



**EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**



Fonte: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br

TERESINA-PI

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UNIDADE 1

1.1 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

1.2 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

UNIDADE 2

2.1 - CIDADANIA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO DE CIÊNCIAS

2.2 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DA LEGALIDADE À REALIDADE

UNIDADE 3

3.1 - A LEI N.10.639/03: LIMITES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RESUMO DAS UNIDADES

BIBLIOGRAFIA

APRESENTAÇÃO

Prezados Discentes,

A Educação para as Relações Étnico-Raciais tem se tornado um tema de muitas pesquisas e discussões na atualidade, principalmente depois da aprovação da Lei nº 10.639 no ano de 2003, lei que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares das redes públicas e particulares de ensino.

Nesse sentido, a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais tem como proposta abordar sobre a aprovação e implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo escolar brasileiro, destacando as mudanças na estrutura escolar a partir da lei e que inclui a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional econômica e políticas pertinentes à História do Brasil, sendo essa uma forma de desconstruir preconceitos sobre este povo e ao mesmo tempo valorizar suas contribuições na formação da sociedade brasileira.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

UNIDADE 1

CONTEÚDOS DA UNIDADE

1.1 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

1.2 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

1.2.1 As indagações ao currículo que veem das trajetórias afro-brasileiras

1.2.2 Descolonizar os currículos: um desafio à luz da LDB alterada pela Lei n.º10.639/033

1.2.3 Novas indagações ou um novo contexto?

1.2.4 outro paradigma epistemológico?

OBJETIVOS

- ✓ Reconhecer o papel da educação das relações étnico-raciais na escola no processo de construção de uma sociedade mais igualitária.
- ✓ Refletir sobre a importância da aprovação da Lei nº 10.639 no ano de 2003, lei que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares das redes públicas e particulares de ensino.
- ✓ Destacar as mudanças no currículo escolar após a aprovação da Lei n, 10.639/03 e que viabilizam a construção de uma educação antirracista.
- ✓ Discutir as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira a partir da possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola.

1.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

PAULA DE ABREU PEREIRA*

Resumo

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é um tema que está presente na agenda educacional definitivamente, a partir da aprovação da Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, implicando assim, em mudanças na organização do mesmo. Como propõe a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2004), sete elementos estruturais são elencados para esta análise: 1) Currículo escolar; 2) Formação docente; 3) Material didático-pedagógico; 4) Minimização do problema racial; 5) Universo semântico pejorativo; 6) Distribuição desigual de estímulo e afeto; 7) Negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais. As conclusões são que estes sete elementos conjugados no ambiente escolar, se não forem contextualizados na perspectiva de inclusão étnico-racial com mudanças conceituais significativas, contribuem para a formação de indivíduos preconceituosos e de sentidos e sentimentos de inferioridade no grupo racial negro.

Palavras-chave: Educação Escolar. Educação das Relações Étnico- Raciais. Inclusão Étnica. Currículo. Lei nº 10.639/03.

Introdução

[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

A Educação para as Relações Étnico-Raciais tem se tornado um tema de muitas pesquisas e discussões na atualidade, principalmente depois da aprovação da Lei nº 10.639 no ano de 2003, lei que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares das redes públicas e particulares de ensino. Em função disto, faz-se necessário repensar a organização da escola como um todo, principalmente dos conteúdos curriculares.

A escola é um local de disputa e de conflito. De forma geral, o sistema educacional está estruturado de um modo mais conservador do que transformador, perpetuando o status quo da sociedade e os preconceitos de classe, gênero e de raça, legitimando as classes sociais e as ideologias sexistas e racistas. No Brasil, há uma negação da diversidade racial, práticas pedagógicas racistas e atos preconceituosos e discriminatórios.

No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Porém, um olhar atento e preocupado para com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado em função do pertencimento racial dos alunos. Esta diferenciação de tratamento pode ser considerada uma atitude antieducativa, concorrendo para a difusão e a permanência do racismo na nossa sociedade. (CAVALLEIRO, 1999, p. 51).

Em face disso, no atual processo de refinamento da reflexão curricular da política de promoção da igualdade, em que se projeta a transformação da lógica de funcionamento da escola, a pesquisadora e professora Nilma Lino Gomes (2008), propõe a descolonização dos currículos escolares. Refere esta autora à ruptura de paradigmas de conhecimento, ruptura com o paradigma hegemônico que pressupõe a hierarquia de culturas e grupos étnico- raciais, propondo uma inovação curricular, realizando a formação de professores e professoras reflexivos que considerem as culturas silenciadas e negadas nos currículos.

Para a pesquisadora, a Lei nº 10.639/03, para além da inclusão de novos conteúdos curriculares, traz a possibilidade de falar sobre relações raciais na escola, de romper o silenciamento sobre a questão, desvelando rituais pedagógicos discriminatórios. A Lei abre caminhos para a construção de uma educação antirracista, tornando público e legítimo falar sobre a questão afro-brasileira e africana.

Segundo outra pesquisadora da questão, Eliane Cavalleiro (2000), para a promoção de uma educação antirracista, existem 7 elementos estruturais na organização da escola que devem ser analisados e modificados: 1) Currículo escolar; 2) Formação docente; 3) Material didático-pedagógico; 4) Minimização do problema racial; 5) Universo semântico pejorativo; 6) Distribuição desigual de estímulo e afeto; 7) Negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais.

O currículo escolar, em sentido estrito, quanto ao conhecimento, também é realçado por Moreira e Silva, argumentando em favor de investigar e questionar pois:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA 1995, p. 7-8, apud SANTA CATARINA, 1998, p. 73-74).

Entre os estudiosos do racismo na escola há uma análise consensual de que o currículo escolar brasileiro é eurocêntrico, privilegiando a contribuição de um povo em detrimento de muitos outros que fizeram parte da construção deste país. A história do negro é omitida, a cultura afro-brasileira é folclorizada, reforçando preconceitos e ideologias, provocando a rejeição da identificação com o grupo racial negro. Neste contexto, faz-se necessário o resgate da contribuição de todos os povos e, entre eles, o povo negro.

Para a pesquisadora Joana Passos, “o currículo escolar, tal qual a sociedade brasileira, está pautado numa compreensão de que apenas a cultura do colonizador – branca, masculina, heterossexual e cristã – tem legitimidade para ser estudada” (PASSOS, 2008, p. 17).

Ao questionar o currículo escolar com os professores, percebe-se que são críticos a ele, mas que não possuem conhecimentos suficientes para superar o senso comum e mudá-lo. Silva, em pesquisa realizada no ano de 2004, com 40 alunos(as) do curso de magistério, perguntou a eles(as):

[...] foi inquirido se a escola deveria dar sobre orientação religiosa e 90% dos alunos responderam que não. Em seguida ao serem inquiridas sobre 3 datas comemorativas deveriam ser trabalhadas em sala de aula com alunos do ensino fundamental das primeiras séries, 70% das futuras professoras escolheram Páscoa, dia das Mães, e o Natal (SILVA, 2007, p. 10).

Estudar a História e Cultura Afro-Brasileira, conforme a Lei nº 10.639/03 preconiza, incluindo a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional econômica e políticas pertinentes à História do Brasil, é uma forma de desconstruir preconceitos sobre este povo. É superar os “conhecimentos” do senso comum e adquirir conhecimentos científicos, que a maioria da população só tem acesso através da escola. Para tanto, se faz necessário, a inclusão do tema da diversidade étnico-racial em todos os planejamentos de todas as áreas, etapas e séries.

Voltando a Gomes (2008), trata-se de uma mudança conceitual, epistemológica e política, de questionar representações e estereótipos sobre a África, os africanos e os negros brasileiros, assim como a história da colonização e da escravização dos negros no Brasil. Para a autora “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.” (GOMES, 2008, p.527). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais:

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 Artigo 26-A acrescido à Lei nº 9.394/ 96 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004).

Valorizar os heróis e artistas negros, suas contribuições na arte, música, política e na resistência do povo negro: Zumbi dos Palmares, Aleijadinho, Cruz e Souza, Antonieta de Barros, Abdias do Nascimento, Gilberto Gil, entre outros; pessoas que apesar de toda discriminação conseguiram superar as dificuldades e hoje são referência da história e cultura nacional. Destacar, também, os nomes com relevância internacional, que desenvolveram papéis importantes na luta pela libertação do povo negro como: Nelson Mandela, Steve Biko, Martin Luther King, Malcom X, rainha Nzinga, entre outros.

Ressignificar datas importantes como o dia 13 de maio, data da Abolição da Escravatura, atualmente Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, dia 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, celebrar no dia 20 de novembro o Dia Nacional da Consciência Negra, data incluída no Calendário Escolar pela Lei nº 10.639/03. São datas que se propõem a discussão e reflexão do contexto histórico, sobre os significados da Lei Áurea e da situação atual do negro.

No universo de expectativas, a formação docente, de fato, é um item primordial para a mudança da estrutura escolar, pois os conhecimentos do professor são o alicerce sobre o qual ele planeja e seleciona os conteúdos curriculares considerados necessários para o educandos. Os cursos de licenciatura, formação inicial do educador, geralmente ignoram a existência do racismo e a sua presença na escola. Passos salienta:

[...] também o vazio no processo de formação de professores que, mesmo acessando ao ensino superior, têm recebido pouca formação para as relações étnico-raciais, e a formação em serviço que pouco diálogo tem com as questões da diversidade. A exemplo disso, podemos lembrar da Pluralidade Cultural, introduzida como tema transversal pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais em 1997, que pouco influenciou nos conteúdos, materiais didáticos e práticas pedagógicas (PASSOS, 2008, p. 17).

Gomes (2008) levanta a necessidade de descolonizar os currículos, não somente na Educação Básica, mas nos cursos superiores. Portanto, faz-se necessário a mudança dos currículos das licenciaturas, adequando-os às exigências da Lei nº 10.639/03. Também é imprescindível o investimento na formação continuada dos professores, profissionais que já atuam nas redes de ensino, para oportunizar atualização e mudança de paradigmas. De acordo com Leite:

Para tanto e, sempre em conformidade com a lei em tela, é necessário qualificar os professores, especialmente aqueles da rede pública de ensino para o enfrentamento da problemática. Inexoravelmente esse desafio é colocado para a universidade, que deverá contribuir para o desenvolvimento técnico científico da sociedade, além de atender as necessidades de preparação e atualização de docentes. (LEITE, 2007, p. 20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais enfatizam o papel fundamental da formação inicial e continuada dos professores em todos os níveis e modalidades.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004).

Frizando que os educadores, por integrarem a sociedade, refletem seus valores, nos quais muitos não admitem a existência da discriminação racial na escola ou que não é papel da mesma discuti-la, Gomes enfatiza:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira [...] Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2005b, p. 146).

Na formação de educadores é importante considerar as representações que possuem sobre racismo, sexismo, preconceitos, discriminação e trabalhar com estas representações, desconstruindo-as, promovendo a conscientização dos educadores sobre suas/nossas limitações, isso é fundamental para tal processo.

Portanto, é importante propor inclusive grupos de estudos multidisciplinares como uma das estratégias para a formação continuada nas escolas, oportunizando a leitura, discussão e estudo de materiais sobre a temática, para a promoção, reflexão e conscientização de educadores sobre a inclusão étnico-racial na escola.

Outro aspecto, o material didático-pedagógico, também precisa ser avaliado e discutido. Foi constatado que os brancos eram a maioria absoluta nas ilustrações dos livros

didáticos e os negros, quando apareciam, eram sem características fenotípicas e em situações de desprestígio social. Para Sant’Ana:

Analisados os dados levantados por vários pesquisadores sobre o racismo nos livros didáticos, foram detectados os seguintes dados interpretados como preconceituosos: 1) Nas ilustrações e textos os negros pouco aparecem e, quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados. 2) Não existem ilustrações relativas à família negra; é como se o negro não tivesse família. 3) Os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e mais inteligente. 4) Nos textos sobre a formação étnica do Brasil são destacados o índio e o negro; o branco não é mencionado (em alguns casos): já é pressuposto. 5) Índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem. 6) Os textos de história e estudos sociais limitam-se a referências sobre contribuições tradicionais dos povos africanos. (SANT’ANA, 2005, p. 57, grifos do autor).

Diante dessas constatações, verifica-se a necessidade de rever os conteúdos, imagens e sentidos que são passados pelos livros didáticos e paradidáticos, assim como demais materiais pedagógicos. Aliás, a escola como um todo, com seus cartazes, murais etc. que expressam, numa linguagem própria, seja visual ou escrita, mensagens preconceituosas e discriminatórias. Currículo e livro didático estão totalmente imbricados, principalmente se consideramos que em muitas escolas este é o único material pedagógico disponível utilizado pelo professor. Silva é enfática:

Nesta perspectiva, é necessário rever os conteúdos dos currículos escolares e as abordagens que se refletem nos manuais didáticos, principalmente aqueles que tratam das séries iniciais da escolarização, visando abolir as abordagens preconceituosas que revelam a manutenção de tratamento diferenciado aos grupos marginalizados. Currículo e livro didático possuem expressivos componentes ideológicos que desqualificam o segmento afro-brasileiro seja a partir de características individuais e grupais, seja na perspectiva de sua participação na história do Brasil. (SILVA, 2007, p. 11).

