hora aula é incipiente diante do qualitativo que se espera no processo de ensino e aprendizagem da História da África e Cultura afro-brasileira. Portanto, esta é uma questão relevante e que merece ser examinada pela SEEDUC/RJ em resposta aos anseios dos profissionais da educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etonografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estudo: nota sobre os aparelhos Ideológicos de Estado. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. Oliveira, Iolanda e Siss, Ahyas (Orgs.). Cadernos PENESB, Nº 7, Niterói, RJ, EdUFF, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. História na sala de aula. Karnal, Leandro (Org.). São Paulo: Contexto, 2005.

BORGES, Vavy Pacheco. O que é História, São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.

BRASIL, Casa Civil, Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF.

_____. LDBEN 9394/96, Brasília, MEC, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2002, Seção 1, p. 11.

_____. Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, DF, junho, 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia, Brasília:MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte, Brasília:MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org).Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008. a

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº 37, jan/abr. 2008. b

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v, 13, set./dez. 2008.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo, Global, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz na Terra, 1983.

GIROUX, Henry. Pedagogia Radical: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Teoria Crítica e Resistência em Educação. São Paulo: Ed.Vozes, 1992.

_____. Escola Crítica e Política Cultural. 3ª ed. São Paulo:Ed. Cortez, 1997.

_____. Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seu contexto. Belo Horizonte, Autentica, 2006

_____. Movimento Negro e Educação. Educação como exercício de diversidade, (Orgs.) UNESCO, MEC, ANPED, Brasília, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu da, (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1992.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Annablume, 2003.

IANNI, Octavio. Escravidão e Racismo. São Paulo, Editora Hucitec, 1988.

JACCOUD, Luciana. O Combate ao Racismo e à Desigualdade: O Desafio das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. THEODORO, Mário (Org.). In. As Políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. IPEA, Brasília, 2008.

JUNIOR, Cunha Henrique. Os negros não se deixaram escravizar: temas para as aulas de história dos afrodescendentes. Revista Espaço Acadêmico, nº 69, fev/2007, ano VI. <http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>. acessado em 20/02/2009. acessado em 11/06/2009.

_____. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes.

Revista Espaço Acadêmico, nº, outubro de 2008.

<http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>. acessado em 20/02/2009.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico :São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. – Porto Alegre: Artes Médica, 2002.

_____. A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 7ª ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, set./dez, nº 18, 2001.

_____. Currículos e programas no Brasil. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____. Tendências do Currículo no Brasil. Acessado no Portal/ANPED, em 25/05/2009.

MOURA, Clóvis. Brasil: raízes do protesto negro. São Paulo, Global Editora, 1983.

NASCIMENTO, Alexandre do. *Ação Afirmativa: da luta do movimento social negro às políticas concretas*. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda. *Raça, Currículo e Práxis Pedagógica*. Oliveira, Iolanda e Siss, Ahyas (Orgs.). *Cadernos PENESB*, Nº 7, Niterói, RJ, EdUFF, 2006.

OLIVEIRA, Nelson Silva de. *Vultos negros na história do Brasil: um povo invisível na nação brasileira*, Rio de Janeiro, Cadernos CEAP, 2006.

PINSKY, Jaime. *Nação e Ensino de História no Brasil*. (Org.) *O Ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

PINTO, Regina Pahim. *A Questão Racial e a Formação dos Professores*. Oliveira, Iolanda e Siss, Ahyas (Orgs.). *Cadernos PENESB*, Nº 4, Niterói, RJ, EdUFF, 2002.

SANTOS, Ivair. *O Movimento Negro em São Paulo: a longa caminhada do Movimento Negro*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2006.

SANTOS, Rogério. *História e Cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História Para o Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As Culturas Negadas no Currículo*. In: Silva, Tomaz Tadeu da, (Org.). *Alienigenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995, p. 159-177.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SEEDUC/RJ. *Resolução da Referência da Matriz Curricular*, Nº 2463/2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo e Identidade Social: territórios contestados*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

_____. (Org.). *A Produção social da identidade e da diferença. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2003.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____(Org.). Alienígenas na Sala de Aula. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SOARES, Claudia Caldeira. Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural. São Paulo: Annablume, 2002.

SOUZA, Maria Helena. A Ideologia Racial Brasileira na Educação Escolar. In. OLIVEIRA, Iolanda e SISS, Ahyas (Orgs.). Cadernos PENESB, Nº 7, Niterói, RJ, EdUFF, 2006.

TAYLOR, C. Argumentos filosóficos. São Paulo, Loyola, 2005.

TEIXEIRA, Moema de Poli. Relações Raciais na Sociedade Brasileira. In: Cadernos Penesb, Rio de Janeiro, nº 7, p. 263-283, nov/2006.

TRINDADE, Azoilda L. Multiculturalismo mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da, (Org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2003.

Anexo 1



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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:

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

"Art. 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 Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

["Art. 79-A.](#) (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 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 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

RELATORES: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca

Novantino, Marília Ancona-Lopez

PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96

PARECER N.º: CNE/CP 003/2004

COLEGIADO: CP

APROVADO EM: 10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 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 Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79B na Lei 9394/96 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.

Junta-se a preceitos analógicos aos Art. 26 e 26A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas

tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.

Junta-se também ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10172, de 9 de janeiro de 2001). Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se o parecer aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não (1) Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo

escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências São Paulo – Lei Municipal nº 1.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação” apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e

Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas,

sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater ao racismo e a discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm também como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir, os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afrobrasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros

grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de antepassados seus terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos¹, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. É importante destacar que se 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 cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado.

Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi resignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza 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 o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que obriga a negarem a da tradição do seu povo. Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Como bem salientou Frantz Fanon³, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. Assim sendo, a

educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza, não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Diálogo com estudos que analisam criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto

da desvalorização da cultura de matriz africana assim como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam o branqueamento da população, pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 50 da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, a escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnicoraciais.

As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida, escolares e sociais. Por isso a construção de estratégias educacionais que visem o combate ao racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional

competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e além disso sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem 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.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a

diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporciona diariamente também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos, situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos, os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- 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, mestiças, 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, alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais 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 preservá-lo e 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 étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de

pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação

entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e têm por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se farão por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana;

- promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam;

- sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas² particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais³, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história de quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos, realizações próprios de cada região, localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, 2 § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Neste sentido ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países do diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras - O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais;

- as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na

diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

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:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores, para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais. - Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola, e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos

sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico/racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das

relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito a população negra Por exemplo: - em Medicina, entre outras questões estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; - em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- 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 ao racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento, os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmentedos afrodescendentes.
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro- Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, de África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afrobrasileira e africana a serem distribuídos nas escolas de sua rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação as Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da

Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.

- Disponibilização deste parecer na sua íntegra para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista a nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA RELATORA

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;

□o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;

□o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;

- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;

- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;

- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;

- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;

- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;

- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;

- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;

- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;

- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativos ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26A e 79B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10639/2003;

Proponho, ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino no âmbito de sua jurisdição orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;

b) recomendar que este Parecer sejam amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do Relator
Sala das Sessões, 10 em março de 2003.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

ANEXO 3

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º 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 2 bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)