É importante ressaltar que os livros didáticos também cumpriram papel importante no reforço do mito da democracia racial existente no Brasil, segundo Leite (2007), num contexto muito próximo da atualidade. Só muito recentemente e, principalmente a partir da Lei nº 10.639/03, é que se passa a contestar as “verdades” transmitidas pelo livro didático.

A história brasileira por muitos anos manteve em seus livros didáticos a ideia cujo sentido era fazer professores e estudantes acreditarem que somos originários de uma mistura harmônica de ‘raças’. Até uns bons cinquenta anos atrás nossos manuais informavam que brancos (europeus), negros (africanos) e indígenas (nativos) deram origem à raça brasileira de maneira pacífica e tranquila, sem grandes conflitos, ou seja, um encontro amistoso. (LEITE, 2007, p. 19).

A crítica aos materiais didáticos nas Diretrizes Curriculares é abordada como uma das ações educativas estratégicas de combate ao racismo e às discriminações, “a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (BRASIL, 2004, p. 20).

O Ministério da Educação, no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, se utiliza de critérios para aprovação dos livros didáticos que contemplem a diversidade. Atualmente já existe um cuidado maior em abordar adequadamente a figura do negro e o que este representou e representa para a cultura nacional e mundial, pois tornou-se um dos critérios de aprovação, assim como a inclusão e valorização dos índios e das mulheres. Segundo Silva, “A História dos afro-brasileiros tem recebido mais atenção por parte dos manuais didáticos ampliando as informações sobre a sua convivência com os demais segmentos da sociedade e a sua participação na história do país” (2007, p. 13).

Pode-se também propor a produção, por parte dos educadores (professores e equipe pedagógica), do seu próprio material didático temático. Produção de textos, jogos, mapas etc. Assim, pode-se, inclusive, contemplar características específicas de cada região.

Na escola também encontraremos a minimização do problema racial, no qual o racismo é considerado uma ação natural do relacionamento humano e, portanto, não é dada a devida importância para o estudo e o combate do tema em questão, necessários para o desvelamento desta realidade constatada.

O pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas consequências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas, em diversas situações. Em outras, a neutralizar o problema, realçando a beleza de ser negro, demonstrando reprovação pelo fato de a criança negra reclamar de ser chamada de ‘negra’. [...] Muitas vezes, as professoras deslocam a questão étnica, da condição de problema central, desviando-a para as secundárias, tentando traçar uma linha paralela de igualdade entre conflitos distintos, fazendo com que o conflito racial fique em segundo plano. (CAVALLEIRO, 1999, p. 54).

É comum que os profissionais da educação tentem minimizar quando um conflito social vem à tona, pois alguns negam a existência do racismo e outros não se sentem preparados para promover a discussão da questão com os alunos, gerando um sentimento de ter seu problema desconsiderado pelo da vítima de racismo no ambiente escolar.

Em relação ao universo semântico pejorativo, identifica-se no discurso com a não-nomeação do pertencimento racial de adultos e crianças negras, com uso de termos como “moreninho”, “mulato”, “escurinho”, a utilização de outros termos preconceituosos, aos quais é necessário combater, como denegrir, termo pejorativo, que significa tornar negro, manchar, macular; E expressões igualmente preconceituosas como “preto de alma branca” e piadas racistas que disfarçam com trajes cômicos os preconceitos existentes na nossa sociedade. Essa linguagem comumente utilizada no ambiente escolar e na sociedade reforça a existência de um lugar desigual para o negro e naturaliza este tratamento.

Se é através das palavras que construímos sentidos, existe a possibilidade de, também através delas, podermos desconstruí-los e ressignificá-los, refletindo transformações sociais produzidas no seio sociedade.

Para desvelar esses sentidos implícitos e explícitos das palavras, faz-se necessário verbalizar os conflitos e não omiti-los, pois, é no debate que temos a possibilidade de promoção da conscientização das causas e consequências do preconceito, do racismo e da discriminação racial.

Por isso é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial. Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnico/raciais. Na realidade é o silenciamento sobre essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. (GOMES, 2005a, p. 51-52).

Outro ponto que Cavalleiro destaca é a distribuição desigual de estímulo e afeto, que seria o tratamento diferenciado expresso através de demonstrações de carinho, atenção, estímulos, oportunidades, em manifestações verbais e não-verbais. Entre as expressões verbais estão os elogios pessoais e impessoais, a valorização da estética e as correções e avaliações das atividades. Entre as expressões não-verbais podemos citar o contato físico, expressões corporais e o olhar.

Essa desigualdade de tratamento entre alunos brancos e negros são atos, gestos e palavras que, para o professor ou os colegas, podem até passar despercebidos e realizados sem uma motivação consciente, mas que são sentidos pelo aluno negro/aluna negra e integram o processo de construção da identidade e da autoimagem, influenciando a autoestima e, até mesmo, o sucesso ou insucesso escolar.

Eliane Cavalleiro (2000) destaca a questão do silenciamento como um fator importante, já que expressa, dentro e fora da escola, os conflitos étnicos vividos por nossa sociedade.

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola [...] No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

A negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais é uma realidade que persiste nos quadros educacionais. Os professores são modelos de identificação para os alunos, desta forma, é importante a presença de professores negros nas escolas para que os educandos negros possam identificar-se e sentir-se representados. Fato que não deveria acontecer apenas na escola, mas em todos os âmbitos da sociedade.

As mudanças nestes aspectos estruturais do ensino precisam ser incorporados desde a Educação Infantil, pois, considerando que muitas vezes é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e que as diferenças entre negros e brancos começam a ser introjetadas muito cedo, aos 2, 3, 4 anos de idade.

Esses sete elementos conjugados no ambiente escolar, segundo Cavalleiro, trazem sérias consequências aos educandos negros e brancos. Nos negros, contribuem para a construção de um sentimento de inferioridade racial, cultural, intelectual, estética, moral e de inadequação social, tais como: medo, vergonha e raiva de ser negro. Ao contrário, nos educandos brancos geram sentimentos de superioridade racial, cultural, intelectual, estética e moral e dificuldades de relacionamento com indivíduos negros, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos racistas. Esses sentimentos contraditórios geram atitudes de competição, agressividade e violência no cotidiano escolar. Além do que, também é uma das causas da evasão escolar de parte significativa da população negra.

É difícil, senão impossível, ser feliz convivendo permanentemente com esse conflito. O resultado provável é que a criança negra sofra severamente com esse problema. Torna-se, portanto, improvável que ela consiga construir uma identidade positiva. Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação. (CAVALLEIRO, 2000, p. 99).

As experiências nas escolas onde se discute a temática geralmente são significativas e trazem bons resultados em prol da inclusão étnico-racial e eliminação do preconceito e do

racismo. Portanto, é de suma importância a implementação da Lei nº 10.639/03, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares.

[...] refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as). [...] Enfim, ela é uma questão de humanidade (GOMES, 2005a, p. 51).

Para essa transformação, tão necessária do ambiente escolar, citamos outras ações que podem contribuir, além das já mencionadas anteriormente:

- * Mudanças nos Projetos Políticos Pedagógicos e das Propostas Curriculares, valorizando a Diversidade Cultural, cumprindo as disposições da Lei nº 10.639/03.
- * Combate as práticas de racismo no âmbito escolar.
- * Promover a presença positiva da diversidade racial na escola.
- * Realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido.
- * Planejar ações: seminários, exposições, mostras culturais sobre o tema etc.
- * Registrar e divulgar as atividades realizadas.

Sem a discussão das relações étnico-raciais, as consequências para a sociedade serão a perpetuação de ideologias carregadas de preconceitos, a formação de indivíduos racistas e, conseqüentemente, a permanência das desigualdades raciais e sociais.

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos(as) alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, as nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e a sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005a, p. 49).

Pensar a educação na perspectiva da educação das relações raciais é estar comprometido com um projeto de sociedade, de homem e de mundo que contemplem todas as pessoas, buscando a igualdade de oportunidades, consideradas as diferenças e necessidades específicas necessárias. Considerar que muitas desigualdades e exclusões que se constituíram historicamente, só poderão ser mudadas e ressignificadas com ações específicas, alterando o curso da história.

Notas

* Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Especialista pela Portal Faculdades. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atuava como consultora educacional na Gerência de Educação da Grande Florianópolis/SC, atualmente é bolsista CAPES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Básica, principalmente nos seguintes temas: educação, educação básica e inclusão étnico-racial.

Referências

- BRASIL. **Lei N ° 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino Educação das relações étnico-raciais na escola a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.
- _____. **Lei N ° 11.645**, de 10 de março de 2008. D.O.U. 11/03/ 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.
- _____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 março de 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan Costa et alii, (Org.). **Os negros e a escola brasileira.** Florianópolis: NEN, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. (Coleção Educação para Todos)
- _____. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,** Porto Alegre, 2008.
- _____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.
- LEITE, Fernando Eudes. Negros de Papel e Negros na História: Ponderações sobre história d’África e do Brasil. In: **Cultura Afro-Brasileira: construindo histórias.** Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.
- PASSOS, Joana Célia dos. O projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. In: SPONCHIADO, Justina Inês et al. (Org.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SILVA, Lúcia Helena Oliveira. História Afro-Brasileira e Africana nas Escolas. In: **Cultura Afro-Brasileira: construindo histórias.** Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

1.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Nilma Lino Gomes

Resumo

Este artigo discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira. Enfatiza a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Currículo; educação; relações étnico-raciais; descolonização.

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar.

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações *standartizadas* nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?

Nesse contexto, é possível dizer que a teoria educacional e o campo do currículo participam de um movimento apontado por Santos (2006) composto por duas vertentes: *a interna*, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e da pluralidade interna da ciência; e *a externa*, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa da ciência. Segundo o autor acima citado, essas vertentes podem ser compreendidas como dois conjuntos de epistemologias que procuram, a partir de diferentes perspectivas, responder às premissas culturais da diversidade e da globalização.

Pode-se dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional. Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos

colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?

Por isso, uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossa escola e na nossa própria universidade.

Mas a escola básica e a universidade não poderão fazer sozinhas a reflexão sobre esse processo. Para tal, o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário. E é sobre esse debate que o presente artigo se propõe discutir a partir das reflexões geradas por uma experiência singular: o musical *Besouro Cordão-de-Ouro*, dirigido por João das Neves e apresentado no 4º FAN (Festival Internacional de Arte Negra) no dia 25 de novembro de 2007, em Belo Horizonte, Minas Gerais. A peça narra a trajetória, a história e as lutas daquele que é considerado um dos mais importantes nomes da capoeira, no Brasil, também conhecido como *Besouro de Mangangá*. É a partir da relação entre a peça teatral, a história desse homem negro, a nossa ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, que as indagações sobre o currículo serão aqui formuladas. Vamos, então, primeiramente, adentrar o espaço cênico e conhecer a encenação teatral e o seu personagem central.

As indagações ao currículo que veem das trajetórias afro-brasileiras

As artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural. A peça *Besouro Cordão-de-Ouro* pode ser reconhecida com um exemplo.

Somos todos convidados a entrar. O cômodo é pequeno, abafado e pouco iluminado. O sussurro das vozes, o calor e a penumbra tornam o lugar misterioso e, ao mesmo tempo, um pouco apavorante. O chão é coberto de areia grossa. Ao pisarmos, os grãos arranham os nossos pés e sujam os nossos sapatos, causando incômodo. No centro da sala, deparamo-nos com um caixão. Os amigos e as amigas do morto nos convidam a olhar pela última vez aquele ilustre capoeirista cujo corpo, antes tão ágil, permanece agora rígido e frio.

No entanto, qual não foi a nossa surpresa ao olharmos dentro do caixão e nos depararmos com a nossa própria imagem refletida no espelho que se encontrava no interior do ataúde. O morto não estava lá. Mas a sua presença impregnada no espelho e na imagem que o mesmo refletia nos transmitia uma mensagem clara: a finitude da vida iguala a todos e para a morte não existe poder, credo, raça, etnia, classe social, geração e nem gênero. Somos todos humanos, ao mesmo tempo, cheios de potencial de vida e repletos de finitude.

Ainda sem compreender o que acontecia, seguimos os amigos e as amigas do morto que nos chamaram para uma espécie de “procissão” e nos levaram a um outro cômodo mais iluminado, cujas paredes estavam cobertas de velhos

engradados de bebida, com algumas cadeiras e muitas almofadas no chão. No meio de um pequeno círculo e ao fundo alguns instrumentos musicais. De repente, com voz firme, um dos amigos do morto começou a entoar, na forma de canto, a vida daquele que agora já não estava mais fisicamente entre nós. Logo em seguida, outros homens e mulheres começam a participar da narrativa-canto e contam a história daquele homem que logo seria enterrado. A história era contada por meio da música, da fala, da dança, de gestos e golpes de capoeira. No decorrer do enterro, todos nós compreendemos não só a história daquele que seria enterrado, como também um pouco mais da história da capoeira no Brasil e sua inter-relação com a África e a diáspora africana.

O espetáculo teatral cuja cena de abertura foi acima descrita representou um momento ímpar e, ao assisti-lo, não tive como deixar de relacionar a experiência ali narrada com a história de luta da população negra, no Brasil, e os processos de educação e reeducação que esse segmento implementa a si mesmo e à nossa sociedade. Processos esses ainda invisibilizados pelos currículos escolares e pela própria teoria educacional. Naquele momento, talvez poucas pessoas conhecessem a história do Besouro, o qual ganhou maior visibilidade fora do círculo da capoeira após o sucesso dessa peça teatral exibida em vários lugares do país. A popularidade do capoeirista também passou a atingir um público maior quando sua história foi transformada em filme exibido em diversos estados brasileiros e assistido, inclusive, fora do país. Nesse artigo farei menções ao teatro e não me aterei ao filme. Mas a minha sugestão ao leitor é que o assista para compreender como a história de Besouro fala muito da trajetória de negros e negras no Brasil, assim como de muitas outras pessoas que, a seu modo, implementaram vários tipos de luta pela liberdade e pela dignidade.

A trajetória de Besouro, suas experiências, desafios, luta por justiça, contradições e coragem vividas nos anos 20 do século passado são conhecidas não só dentro do universo da capoeira, mas também por aqueles que vivenciam com orgulho a cultura afro-brasileira. São vivências fortes da trajetória de um homem que remetem a situações específicas da população negra e, ao mesmo tempo, às lutas das camadas populares no Brasil. Nos dizeres de Milton Nascimento, “um povo que nunca perde a esperança de ter fé na vida”.

No decorrer da peça, encenada por atores e atrizes negros, cariocas e mineiros, a trajetória de Manoel Henrique Pereira, o Besouro Cordão-de-Ouro, lendário capoeirista da região de Santo Amaro, na Bahia, era narrada, interpretada, vivida, sentida de maneira interativa entre atores e público. Os jovens atores se misturavam no meio do povo, assentavam com a plateia, conversavam e olhavam. A reação era imediata: o público ouvia, via, sentia, vibrava, batia palmas, sorria, chorava, cantava e, até mesmo, jogava capoeira.

A história de Besouro Cordão-de-Ouro era contada e cantada, tocada e sentida com a fala, a musicalidade, os gestos e a corporeidade. Os jovens atores e atrizes dançavam com força e intensidade e emitiam vários sons. Por meio da história daquele capoeirista, narrada de forma artística e ritualística, muito do Brasil pós-abolição, da vida dos negros na Bahia, da luta e resistência negras, dos encontros e desencontros afetivos, da política, da organização da população negra foi contado e aprendido pela plateia. Para além do objetivo artístico, a peça trouxe para aquele público uma excelente “aula” na qual se enfatizou a relação entre conhecimento, cultura e ação política. Talvez de forma mais didática e mais criativa do que todo o nosso empenho em diversificar as aulas que ministramos nos cursos de graduação e pós-graduação e na educação básica.

Mas por que será? Não só pela beleza e competência do elenco e da direção, mas porque aquele espetáculo e o próprio contexto do FAN atuam em outro registro e dialogam com outro paradigma de conhecimento. Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias

entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial.

Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural.

Descolonizar os currículos: um desafio à luz da LDB alterada pela Lei nº 10.639/033

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (ARROYO, 2011)

Retomo a minha experiência no espetáculo teatral anteriormente descrito. As cenas, a vivência, as emoções que senti naquele momento foram preciosas. Transformaram-me, fizeram-me refletir. Naquele dia, ao olhar para o público, vi alunos da graduação, colegas da universidade, amigos da militância, artistas, pessoas jovens, adultas e velhas, negras e brancas, com escolarização superior ou sem ela, de vários níveis socioeconômicos que, juntos, eram movidos pela arte, culminando em um sentimento de estar juntos. A vida do capoeirista Besouro Cordão-de-Ouro não era percebida como a “história de mais um homem negro” do interior da Bahia, mas como a história do nosso país e de um povo que historicamente sempre lutou pela liberdade. O legado da luta do povo negro no Brasil atinge a todos independentemente do sexo, raça, classe social e idade.

Naquele lugar vi também outros rostos muito conhecidos: eram professoras e professores da educação básica de várias escolas de Belo Horizonte que participavam não só daquele espetáculo, mas de todo o FAN. Na saída, uma delas me parou e disse:

- Pois é. Só mesmo a Lei nº 10.639/03 poderia me estimular a ver um espetáculo como esse!

Aquela fala me causou um impacto. Não era pelo fato de, mesmo em um momento de lazer, a minha pessoa ser associada ao trabalho acadêmico e à discussão sobre a questão racial. Quanto a isso, todos nós sabemos que o tempo da escola e o ser professor/a invadem nossa vida nos momentos mais inusitados. Naquele momento, fui tomada de surpresa ao refletir sobre o alcance do trabalho realizado por mim e por todos aqueles que investem político-pedagógica e academicamente no processo de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial. Embevecida como estava com o teatro, não imaginava que poderia encontrar, ali, alguém que me dissesse ter sido motivada a assistir ao espetáculo por causa de uma legislação educacional! Ao voltar para casa, passei a refletir sobre a importância da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), a ponto de suscitar naquela e talvez em outros docentes o desejo de conhecer, compreender e experimentar a cultura negra e buscar caminhos diversos para tal, que não somente o conteúdo livresco. A fala daquela professora estava apontando para algum movimento de mudança que considero um passo importante na construção de uma ruptura epistemológica e cultural causada pela introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a História da África na escola. Uma ruptura cuja ampliação tem se dado, com limites e avanços, por força da lei. E uma lei que não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos, assim como Besouro Cordão-de-ouro, o capoeirista cuja história foi contada durante o espetáculo teatral.

Novas indagações ou um novo contexto?

Diante disso, podemos fazer algumas indagações: como o campo da formação de professores e professoras lida com essas rupturas? Como a alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03 se insere nesse contexto? Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos? Gostaria de destacar dois pontos para a nossa reflexão.

O primeiro refere-se ao lugar da questão racial nos currículos. As reflexões de Santomé (1995) sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas ainda têm inspirado muitas opiniões pedagógicas sobre o trato da questão racial e a diversidade étnico-racial na escola. Segundo o autor:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (p. 163).

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social

mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além.

Gonçalves (1985) já chamava a atenção, na década de 80, para o lugar ocupado pelo silêncio sobre a questão racial na escola. Na sua dissertação de mestrado, intitulada *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série*, o autor atentava para algo mais profundo.

O autor destacava o fato de que a presença da cultura na escola e na sala de aula não se manifesta somente de forma imaterial nem é um tema capaz de homogeneizar tudo e todos. Pelo contrário, ela é descontínua, conflituosa e tensa e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais. Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população.

O segundo ponto referente à relação entre a formação de professores/as e as rupturas epistemológicas e culturais produzidas no contexto da Lei nº 10.639/03, entendida enquanto LDB e por isso mesmo obrigatória, nos leva a formular mais algumas questões desafiadoras: como lidar com a diversidade cultural e étnico-racial em sala de aula? É possível superar o modelo monocultural de conhecimento e de ensino? Juntamente aos autores Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000, p. 62), podemos indagar: é possível aos professores e professoras

incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos? Como socializar, por meio do currículo e de procedimentos de ensino, para atuar em uma sociedade multicultural? Podemos dizer que os movimentos sociais, e, com destaque, os de caráter identitário (mulheres, negros, indígena, LGBT, quilombolas, povos do campo), há muito vêm tentando responder a essas questões e têm reivindicado da escola e do campo da formação de professores um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam e essas demandas sociais e políticas.

É sempre bom destacar que os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial.

Tais demandas encontram maior ressonância, hoje, em algumas iniciativas dos órgãos governamentais, em centros de pesquisa, escolas de educação básica e algumas experiências concretas de formação inicial e continuada de professores/as, porém, ainda com severas resistências.

No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros.

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Outro paradigma epistemológico?

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. Como nos diz Meneses (2007): “Falar sobre África significa pois questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades” (p. 56).

A autora ainda adverte que civilização, nação, cultura, raça, etnia, tribos são construções da modernidade. A ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e de civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal. Segundo a autora, apesar de terem sido construídas, essas categorias permanecem elementos essenciais da configuração e significação atuais da modernidade. A organização do mundo em torno desses conceitos espaciais é parte central da forma como hoje percebemos o mundo, o que justifica plenamente o seu significado histórico – o poder para moldar a história (p. 57).

E ainda de acordo com a autora: “O mapa cognitivo que estas construções geram exigem hoje, em contexto de debates pós-coloniais, um processo de desconstrução que permita revelar as realidades ocultas pela força de qualquer proposta hegemônica” (SANTOS, 2006; MENESES, 2007, p.57).

Parafrazeando a autora, podemos dizer que a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 apontam para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. Paula Meneses (2007, p. 57) ainda nos alerta para o fato de que tal postura requer uma história responsável que jogue uma função pedagógica pública (Wrebner, 1996; Meneses, 2003; Dirlick, 2006). Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. A autora ainda nos diz que em lugar de generalizações e simplificações que pretendem “encaixar” a África (e eu acrescentaria, a questão racial no Brasil) no esquema desenvolvido para explicar de forma linear o progresso civilizatório do Ocidente, o desafio que se coloca é duplo: explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo em que se propõem alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma visão cosmopolita sobre o mundo (Said, 1993; Appadurai, 1996; Appiah, 1998; Gilroy, 1993; Diouf, 1999, Meneses, 2007).

Nesse sentido, mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios e, como tal, abriga um conflito, nos dizeres de Santos (1996).

Na perspectiva desse autor, o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Ele serve antes de tudo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida realocação temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

Finalizando...

Alguns dos elementos abordados neste artigo estavam presentes no contexto do musical Besouro Cordão-de-Ouro com o qual iniciei as reflexões. A própria existência do

musical, o tema por ele privilegiado, a escolha de atores e atrizes negras e a forma profissional e artística por meio da qual a música, a dança, as crenças, a corporeidade de matriz afro-brasileira foram apresentadas no espetáculo, sem o risco da folclorização da cultura, revela que algo está mudando. Será que tal mudança vem acontecendo – mesmo que de maneira lenta – na escola brasileira, no campo do currículo e na formação de professores/as? Será que tal mudança vem ocorrendo com mais força após a alteração da LDB, mediante a sanção da Lei 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004? E será que esse momento pode ser compreendido como parte de um processo de descolonização dos currículos? Esse ainda é um campo em aberto a investigar e um desafio para as pesquisas que articulem diversidade étnico-racial, currículo e formação de professores.

Referências

- APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- APPIAH, Kwame Anthony. “Cosmopolitan Patriots”, in Cheah, P.; Robbins, B. (eds.). **Cosmopolitics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 91-116, 1998.
- GILROY, Paul. *Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.
- MENESES, M. P. G. “Agentes do Conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique”, in Santos, B. S. (ed.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘Um discurso sobre as Ciências’ Revisitado**. Porto: Afrontamento, 2003, 683-715.
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278
- SAID, Edward. **Culture and Imperialism**. New York: A. Knopf, 1993.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p.137-165.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.
- WERBNER, R. “Introduction: Multiple Identities, Plural Arenas”, in Werbner, R.; Ranger, T. (eds.). **Postcolonial Identities in Africa**. London: Zed Books, 1996, p.1-25.

Correspondência

Nilma Lino Gomes – Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Antropologia Social/USP e Pós-Doutora em Sociologia – Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra. Coordenadora Geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Bolsista de produtividade CNPQ.

UNIDADE 2

CONTEÚDOS DA UNIDADE

2.1 CIDADANIA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO DE CIÊNCIAS

2.1.1 Cidadania e ensino de Ciências no Brasil

2.1.2 Relações étnico-raciais e educação

2.1.3 Ensino de Ciências e educação das relações étnico-raciais

2.1.4 Impactos das Ciências naturais na vida social e racismo

2.1.5 Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais

2.1.6 África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial

2.1.7 Ciências, mídia e relações étnico-raciais

2.1.8 Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências

2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DA LEGALIDADE À REALIDADE

2.2.1 Reflexões sobre educação, racismo e anti-racismo

2.2.2 As políticas educacionais do Paraná e a inserção dos conteúdos referentes às relações étnico-raciais e História e cultura africana e afro-brasileira

2.2.3 As vivências na escola pública do Paraná

OBJETIVOS

- ✓ Destacar os desafios e potencialidades do ensino de Ciências no contexto de uma formação para a cidadania plena.
- ✓ Articular a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Ciências em um contexto de formação para a cidadania. De tal articulação, tiram-se considerações, temáticas e questões relativas a formas pelas quais o ensino de Ciências pode promover a educação das relações étnico-raciais.
- ✓ Destacar o impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo.
- ✓ Analisar como se deu a educação da população negra e afrodescendente ao longo do tempo e como se estabelecem hoje nas escolas as relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

2.1 CIDADANIA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Douglas Verrangia
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Em meio às discussões sobre direitos humanos, cidadania e educação, o presente artigo procura contribuir para o entendimento de desafios e potencialidades do ensino de Ciências no contexto de uma formação para a cidadania plena. O objetivo do texto é articular cidadania, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Ciências, tirando dessa articulação considerações, temáticas e questões relativas a formas pelas quais o ensino de Ciências pode promover a educação das relações étnico-raciais, entendida enquanto direito humano fundamental. Partindo de referências teórico-metodológicas e de dados empíricos coletados em duas pesquisas, foram identificados cinco grupos de temáticas e questões que podem ser abordadas no ensino de Ciências a fim de promover relações étnico-raciais éticas entre estudantes. Esses grupos são: a) impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais, e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências. Para além de proclamar direitos, ressalta-se a necessidade de viabilizar sua efetivação e promover processos de formação de professores comprometidos com a educação de cidadãos críticos e engajados em lutas por equidade social. Por meio da análise empreendida, esperamos contribuir para o fomento do debate e da pesquisa sobre o papel do ensino de Ciências na formação de cidadãos, tendo em vista a construção de relações sociais positivas e o engajamento em lutas por eliminação de quaisquer formas de desigualdade social e de discriminação.

Palavras-chave: Formação para cidadania. Educação das relações étnico-raciais. Ensino de ciências.

CITIZENSHIP, ETHNICAL-RACIAL RELATIONSHIPS AND EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE TEACHING OF SCIENCES

Douglas Verrangia
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Universidade Federal de São Carlos

Abstract

Set amidst the discussions about human rights, citizenship, and education this article wants to contribute to the understanding of the challenges and opportunities of the teaching of Sciences within the context of a formation for full citizenship. The aim of the text is of articulating citizenship, ethnical-racial relationships in education, and the teaching of Sciences, extracting from such articulation considerations, themes and issues related to the forms in which the teaching of Sciences can promote the education of ethnical-racial relationships understood as a fundamental human right. Starting from theoretical-methodological references and empirical data collected in two studies, five groups of themes and issues were identified that could be approached in the teaching of Sciences with the purpose of promoting ethical ethnical-racial relationships amongst students. These groups are: a) the impact of Natural Sciences to social life and racism; b) the overcoming of stereotypes, valuation of diversity and Natural Sciences; c) Africa and her descendents and

the world's scientific development; d) Sciences, media and ethnical-racial relationships; e) traditional knowledge of African and Afro-Brazilian origin and the Sciences. Apart from proclaiming rights, we highlight the need to make their implementation possible and to promote teacher education processes committed to the formation of critical citizens engaged with the struggle for social equity. Through the analysis carried out here we hope to have contributed to foster the debate and research on the role of the teaching of Sciences in the formation of citizens, with a view to create positive social relations and the commitment to the struggle to eradicate every form of social inequality and discrimination.

Keywords: *Education for citizenship. Education for ethnical-racial relations. Teaching of Sciences.*

O presente artigo busca articular a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Ciências em um contexto de formação para a cidadania. De tal articulação, tiram-se considerações, temáticas e questões relativas a formas pelas quais o ensino de Ciências pode promover a educação das relações étnico-raciais, entendida enquanto direito humano fundamental, exposto na Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, complementada pelo Parecer CNE/CP 003/04, ambos os textos discutidos mais adiante.

As referidas temáticas e questões são oriundas de reflexão e articulação entre as áreas de ensino de Ciências e de estudos sobre relações étnico-raciais e foram identificadas a partir de diferentes fontes: a) literatura nos campos de estudos abordados; b) conversas informais e entrevistas com docentes de Ciências na educação básica que participaram de cursos de formação continuada ministrados por um dos autores deste artigo; c) entrevistas com docentes de Ciências Naturais que participaram de uma pesquisa de doutorado finalizada. Além dessas fontes, é importante citar estudos e debates transcorridos no contexto acadêmico dos autores, apresentações da temática deste artigo junto a estudantes de ciências biológicas e em reuniões científicas de âmbito nacional e internacional.

A partir dos dados e informações coletados nas diferentes oportunidades mencionadas, chegaram-se às temáticas tratadas neste artigo, que se valeu da seguinte indagação provocadora: “Que contribuições para a educação das relações étnico-raciais e para a formação da cidadania o ensino de Ciências pode trazer?”.

Partindo de tal questão, identificaram-se cinco grupos de temáticas e questões: a) impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais, e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências.

No intuito de fundamentar e situar as mencionadas temáticas e questões em um contexto teórico-metodológico, apresentam-se, em seguida, entendimentos centrais relativos à cidadania, ensino de Ciências e às relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Cidadania e ensino de Ciências no Brasil

Inicialmente é necessário esclarecer que, neste texto, se entende o ensino de Ciências como sendo as práticas escolares dedicadas a ensinamentos e aprendizagens de conhecimentos científicos produzidos no âmbito das Ciências Naturais. No sistema de ensino formal, estas ciências são tratadas sob a forma de disciplinas, a saber: Ciências e/ou Ciências Naturais, no ensino fundamental; Biologia, Física e Química, no ensino médio e em algumas escolas privadas no ensino fundamental. Neste trabalho, damos ênfase especificamente ao ensino e aprendizagem no contexto escolar, não nos atendo, propositadamente, a outros ambientes, como museus, zoológicos, parques, contato com a mídia, particularmente com meios de

divulgação científica. É importante frisar que todos os ambientes mencionados promovem o acesso a conhecimentos científicos, como bem aponta Krasilchik (1987).

Relativamente ao ensino de Ciências, Krasilchik (1987), Melo (2000) e Santos (2006) mostram que, nos anos 1950-1960, se enfatizava o método científico, priorizando, para a aprendizagem de conteúdos conceituais, a participação de estudantes em atividades de laboratório. Nos anos 1970, esses autores indicam o surgimento do movimento “ciência, tecnologia e sociedade” (CTS) e a valorização da relação entre conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico e vida social. Apontam também que, em consequência do movimento CTS e de outros fatores sociais, nos anos 1980 se inicia uma forte influência de referências construtivistas nas práticas pedagógicas e na pesquisa sobre tais práticas, que se verifica na contemporaneidade. Prosseguindo, os mencionados autores assinalam, nos anos 1990, a centralidade da discussão sobre as interações entre ensino de Ciências e formação para a cidadania, entendidas como reflexo do contexto sociopolítico da sociedade brasileira.

No contexto atual, cerca de vinte anos após o fim de uma ditadura militar, as práticas democráticas se consolidam e a noção de cidadania perpassa políticas públicas de educação e discursos sobre a sociedade. Coerentemente com tal contexto, a noção de cidadania perpassa também o ensino de Ciências e a produção de conhecimentos sobre este campo. Santos (2006), em texto intitulado “Ensino de Ciências e a ideia de cidadania”, destaca:

As atenções hoje da educação estão basicamente voltadas para a ideia de cidadania e para a formação de professores com novos perfis profissionais, mestres em condições de trabalhar com uma visão interdisciplinar da ciência, própria das múltiplas formas de se conhecer e intervir na sociedade hoje. (p. 1).

A ênfase nas interações entre ensino de Ciências e cidadania é amplamente sustentada pela legislação educacional vigente e pelos textos normativos que orientam o ensino de Ciências. Por exemplo, a Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esclarece em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, p. 1, grifo nosso).

Essa centralidade é manifesta também quando se apresentam as disposições gerais para a educação básica, no art. 22 da referida lei:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a *formação comum indispensável para o exercício da cidadania* e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Brasil, 1996, p. 7, grifo nosso)

As mencionadas disposições legais, de forma coerente, são reafirmadas quando se analisam orientações dirigidas a áreas específicas, como o ensino de Ciências (Santos, 2006; Santos; Bispo; Omena, 2005). Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais, na Introdução aos volumes dirigidos ao ensino fundamental e médio, no que diz respeito ao ensino de Ciências Naturais, apontam como um dos objetivos “que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica” (Brasil, 1998).

Os mesmos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências Naturais entendem cidadania:

[...] como *participação social e política*, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, *atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito*. (Brasil, 1998, p. 7, grifos nossos).

Neste sentido, os PCN's propõem que os estudantes do ensino fundamental, para tornarem-se cidadãos, devem ser capazes de:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Brasil, 1998, p. 7)

Em 2004, o Parecer CNE/CP 003/04 (Brasil, 2004) estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em decorrência da promulgação da Lei 10.639/03, bem como da Indicação CNE/CP 02/2002, em que o Conselho Nacional de Educação se propunha a manifestar-se sobre a educação das relações étnico-raciais. A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema de educação escolar brasileiro em todos os seus níveis.

Como se vê, a importância das relações sociais, e étnico-raciais, nos processos educativos é considerada, pela legislação educacional brasileira, com a finalidade de formação para a cidadania. Neste trabalho, entende-se, acompanhando Silva e Araújo-Oliveira (2004), que:

[...] cidadãos são mulheres e homens que tomando a história dos *grupos a que pertencem* nas mãos, empreendem luta para que todos, nas suas particularidades sejam reconhecidos, aceitos e respeitados, busquem garantias para participar das decisões que encaminharão os destinos *da sua comunidade*, da nação onde exercem sua cidadania, do continente onde vivem. (p. 6, grifos nossos).

Embora orientadas por outras referências teóricas, Krasilchik e Marandino (2004), no livro Ensino de Ciências e cidadania, manifestam entendimento similar ao de Silva e Araújo-Oliveira (2004) referente ao papel das relações sociais na formação dos cidadãos. Krasilchik e Marandino (2004) apresentam como uma das competências necessárias para a formação de cidadãos críticos “ter consciência da importância da sua função no já citado aperfeiçoamento individual e das relações sociais” (p. 8, grifos nossos).

As leis e textos normativos mencionados, bem como os pesquisadores citados, apontam a importância das relações sociais na formação para a cidadania no âmbito escolar. O ensino de Ciências, como todos os componentes curriculares, é parte constitutiva desse processo e, portanto, deve contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs que vivenciem e procurem produzir relações sociais éticas.

O movimento social negro, em seus diversos grupos, vem, desde o início do século XX, chamando a atenção para o fato de que não é suficiente pensar apenas em termos de relações sociais se estivermos empenhados na formação de cidadãos críticos e participantes (Silva, 2004). Tais grupos denunciam a necessidade de se atentar, principalmente no campo da

educação, para as especificidades das relações étnico-raciais, posição sustentada pela legislação apresentada anteriormente e por diversos trabalhos científicos, como, por exemplo, o de Gomes e Silva (2002).

Nessa perspectiva, focalizamos, no presente artigo, as relações étnico-raciais enquanto imprescindíveis para a formação de cidadãos e cidadãs e tecemos considerações sobre as possíveis contribuições do ensino de Ciências neste contexto.

Relações étnico-raciais e educação

Entendem-se aqui, por relações étnico-raciais, aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento. Em outras palavras, quando estamos face a face com outra pessoa, é inegável que seu fenótipo, cor da pele, penteado e forma de vestir-se desencadeiam, de nossa parte, julgamentos sobre quem é, o que faz e até o que pensa tal pessoa. Dessa forma, informados por estereótipos, se não estivermos atentos, podemos manifestar, por palavras e gestos, discriminação, desrespeito, desqualificação. Estes julgamentos decorrem de preconceitos. Pessoas negras têm sido vítimas deles. Não poucas vezes se ouve que pessoas “desta raça”, os negros, são feios, sujos, violentos ou preguiçosos. Cabe mencionar aqui que a palavra raça não se refere ao conceito biológico de raças humanas, amplamente rechaçado pelos conhecimentos científicos aceitos nos dias de hoje. Tal conceito se refere à construção social que envolve características físicas e culturais (Guimarães, 2003). No Brasil, tensas relações étnico-raciais são vividas, principalmente, entre negros e brancos.

É inegável que se vive um momento importante para o combate à discriminação racial; fala-se sobre e discutem-se cada vez mais abertamente as tensas relações étnico-raciais vividas no Brasil.

Antes de continuar, cabe destacar que a preocupação com as distorções sociais causadas por relações étnico-raciais adversas para as pessoas negras é introduzida, entre os legisladores e nos sistemas de ensino, pela pressão exercida pelo Movimento Negro e por acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro. Tal pressão e acordos têm resultado em textos legais voltados à área de educação, como a já mencionada Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/04, que introduz no campo da educação o termo “educação das relações étnico-raciais”. O referido Parecer precisa:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime. (Brasil, 2004, p. 6).

Esse texto legal é dirigido aos sistemas de ensino – da educação infantil ao ensino superior – e a todos os “cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros” (Brasil, 2004, p. 2). O Parecer deixa claro que a promoção de relações étnico-raciais positivas é um dever de toda a sociedade, mas trata de estabelecer a função do sistema escolar nesse processo.

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das

significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira.

A escola não é a única instituição responsável pela educação das relações étnico-raciais, uma vez que o processo de se educar ocorre também na família, nos grupos culturais, nas comunidades, no convívio social proporcionado pelos meios de comunicação, entre outros. É importante ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior. É o entendimento do Movimento Negro, de educadores, crianças, jovens e adultos negros e também de muitos professores conscientes das práticas sociais levadas a cabo no cotidiano escolar, como bem têm mostrado os resultados de pesquisas, dentre as quais podem ser mencionadas Algarve (2004) e Andrade (2006).

As discussões acerca do papel da educação escolar nas relações étnico-raciais são convergentes com aquela sobre educação e cidadania, pois apresentam as especificidades e reivindicações de parte da população brasileira que luta pelo exercício pleno de sua cidadania. No Parecer CNE/CP 003/04 (Brasil, 2004), encontram-se subsídios para este entendimento. Por exemplo, no trecho em que o documento discrimina a quem é destinado, lê-se:

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 apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (p. 2, grifos nossos).

Assim sendo, como a própria legislação educacional exige, cabe indagar: se o ensino de Ciências deve se ocupar da educação das relações étnico-raciais, de que forma o professor pode ensinar com essa orientação?

Segundo relatos de docentes, o ensino, de forma geral, e o de Ciências em particular, são entendidos como importantes para combater toda forma de discriminação.

Experiências de professores, ainda isoladas, e iniciativas de algumas escolas, por meio de projetos e atividades coletivas, têm interferido nas relações étnico-raciais que se desenrolam no cotidiano escolar (Verrangia, 2005; Algarve, 2004; Andrade, 2006). Em tais contextos pesquisados, é possível perceber que, dentre os componentes curriculares desenvolvidos nos projetos e atividades, o ensino de Ciências praticamente não tem sido abordado com a finalidade de educar relações étnico-raciais.

Como se percebeu no presente estudo, por meio do contato com docentes de Ciências em cursos de formação continuada, a maioria não consegue ver relações entre suas aulas e as atividades que a escola pretende implementar, no sentido de discutir e promover relações étnico-raciais positivas. Muitos procuram assumir uma postura de combate à discriminação em sala de aula, reprimendo discriminações e não discriminando. Porém, quando indagada acerca de atividades e conteúdos conceituais utilizados para abordar e promover relações étnico-raciais positivas entre os estudantes, a maioria se mostrou desorientada, despreparada e/ou insegura, com medo de “piorar a situação”. Tal realidade é amplamente apontada pela bibliografia sobre educação e relações étnico-raciais (Gonçalves, 1985; Gomes; Silva, 2002).

As dificuldades apresentadas pelos docentes com que convivemos coincidem com as conclusões de Santos (2006) sobre as barreiras enfrentadas por professores de Ciências para promover uma formação para a cidadania. Segundo o autor mencionado, as três principais dificuldades referem-se:

[à] forma tradicional como a escola e alguns dos elementos que compõem os currículos estão organizados. Refiro-me às rígidas divisões das áreas de conhecimento em disciplinas estanques...;

[ao] receio que muitos professores têm, em particular os de Ciências, de discutir temas relacionados com valores...

[ao] distanciamento entre os conceitos científicos aprendidos em sala de aula e as questões científicas verdadeiramente relevantes para a vida das pessoas... (p. 2)

Santos (2006), porém, não discute, dentro da formação para a cidadania, o papel que assumem as relações étnico-raciais. Essa ausência foi verificada em quase toda a literatura sobre o ensino de Ciências que foi analisada no presente estudo. Verificou-se uma lacuna de trabalhos científicos acerca das dificuldades encontradas por docentes de Ciências com o objetivo de educar relações étnico-raciais em suas aulas. Também se verificou, por meio do convívio com docentes em cursos de formação continuada, que os poucos que se dedicam a tal intento enfrentam a falta de preparo e a inexistência de orientações específicas e de materiais didáticos adequados. Tal situação corrobora, por exemplo, os achados de Rosemberg, Bazili e Silva (2003), que depois de analisarem todas as pesquisas sobre racismo em livros didáticos produzidos entre 1953 e 2003, apontam a inexistência de estudos sobre visões acerca da África e dos africanos e afrodescendentes em livros de Ciências. Cabe ressaltar que tais visões, certamente, incidem sobre as relações étnico-raciais vividas em sala de aula.

A fim de contribuir para mitigar essa ausência de referências específicas para um trabalho pedagógico objetivando a educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências, a seguir são descritos os resultados do presente estudo, temáticas e questões que podem ser objeto de um ensino de Ciências comprometido com tal objetivo.

Ensino de Ciências e educação das relações étnico-raciais

Em parte, as temáticas e questões aqui apresentadas foram elaboradas a partir da análise da literatura disponível nas áreas de educação, relações étnico-raciais e ensino de Ciências. A fim de contribuir para que o leitor possa aprofundar os estudos nessa literatura, optamos por mencionar, em notas de fim de texto, parte significativa da literatura consultada. As temáticas e questões em pauta foram identificadas tendo em vista a experiência de um dos autores como docente de Ciências e Biologia e em cursos de formação continuada de professores, assim como considerando a análise dos dados de entrevistas com oito professores de Ciências Naturais, no ensino fundamental, que participaram de um curso de formação continuada.

Reuniram-se as temáticas e questões em cinco grupos, a fim de sugerir procedimentos de trabalho no ensino de Ciências, bem como leituras para aprofundamento. Os mencionados grupos são: a) Impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais; e) Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências. A seguir, apresentam-se as sugestões de trabalho e leituras.

Impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo

Aqui, sugerem-se abordagens que, no ensino de Ciências, discutam o impacto do conhecimento científico sobre a vida social (Santos, 2004; 2006), levando em consideração o contexto histórico em que as teorias foram produzidas e apontando seus impactos no ideário social. É importante compreender e abordar esta questão por meio de uma análise que contemple dois aspectos: de um lado, os valores da sociedade que interferem na produção de

conhecimentos científicos e, de outro, a produção de conhecimentos científicos interferindo na construção de valores da sociedade.

Por exemplo, podem ser criadas atividades que explorem as relações entre os conhecimentos científicos e a orientação de relações étnico-raciais desiguais, como o papel das teorias raciais do século XVIII e XIX e a fundamentação do chamado “racismo científico”. Em tais atividades podem ser realizadas discussões sobre pesquisas, teorias e movimentos científicos que construíram conceitos como o biológico de raças humanas, ainda fortemente presente no ideário da população brasileira e que orienta tensas relações sociais. Da mesma forma, elas podem contemplar discussões e análises críticas sobre a importância histórica de teorias como a da evolução darwinista e a da hereditariedade mendeliana na formação de ideias sobre raça, miscigenação, etnia, gênero e sexo, normalidade e defeito, aptidão e inaptidão social etc. Neste mesmo sentido, ressalta-se a importância de se dimensionar e avaliar, de forma crítica, o papel de movimentos científicos como a eugenia na formação do imaginário social sobre raças, miscigenação e etnia, e a permanência de ideias criadas em seu contexto, do início do século XX ao período atual (Maio; Santos, 2006; Stepan, 2005; Domingues; Sá; Glick, 2003; Sacarrão, 1989).

Outro importante aspecto que pode ser contemplado é a forma como o racismo e a exploração sistemática dos africanos e afrodescendentes produziram impactos que fragilizaram tais populações em diferentes contextos e países. Essa fragilização está intimamente relacionada a questões que devem ser abordadas no ensino de Ciências, como: a utilização de africanos e afrodescendentes em pesquisas científicas, principalmente no campo da medicina (Washington, 2006); a distribuição desigual do acesso aos recursos naturais e a exposição excessiva à poluição ambiental das populações afrodescendentes e indígenas, as chamadas “injustiças e racismos ambientais” (Lester; Allen; Hill, 2001), e os drásticos efeitos das mudanças globais sobre essas populações em diferentes partes do mundo (Mitchel, 2008).

Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais

Neste segundo grupo, destacam-se as abordagens que procurem, com base em conhecimentos produzidos pelas Ciências Naturais, promover a superação de estereótipos de inferioridade e valorizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade. Para tanto, podem ser desenvolvidas atividades que contribuam para que os estudantes analisem criticamente a história do conceito biológico de raças humanas, rechaçado pela comunidade científica há mais de cinquenta anos. Neste contexto, seria importante esclarecer também o caráter social e ressignificado do conceito de raças humanas como é utilizado pela sociologia contemporânea (Munanga, 2004; Guimarães, 2003) e também pelos movimentos sociais, particularmente o Movimento Negro.

Tal trabalho pedagógico deve contar com uma análise crítica pautada em conhecimentos sólidos das Ciências Naturais (genética, evolução etc.) e também das Ciências Humanas (sociologia, antropologia etc.). Nesse sentido, podem ser abordados aspectos específicos da evolução humana, como a origem africana da humanidade, a formação dos grupos étnico-raciais e a evolução de caracteres como a cor da pele, entre outros (GTAAB, 1988; Andrade, 2002). Para atingir os objetivos esperados, esses temas devem ser abordados a fim de superar visões estereotipadas sobre as relações étnico-raciais, por meio de estímulo à crítica, pautada em conhecimentos científicos, às falsas ideias sobre superioridade/inferioridade biológica/intelectual de certos grupos étnico-raciais em relação aos outros.

Outra sugestão é a abordagem da evolução humana de forma profunda, com a intenção de discutir e esclarecer a formação dos grupos étnico-raciais (Domingues; Sá; Glick, 2003). Sugere-se, neste contexto, a discussões sobre as diferenças físicas entre os diferentes grupos étnico-raciais e o papel da cultura em atribuir valores, negativos ou positivos, a tais características biológicas. Por meio de tal abordagem, propõe-se combater estereótipos, promovendo

a distinção entre fatores biológicos e culturais presentes nessa complexa história evolutiva e valorizando a diversidade de formas físicas, tipo de cabelo, cor de pele, entre outras.

África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial

Neste grupo, sugerem-se abordagens que apresentem e discutam a longa história da produção de conhecimentos no continente africano, que contribuíram para o desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade, além da importância de africanos e afrodescendentes para as Ciências Naturais. Essas abordagens devem se ater à representação da população africana e afrodescendente, quase nunca positiva e menos ainda no campo das Ciências, no qual os cientistas negros raramente são reconhecidos e valorizados.

A história da produção de conhecimentos no continente africano, que dá sustentação à concepção de que ele é o berço das civilizações, pode ser resgatada na identificação e discussão de conceitos e práticas originados na África e que foram apropriados e reestruturados pelos povos gregos, persas, romanos, entre outros. Assim, é importante, no ensino de Ciências, promover atividades e discussões em que sejam contempladas as relações entre os povos africanos, incluindo os egípcios, os gregos e outros povos da Europa. Em tais práticas pode ser mencionado o costume da época, de cerca de 600 a 300 anos antes da era corrente, de enviar gregos como Pitágoras, Platão, Eudoxos e Democritus, durante longos períodos de tempo, para estudarem no Egito e aprenderem com essa civilização africana (Diop, 1991). Discussões como essa devem englobar a análise da origem do povo egípcio, oriundo da região etíope da África, suas características étnico-raciais e suas relações com outros povos africanos, como os núbios, os etíopes, os cuxitas e os axumitas.

No mesmo sentido, podem ser elaboradas atividades a fim de esclarecer os estudantes sobre as inúmeras contribuições africanas para o conhecimento científico mundial, que incluem, por exemplo: a medicina, a matemática, a metalurgia, a química e a tecnologia egípcia; a astronomia Dogon; a metalurgia e os conhecimentos sobre química da Núbia; os conhecimentos sobre cirurgia, imunização e obstetrícia dos povos Banyoro; a apresentação de cientistas africanos e afrodescendentes que contribuíram para a história da Ciência (como Cheik Anta Diop, na arqueologia; Lewis Howard Latimer, na física e na química; Benjamin Banneker, na matemática e na astronomia; Ernest Everett Just, na zoologia; Rebecca Cole, na medicina e no cuidado infantil, entre outros). Uma análise muito rica e com informações ainda pouco divulgadas e, portanto, pouco conhecidas pode ser encontrada em uma série de trabalhos científicos (Diop, 1974; 1991; Nascimento, 1996; Finch III, 2001; Willians, 1987; Verrangia, 2005a).

Além dos aqui mencionados, há muitos outros conhecimentos no sentido de dimensionar as contribuições dos africanos e de seus descendentes para o desenvolvimento científico. Algumas informações essenciais podem ser encontradas nas referências apresentadas e na vasta produção disponível na Internet, que aborda essas questões com informações confiáveis e bem ilustradas. Mas tais informações se encontram, em sua grande maioria, em língua inglesa e francesa, lacuna que pode ser preenchida por trabalhos de pesquisa e divulgação científica no Brasil que dimensionem a importância, ainda omitida na divulgação científica, dos afro-brasileiros no campo das Ciências Naturais.

Ciências, mídia e relações étnico-raciais

Neste grupo, destacam-se as abordagens que visem analisar criticamente as interações entre conhecimento científico, relações étnico-raciais e mídia. Essa análise perpassa a identificação e a caracterização do uso de conhecimentos científicos pela mídia (revistas, jornais, televisão etc.) que, explicitamente ou não, procurem explicar ou justificar as relações étnico-raciais e outras relações sociais, como de gênero.

Sugere-se aqui a análise crítica da utilização dos conhecimentos científicos pela mídia na discussão, por exemplo, sobre políticas públicas, como as ações afirmativas, amplamente discutidas no atual momento. Para realizar a crítica sugerida, podem ser promovidas atividades que identifiquem e avaliem a veiculação de conhecimentos do campo da genética molecular, marcadores gênicos, no contexto de discussões sobre as chamadas “cotas raciais”. Muitos jornais e revistas veicularam, no ano de 2007, pesquisas no campo da genética molecular que analisam, do ponto de vista biológico, a ancestralidade do povo brasileiro e de personalidades negras conhecidas. Essas pesquisas foram utilizadas por jornalistas em uma campanha contra as ações afirmativas, pautada na ideia de que, como a genética provaria, não existem raças humanas, portanto, não poderiam ser criadas classificações raciais para corrigir distorções históricas. O mais importante é que essas reportagens desconsideraram os aspectos sociais e culturais do conceito de raça, para construir um argumento objetivo, pautado em pesquisas científicas, contrário à política pública em pauta. Destaca-se, portanto, o papel do ensino de Ciências para formar pessoas capazes de compreender a manipulação e utilização de conhecimentos científicos, e da própria presença de cientistas, na construção de discursos midiáticos (Verrangia, 2008).

Sugere-se também a formulação de atividades que debatam o determinismo reducionista biológico do comportamento social. Para atingir o mencionado objetivo, pode-se analisar a veiculação pela mídia de informações simplistas que, amparadas fragilmente em conhecimentos da biologia evolutiva, desconsideram o papel da cultura e da aprendizagem sobre o comportamento humano. Esse tipo de informação estimula a formação de visões pautadas apenas em aspectos biológicos do comportamento social, acarretando preconceitos contra distintos grupos sociais, não entendidos em sua diversidade cultural, mas apenas enquanto grupo biológico. Nesse sentido, sugere-se a realização de atividades que abordem textos midiáticos, geralmente repletos de determinismos acerca das relações entre homens e mulheres, passando por temas como monogamia e poligamia; escolha de parceiros e atração; orientação sexual e homossexualidade; comportamento sexual. Há também textos que abordam as interações entre Ciência e religião, por exemplo, procurando explicar a fé como resultado do processo evolutivo. Tais textos também podem ser analisados a fim de explicitar a utilização da Ciência pela mídia e os impactos dessa utilização no ideário social. Há um amplo campo de pesquisas sobre mídia e divulgação científica que trazem contribuições importantes para a formulação de atividades e abordagens com o intuito descrito aqui.

Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências

Sugere-se, neste último grupo, abordagens que examinem criticamente as interações entre o conhecimento científico ocidental e os conhecimentos tradicionais de raiz africana e afro-brasileira (Semali, 1999; Omolewa, 2007). É importante considerar, neste contexto, as discussões presentes em uma série de trabalhos de pesquisa que se dedicam a questões como a definição de Ciência e as especificidades do trabalho científico e o ensino de Ciências. Destes trabalhos, destacam-se aqueles que estudam o papel do conhecimento sobre epistemologia e história da Ciência na aprendizagem de conhecimentos científicos pelos estudantes.

Sugere-se a elaboração de atividades de ensino que abordem, sob a ótica cultural das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras, o estudo: da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos; entre outros. Tais atividades podem diferenciar tais conhecimentos daqueles produzidos pelas Ciências Naturais, mas com a intenção de valorizá-los enquanto patrimônio cultural mundial. Nesse contexto, podem ser apresentados aos estudantes fábulas, mitos, lendas e provérbios de matriz africana (Boateng, 1993) e afrodescendente que abordem os elementos já mencionados e outros que sejam estudados pelas Ciências Naturais, estimulando os estudantes a conhecerem mais detidamente as perspectivas culturais africanas

e afro-brasileiras. Dois dos focos de tal ensino devem ser a valorização da diversidade cultural e o enriquecimento do entendimento sobre a função das Ciências, que envolve a busca por compreender a realidade.

No mesmo sentido, pode ser abordada a importância dos conhecimentos de comunidades tradicionais afro-brasileiras e ameríndias sobre ervas e plantas medicinais para a descoberta de princípios ativos e novos medicamentos, no contexto científico contemporâneo. Desta forma, pode-se abrir espaço para discutir conhecimentos tradicionais, inclusive de matriz africana e afro-brasileira, e conteúdos conceituais habitualmente abordados nas aulas, como os princípios ativos e a indústria farmacêutica. Nesse sentido, também poderiam ser descritos os processos de plantio e cultivo utilizados há séculos por comunidades remanescentes de quilombos e indígenas, e que mantêm a terra fértil, relacionando-os ao conceito atual de desenvolvimento sustentável (Guerra, 2004). Tais abordagens podem contribuir para a valorização dos povos que mantêm conhecimentos milenares vivos e para a ampliação da visão dos estudantes sobre o conhecimento científico.

Conclusões

Como se procurou mostrar, o ensino de Ciências, assim como todos os componentes curriculares, tem papel fundamental na promoção de relações sociais éticas entre os estudantes. No contato com docentes em cursos de formação continuada, pôde-se concluir que as abordagens do ensino de Ciências visando a educação das relações étnico-raciais podem contribuir para viabilizar processos educativos comprometidos com a formação para a cidadania. Pautando-se nas temáticas e questões apresentadas, atividades e projetos pedagógicos podem ser desenvolvidos e, segundo a análise dos docentes participantes de cursos de formação continuada, há um grande potencial em tais abordagens. Outra indicação desse potencial foi o grande interesse demonstrado por outros docentes de Ciências e estudantes do curso de Ciências Biológicas. Tal interesse, constatado em palestras e discussões organizadas junto a esses grupos, gerou o início de cursos sobre a temática.

Cabe ainda mencionar a necessidade identificada de que os cursos de formação de professores de Ciências ajudem a questionar os processos de seleção de conteúdos. Geralmente, no contexto escolar, tal seleção parte de conteúdos conceituais preestabelecidos, presentes em livros, textos e ementas para a definição de procedimentos de ensino. Analisando as interações entre ensino de Ciências e educação das relações étnico-raciais, verifica-se a necessidade de se inverter tal lógica. Para educar relações étnico-raciais é necessário definir de antemão valores e posturas a serem desenvolvidos pelos estudantes, para depois selecionar conteúdos conceituais e procedimentos de ensino adequados a tal propósito. Essa inversão de lógica pode contribuir também para a análise crítica e profunda de outro ponto apontado pela literatura como problemático no ensino de Ciências: a visão fragmentada do conhecimento científico abordado na escola (Santos, 2006). Ressalta-se, portanto, a necessidade de que os cursos de formação inicial e continuada de professores do ensino de Ciências discutam tanto a seleção de conteúdos e quanto a fragmentação do conhecimento científico. Tais discussões tornam-se ainda mais essenciais quando os objetivos de tais cursos envolvem preparar professores que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade étnico-racial (Gomes; Silva, 2002).

Finalmente, como está explícito na declaração Universal de Direitos Humanos: “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana... promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais...” (Nações Unidas, 1948). Por meio da análise empreendida, esperamos contribuir para o fomento do debate e da pesquisa sobre o papel do ensino de Ciências na formação de cidadãos. Essa formação deve contemplar a construção de relações sociais positivas e o engajamento em lutas por eliminação de quaisquer formas de desigualdade social e de discriminação.

Referencias

- ALGARVE, V. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* São Carlos, 2004, 274p. Dissertação (Mestrado)– Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. 2004.
- ANDRADE, P. S. *Pertencimento étnico-racial e ensino de História*. São Carlos, 2006, 179p. Dissertação (Mestrado)– Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. 2006.
- BOATENG, F. African traditional education: a tool for intergenerational communication. In: ASANTE, M.; ASANTE, K. *African culture: rhythms of unity*. New Jersey: África World Press, 1993, p. 109-122.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acessado em: 6 mai. 2007.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*.
- DOMINGUES, M. B.; SÁ, M. R.; GLICK, T. (Orgs.) *A recepção do darwinismo no Brasil*. Rio de Janeiro; Fiocruz, 2003.
- DUSSEL, H. *Para uma ética da libertação Latino-Americana*. v. III: Erótica e Pedagógica. Piracicaba/São Paulo: Co-edição Edições Loyola/Editora UNIMEP, 1974.
- FINCH III, C. S. *The star of deep beginnings: the genesis of african science and technology*. Georgia: Khenti, 2001.
- GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GONÇALVES, L. A. O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. Belo Horizonte, 1985, p. 286. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
- GTAAB. Cor e Gen/te. *Ensino de Biologia: dos fundamentos às práticas*, São Paulo, v. II, 1988. p. 32-43.
- GUERRA, D. Cabeças (bem-)feitas: ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 3., *Caderno de Resumos*, São Luís, p. 62, 2004.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.
- KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das Ciências*. São Paulo: Edusp, 1987.
- _____; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.
- LESTER, J.; ALLEN, D.; HILL, K. *Environmental injustice in the U.S.: myths and realities*. Oxford: Westview Press, 2001.
- MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CNBB, 2006.
- MELO, M. do R. *Ensino de Ciências: uma participação ativa e cotidiana*. 2000. Disponível em: <<http://www.rosamelo.hpg.ig.com.br/>>. Acessado em: 6 mai. 2007.
- MITCHEL, J. A. *If the sun people die: climate change and the retention of african traditional spirituality: uncovering connections*. In: CULTURAL ENDURANCE BETWEEN AFRICA, THE AMERICAS AND THE CARIBBEAN CONFERENCE. 9th, New York: Medgar Evers College – CUNY, 2008. p. 21.

2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS, HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DA LEGALIDADE À REALIDADE

Elvira Maria Isabel Jaroskevicz

Resumo

A Lei nº. 10639/03 alterou a Lei nº. 9394/96, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, ampliaram as discussões, incluindo a educação das relações étnico-raciais. O que se pretende é analisar como se deu a educação da população negra e afrodescendente ao longo do tempo e como se estabelecem hoje nas escolas as relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. A partir daí, verificar qual a proposta da SEED (Secretaria de Estado da Educação) Paraná para o tratamento da temática étnico-racial e de que forma os educadores tem internalizado essas propostas. Finalizando, aponta-se para os caminhos possíveis para a implementação da lei nas escolas da rede pública estadual.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. História e cultura africana.

INTRODUÇÃO

A luta pela igualdade de direitos para a população afrodescendente no Brasil não terminou com o fim do regime escravocrata. É aí que ela começa, pois a Lei Áurea e as outras que a precederam não deram conta de assegurar direitos à população liberta e a seus descendentes. Como afirma Cunha:

Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente (CUNHA JUNIOR, 2008: p. 7).

Continuaram na marginalidade, sem direito à terra, trabalho digno, educação, saúde ou habitação, constituindo a parcela mais empobrecida da população brasileira até hoje. Como revelam as pesquisas recentes realizadas pelo IBGE:

As desigualdades raciais manifestas em todos os indicadores aqui analisados expressam a recorrente exclusão social à qual homens e mulheres, identificados como pretos ou pardos, são submetidos ao longo do percurso de suas vidas. Sistemáticamente desfavorecidos quanto às condições de moradia, assistência médico-sanitária, escolaridade, emprego e renda, para mencionar os mais importantes fatores de exclusão, este segmento populacional de ascendência africana e indígena também apresenta maiores níveis de mortalidade infantil, menores valores de esperança de vida ao nascer, maiores índices de mortalidade de jovens e maiores proporções de mortalidade de gestantes. (Síntese de Indicadores Sociais do PNAD/IBGE 2007: p. 182).

Ao longo do tempo o Movimento Negro, pós-abolição encampou inúmeras lutas para a formulação de atitudes em defesa da população negra, conforme descreve Cunha Júnior:

Um foco de origem dos movimentos sociais negros é resultante das ações sociais de luta pela abolição do escravismo criminoso e da insatisfação dos resultados práticos da abolição. [...] Outra origem que deve ser considerada ao aparecimento destes movimentos sociais no meio negro foi o conjunto de políticas imigratórias europeias que se configuravam como políticas racistas contrárias aos interesses e à estabilidade social, econômica e política das populações negras. Além destas organizações de protesto e formulação direta de luta política devemos considerar a existência de instituições culturais e religiosas que defendem, de certa maneira, a consolidação de uma expressão cultural negra. (CUNHA JUNIOR, 2008: p. 3).

Muitas vitórias foram conquistadas, sendo uma delas a aprovação da Lei 10639/03, que altera a Lei nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. A Lei 10639/03 introduziu na LDBEN a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana afro-brasileira. Em março de 2008, entrou em vigor a Lei 11.465/08, que novamente alterou o Art. 26-A da LDBEN, acrescentando a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena, juntamente com o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Contudo há que se ressaltar que a Lei 10639/03 continua em vigor, mesmo com o advento a Lei 11.645/08, e desse modo, como este trabalho se refere apenas à história e cultura africana e afro-brasileira, será usada como referência a Lei 10639/03, sem desconsiderar as modificações produzidas pela nova legislação.

A lei foi um passo importante e teve na seqüência a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pelo Conselho Nacional de Educação, traduzindo os princípios da lei de forma a colaborar para a sua implementação nas escolas. No entanto, sabe-se do desconhecimento dos professores em relação aos conteúdos exigidos pela lei.

“Todos são iguais perante a lei” é o que garante o Art. 5º da Constituição Federal, prevendo não haver desiguais, mas diferentes. A escola é uma das instituições que deve contribuir para o cumprimento da norma constitucional e para a mudança do quadro vigente, sendo de sua competência respeitar matrizes culturais e construir identidades. Para tanto, faz-se necessário repensar conceitos e verdades arraigados nos educadores.

Para isto, o parecer do Conselho Nacional de Educação, nas questões introdutórias, esclarece que

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. 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 (CNE/Parecer 03/04).

Em 2007, como proposta de trabalho para o Programa de desenvolvimento Educacional (PDE), surgiu a possibilidade de aprofundar os estudos na temática e acompanhar as políticas da SEED para a implementação da lei nas escolas da rede pública estadual.

A militância na luta pela igualdade racial, há mais de uma década, além da vivência na escola pública, possibilitaram a sensibilização para a temática e a reflexão a partir dos vários autores que têm se dedicado ao estudo da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira.

A pretensão neste texto é fazer uma breve revisão de literatura enfocando a educação do negro e as relações étnico-raciais na escola, analisar as propostas da SEED (Secretaria de Estado da Educação) para a implementação da lei e o registro sobre a visão dos educadores nas escolas públicas estaduais, a partir dos relatos de professores e pedagogos participantes do curso oferecido no Grupo de Trabalho em Rede (GTR) e na intervenção ocorrida na escola, como atividades previstas no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, RACISMO E ANTI-RACISMO

A educação do negro: breve retrospectiva

Torna-se difícil resgatar a educação da população negra ao longo do tempo, pois a História da Educação não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro. Mariléia dos Santos Cruz, refletindo sobre o assunto, aponta que

têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, dos mecanismos criados para a escolarização oficial; da educação dos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados no relato da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento. (CRUZ, 2005: p. 22-23).

A influência da Nova História Cultural no campo da História da Educação permitiu incorporar categorias teorizadas em outros campos, passando a ser “consideradas imprescindíveis para entender o passado dos fenômenos educativos, como as de gênero, de etnia e de geração, ao lado da classe social, já consagrada pelos estudos marxistas.” (LOPES e GALVÃO, 2001: p. 41).

Por muito tempo, não se perguntou, por exemplo, sobre a educação dos negros, dos indígenas ou sobre as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado. Hoje, essas questões são fundamentais para o entendimento do que foi, do que é a educação brasileira. Mesmo assim muitos ainda teimam em não querer enxergar que são profundamente diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena e do judeu... Enxergar o “outro” continua exigindo um grande esforço principalmente para os que não ocuparam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história (LOPES e GALVÃO, 2001: p. 41).

Alguns estudiosos, na maioria afro-brasileira, têm se dedicado à pesquisa de fontes que possam elucidar a história que insiste em não ser contada.

Mário Maestri aponta que, ao chegarem, os escravizados iniciavam sua instrução para o trabalho agrícola ou outro a que fosse servir, não havendo preocupação nem em ensinar-lhes a língua, sendo obrigados a aprender por imitação. Na cidade havia um ambiente mais propício para uma educação formal e informal, pois era lucrativo ter um escravo que soubesse algum ofício, para alugá-lo. Isso fez com que muitos aprendessem a ler, escrever e contar. (MAESTRI, 2004: p.195).

A Constituição de 1824 coibia o ingresso da população escrava nas escolas (art. 6º, item I) a qual se restringia a brasileiros e os escravos eram na maioria africanos de nascimento. A Reforma Couto Ferraz (decreto nº. 1.331 de 17 de fevereiro de 1854) instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças de 7 anos. Cabe, no entanto, ressaltar dois pontos relevantes na lei: não seriam admitidas crianças com doenças contagiosas e nem escravas. Além disso, não havia previsão para a educação de adultos. (SILVA e ARAÚJO, 2005: p. 68).

Os Anais dos Congressos Agrícolas são fontes imprescindíveis para elucidar o momento de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, mostrando as divergências entre os que defendiam a educação dos nacionais (ex-escravos e descendentes) e os que defendiam a entrada de imigrantes chineses ou europeus para suprir a escassez de braços oriunda das transformações em processo. Os que defendiam o aproveitamento da mão-de-obra nacional preocupavam-se com a criação de escolas para treinamento, uma vez que libertos os escravos o seu encaminhamento para o trabalho livre precisaria se dar pela persuasão (SCHELBAUER, 1998: p.38).

De acordo com a autora, “apesar dessa crença, a escola voltada para o treinamento de mão-de-obra assalariada não se efetivou, e, surpreendentemente, essas discussões desaparecem, de maneira simultânea à abolição definitiva” (SCHELBAUER, 1998: p.52).

É notório que, resolvida a questão da mão-de-obra pela entrada de imigrantes europeus, a educação da população negra foi esquecida. Muitas tentativas de regulamentação do ensino público foram feitas após a abolição, em 1888, no entanto, pelo teor de tais reformas

deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização; porém, na realidade, negaram as condições objetivas e materiais que facilitassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (SILVA e ARAÚJO, 2005: p. 71).

Somente ao final do século XIX, com o advento do ensino popular e o ensino profissionalizante é que a população negra tem oportunidades concretas de escolarização. A educação popular se estabeleceu em grupos escolares urbanos e escolas isoladas nos bairros operários e fazendas. O ensino profissionalizante vem pela criação das primeiras escolas, por decreto de Nilo Peçanha, objetivando a formação de um mercado interno de mão-de-obra. (SILVA e ARAÚJO, 2005: p. 72).

Apesar das circunstâncias sociais que mantinham o negro fora da escola, o ensino profissionalizante propiciou a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra. Esta população negra intelectualizada propiciou o surgimento dos movimentos negros, sendo a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, o maior e mais amplo movimento negro, tendo inclusive implantado uma escola em sua sede no centro de São Paulo (IDEM: p. 73).

Além da Frente Negra, outra experiência importante, a partir dos próprios negros, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) criado no Rio de Janeiro em outubro de 1944, proposto por Abdias do Nascimento. A educação no TEN não se limitou à escolarização, sendo incorporada a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho; na dimensão da educação política. O sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros. (ROMÃO, 2005: p. 119)

Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4024/61) onde está posto no Título I – Dos Fins da Educação – Art. 1º - alínea g, a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça. Na verdade ficou mais como discurso, não havendo ênfase na escola para todos. (DIAS, 2005, p. 52). A Lei 5692/71 que reformou a LDBEN de 1961 manteve no texto a condenação ao preconceito de raça.

Quanto à Lei 5692/96, o processo foi diferente, já que ocorreu após a promulgação da Constituição de 1988, no momento de pós-abertura política, com ampla movimentação da sociedade civil. Em seu Art. 26, §4º, lê-se que o Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia. (IDEM: 2005, p. 57).

A Lei 10639/03 alterou a Lei 5.692/96 em seus artigos 26 e 79, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e estabelecendo a inclusão no calendário escolar de 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Na sequência, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Em 2008, a Lei 11.465/08 dá nova redação ao Art. 26-A da LDBEN, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena.

Este breve relato objetiva mostrar a lentidão com que se caminha na conquista do direito à educação para a população negra no Brasil. 120 anos se passaram desde a abolição dos escravos e “seus descendentes ainda reivindicam medidas compensatórias na área educacional, capazes de eliminar os efeitos persistentes das barreiras impostas no passado e equiparar as oportunidades de desenvolvimento que deveriam ser oferecidas a todos” (SILVA e ARAÚJO, 2005: p. 75)

Apontamentos sobre as relações étnico-raciais na escola pública e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

Depois de muitas interdições, a massificação da escola pública permitiu a presença da população afro-brasileira. Porém, os dados sobre a escolaridade das crianças de ascendência africana sugerem que a sua vida escolar é mais difícil e acidentada que a das brancas.

Dados da Síntese de Índices Sociais de 2007, baseada em dados coletados pelo IBGE/PNAD coletados em 2006 revela que as desigualdades sociais se agravaram entre brancos e negros na última década. Diz o documento que em relação à educação

as taxas de analfabetismo, de analfabetismo funcional e de frequência escolar continuam apresentando diferenças significativas entre os níveis apresentados pela população branca, sempre favorecida, e os da população preta e parda. Em números absolutos, em 2006, entre cerca de 15 milhões de analfabetos brasileiros se encontram mais de 10 milhões de pretos e pardos, mostrando a gravidade deste problema para este segmento da população. As taxas de analfabetismo para a população de 15 anos ou mais de idade foram de 6,5% para brancos e de mais que o dobro, 14%, para pretos e pardos.

A taxa de analfabetismo funcional também é muito menor para brancos. O indicador de média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade mostra uma vantagem de 2 anos para brancos, com 8,1 anos de estudos, em relação a pretos e pardos, com 6,2 anos, diferença que vem se mantendo constante ao longo dos anos segundo as informações disponíveis. Outro indicador, o da distribuição por cor ou raça da população que frequenta escola com idades entre 18 e 24 anos mostra também significativas diferenças entre os grupos analisados. Enquanto o percentual de brancos que aparecem como estudantes de nível superior ou terceiro grau é de 56%, o de pretos e pardos apenas alcança 22%, mostrando a enorme diferença de acesso e permanência dos grupos raciais neste nível de estudo. (IBGE/PNA – Síntese de Dados Sociais 2007: p. 182, 183).

Para Elizabeth Fernandes de Souza, compreender como se dão as relações no interior da escola é fundamental à pesquisa, pois a escola é o *locus* de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização. Moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir a partir do que é aprendido e internalizado desde a mais tenra infância (SOUZA, 2001: p. 61).

Diante de tais preocupações, pesquisadores têm se voltado à tarefa de desvendar como se dão as relações raciais no interior das escolas. Consuelo Dores Silva analisou como se processam as relações sociais entre alunos de etnias diferentes e como esta relação interfere na constituição da identidade e na auto representação dos alunos negros no interior de uma escola pública de um bairro periférico de Belo Horizonte (SILVA, 1995: p.20).

As falas coletadas tornam visíveis tais relações. As crianças e adolescentes negros queixaram-se dos constantes nomes com que eram apelidados, em suas interações com os colegas.

“Quando alguma pessoa coloca apelido em mim, eu me sinto humilhada e triste. Vou dar alguns apelidos: nega, urubu, filha do Mussum. Quem me chama dessas coisas é o T. (Sujeito D. M.)

“F. me chama de negra, diz que o meu nome é nome de escrava. Quando ele passa perto da minha casa, grita meu nome e me ofende com palavras.” (S.M.).

A redação proposta pela pesquisadora mostra o desconforto por não serem tratados pelo nome.

“Gostaria de ser alto e bonito, forte e não queria ter defeito, porque os meninos fica mexendo comigo.”

“Eles fica me chamando de beicudo e eu queria ter o lábio certo.” (Redação do sujeito R. S.)

A autora, analisando os dados, expõe:

Através desta investigação, observamos que este ideal de brancura induz o sujeito negro, aqui representado pelos alunos não-brancos, à rejeição de sua cor e de suas características físicas raciais, como pudemos captar durante as entrevistas e na análise de redações (IDEM: p. 108).

Eliane Cavalleiro, por sua vez, pesquisou, no ano de 1998, a realidade escolar de uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. A pesquisadora trabalhou em duas etapas. Primeiramente observou, em três salas de aula, alguns procedimentos de crianças e adultos diante da diversidade racial, valores atribuídos pelos professores de educação infantil aos seus alunos e os valores atribuídos pelas crianças a seus pares; atitudes e práticas evidenciadoras da presença de discriminação e preconceito na pré-escola. Em uma segunda etapa foram entrevistados profissionais da escola, alunos e familiares, a fim de levantar os efeitos das relações sociais na vida dos entrevistados e na sociedade brasileira.

A reflexão sobre os dados coletados levou a pesquisadora a concluir que o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/europeia, fazendo com que as crianças negras recusem as características raciais do grupo negro. “É, eu disse para ela (a professora) que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita.” (CAVALLEIRO, 2001: p.146).

Evidenciou-se também o sofrimento da criança negra, exposta diariamente à violência, de forma explícita ou simbólica, influenciando negativamente na construção de sua identidade. É fácil concluir, a partir dos relatos, que

a contribuição da escola tem sido, não de estimular o desenvolvimento de processos identitários que façam da sociedade brasileira uma sociedade mais igualitária; ao contrário, a escola reproduz e mantém a estrutura e o modelo de relações sociais vigentes, calcados na percepção da diferença como sinônimo de inferioridade (FOGAÇA, 2006: p.44).

As pesquisas revelam o que o currículo não mostra: as relações raciais na escola não são harmoniosas e necessitam ser modificadas, sob pena de continuarem produzindo e reproduzindo desigualdades, a partir da inferiorização dos grupos não brancos.

Por outro lado, a história e cultura africana e afro-brasileira ainda está pouco presente nos currículos escolares. Segundo Circe Bittencourt (2005), a concepção de História ensinada é a de que indígenas e negros não possuem história, apenas influenciaram ou contribuíram para a vida cultural brasileira, principalmente por meio de hábitos alimentares, música, eventos esportivos.

Não se conta sobre os movimentos de resistência e de luta contra a escravidão ocorridas no Brasil, como as revoltas dos Malês, da Balaiada, da Chibata, dos Búzios, nem sobre a formação dos quilombos (SANTOS, 1997: p.78).

No entanto, muitos historiadores fazem a crítica de que a História do Brasil seja ensinada na perspectiva de um passado único e homogêneo, ignorando os diferentes setores sociais e étnicos da sociedade brasileira, atribuindo tal construção ao mito da democracia racial criado para fundamentar a homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2005: p 198-199).

O principal problema encontrado no processo de ensino de História Africana é relativo aos preconceitos que se têm sobre a África. Para Henrique Cunha Júnior, “a imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos” (CUNHA JR, 1997: p. 58).

Portanto, faz-se urgente aprofundar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira para compreendê-las no contexto da história geral da humanidade.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PARANÁ E A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS REFERENTES ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

No Paraná, algumas ações e políticas têm sido implementadas pela SEED, desde a aprovação da Lei 10639/03, a partir das discussões das entidades do Movimento Negro e da APP-Sindicato. Constituiu-se uma comissão para discussão e encaminhamentos referentes à temática das relações étnico-raciais na escola e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Resultou daí a elaboração de dois cadernos temáticos visando a divulgação da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 003/2004, de 10 de março de 2004), das Normas Complementares elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação, bem como divulgar experiências desenvolvidas sobre a temática nas escolas públicas estaduais.

Ao prefaciar o caderno temático “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, a então Superintendente de Educação, Dr^a. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, explicita o pensamento da SEED:

Tais conteúdos não se constituem como temas transversais, pois não são assuntos a serem esporadicamente trabalhados na forma de projetos ou apenas durante dias específicos como o Dia da Consciência Negra, são, sim, conforme indicam nossas Diretrizes, conteúdos que devem ser trabalhados em todas as disciplinas da matriz curricular e assim devem estar contemplados no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de ensino (ARCO-VERDE, 2006: p.7).

Em documento elaborado pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE/SEED) para a Semana Pedagógica Descentralizada nas escolas em julho de 2008, evidencia-se a forma de implementação dos conteúdos referentes às questões étnico-raciais, dentro de uma visão de currículo, conhecimento e conteúdo.

Em síntese, o currículo é a expressão das concepções (de homem, de mundo, de ensino e aprendizagem, de método e de educação), das aspirações sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. É, como consequência disto, a seleção intencional de conteúdos, saberes e conhecimentos, os quais devem ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação consciente em uma sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória (Orientações para a Organização da Semana Pedagógica, 2008: p. 6).

Este mesmo texto revela claramente a discordância em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem a temática das relações étnico-raciais como um tema transversal, tratado como pluralidade cultural.

Sem dúvida, com estas atribuições a escola serviria de cortina de fumaça para camuflar as reais condições estruturais sob as quais a sociedade e cada sujeito em si está condicionado. Portanto, agrava-se o fato de pensar que, pedagogicamente, a pedagogia de projetos é tomada como possibilidade de ensino, encobrindo a sistemática pontual que encerra em si mesma.

[...]

O modelo de organização curricular proposto pelos PCN, com base na pedagogia do aprender a aprender, descentrou os conteúdos historicamente constituídos nas disciplinas escolares, por meio dos quais a escola trabalha com o conhecimento para dar destaque a outros conteúdos, chamados por Sacristan (2000) de ‘nebulosos e pouco claros’. (Idem, 2008: p. 8).

O texto expressa o entendimento de que, ao lado de outros assuntos como Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, violência e drogadição, a história e cultura africana e afro-brasileira se insere entre os Desafios Educacionais Contemporâneos, os quais têm uma historicidade ligada ao papel e à cobrança da sociedade civil organizada, em especial dos movimentos sociais (p. 12).

É na categoria totalidade – condição de compreensão do conhecimento nas suas determinações que as questões sociais, ambientais, econômicas, políticas e culturais podem e devem ser tratadas. Nesta perspectiva, os “desafios educacionais” no currículo devem pressupor ser parte desta

totalidade. Portanto eles não podem se impor à disciplina numa relação artificial e arbitrária, devem ser “chamados” pelo conteúdo da disciplina em seu contexto e não o contrário, transversalizando-o ou secundarizando-o (p.12).

Se há o entendimento de que os citados desafios devem ser tratados de forma curricular, é nas Diretrizes Curriculares que devem se inserir. Portanto, cabe analisar como as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, objeto deste estudo, nelas são incorporados.

As diretrizes curriculares de História se organizam em três conteúdos estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. São eles: relações de trabalho, relações de poder e relações culturais.

Por meio destes conteúdos estruturantes o professor deve discorrer acerca dos problemas contemporâneos que representam demandas sociais concretas, alguns deles, inclusive, foram estabelecidos em lei, tais como a inclusão das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e da História do Paraná (p. 33).

Esta forma de organização dos conteúdos permite a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira naturalmente.

Nas diretrizes curriculares de Geografia a abordagem também é feita a partir de conteúdos estruturantes, que se desdobram em conteúdos específicos, assim como as diretrizes curriculares das outras disciplinas. Constituem-se conteúdos estruturantes: as diversas dimensões do espaço geográfico: dimensão política, dimensão sócio-ambiental e a dimensão cultural, na perspectiva da Geografia Crítica. Tal abordagem permite, se houver interesse por parte do professor, incluir de forma mais sistemática a questão das relações étnico-raciais.

Especificamente, no tratamento da metodologia, há referência à Lei 10639/03.

O professor de Geografia deve estar atento à Lei nº 10639/03, tornando obrigatório abordar conteúdos que envolvam a temática da história e cultura afro-brasileira e africana que pode ser vistas nas diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio e relaciona-las aos conteúdos estruturantes de forma contextualizada. O trabalho pedagógico com esta temática pode ser feita, por exemplo, por meio de mapas, maquetes, textos, imagens, fotos que tragam conhecimentos específicos tais como: a composição da população brasileira e miscigenação dos povos; a distribuição espacial da população afrodescendente no Brasil e no mundo; as contribuições do negro na construção cultural da nação brasileira; as migrações do povo africano no tempo e no espaço; o trabalho e renda dos afrodescendentes.; a configuração espacial do continente africano (Diretrizes de Geografia, p. 48).

Em Matemática, no trato das tendências metodológicas é colocada como possibilidade a etnomatemática, a qual leva em consideração que não existe um único, mas vários e distintos conhecimentos e nenhum é menos importante que o outro. As manifestações matemáticas são percebidas por meio de diferentes teorias e práticas, das mais diversas áreas que emergem dos ambientes culturais. (Diretrizes de Matemática, p.26)

A Educação Física traz como objeto de estudo a cultura corporal. Quando trata sobre cultura corporal e diversidade as diretrizes rezam que

Aulas de Educação Física podem revelar-se excelente oportunidade de relacionamento, convívio e respeito entre as diferenças de desenvolvimento, de ideias e de valorização humana, para que seja levado em conta o outro (Diretrizes de Educação Física, p. 29).

É usada nota de rodapé para lembrar sobre a obrigatoriedade legal em se trabalhar conteúdos referentes às relações étnico-raciais.

Ao tratar sobre lutas, aparece capoeira como uma das possibilidades a serem trabalhadas, ao lado do karatê, judô e outras lutas marciais orientais. Quando se refere às danças, o texto menciona a dança afro-brasileira como sendo uma dança que retrata bem a questão cultural (p. 42).

Nas diretrizes de Arte, a forma como se estruturam os conteúdos – elementos formais, composição, movimentos e períodos - permite que se introduza a temática de cultura africana e afro-brasileira nas artes visuais, dança e música.

Ao conceber como conteúdos estruturantes, mito e filosofia, teoria do conhecimento, ética, filosofia política, filosofia da ciência e estética, o texto das diretrizes de Filosofia justifica a dificuldade que seria trabalhar uma divisão geográfica devido à carência de bibliografia sobre filosofia oriental e africana.

Na disciplina de Sociologia, ao tratar do conteúdo Direitos, cidadania e movimentos sociais, as diretrizes propõem que “numa perspectiva crítica que contemple diferentes linhas interpretativas, a análise sociológica da categoria trabalho, na contemporaneidade, deve problematizar o lugar da mulher, do negro e do índio, ou seja, das denominadas minorias” (Diretrizes de Filosofia, p. 51).

As diretrizes de Língua Estrangeira Moderna abrem alguma possibilidade de trabalhar a temática racial ao colocar dentre os princípios que norteiam os fundamentos teóricos metodológicos o direito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural (Diretrizes de Língua Estrangeira Moderna, p. 18).

As diretrizes de Ciências, Química, Física, Biologia, Língua Portuguesa e Ensino Religioso não trazem nenhuma referência à temática da Cultura africana e afro-brasileira. Diante do que evidenciam as diretrizes, pode-se aferir que ainda não concretizam plenamente a proposta da SEED.

AS VIVÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ

Se nos documentos das diretrizes oficiais ainda não se concretizaram as políticas da SEED voltadas para as relações étnico-raciais e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, na prática escolar têm se realizado pelo empenho de alguns abnegados, na maioria engajados nas lutas de entidades do Movimento Negro. Os contatos com professores e pedagogos a partir do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) e da implementação da proposta do PDE na escola, revelam o que pensam e fazem os professores ao tratarem da questão.

A implementação no Colégio Enira Moraes Ribeiro de Paraná deu-se a partir de um curso de 40 horas, com participação de professores de diferentes disciplinas. No curso foi trabalhado o material didático “Educação das relações étnico-raciais na escola: desafios para a implementação da Lei nº 10639/03” produzido para o PDE. Também foram estudadas as diretrizes nacionais do Conselho Nacional de Educação e as normas complementares do Conselho Estadual de Educação, os cadernos temáticos produzidos pela SEED, além de textos de diversos autores, versando sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, ao término do curso aferiu-se em que o mesmo contribuiu para a sensibilização e formação de cada um dos participantes.

O registro da fala dos professores contribuiu para o entendimento da realidade escolar:

“Em capacitações realizadas na escola estudei sobre as relações étnico-raciais muito pouco. Este curso contribuiu para adquirir conhecimento e desconstruir alguns mitos que são tão fortes que surgem dificuldades para articular nossas informações” (V.B)

“O curso foi de grande importância, pois eu não tinha conhecimento de alguns assuntos abordados nos encontros. Gostei de conhecer um pouco mais sobre as relações étnico-raciais e cultura africana.” (E. V.)

“Eu não tinha a mínima noção da cultura africana, da sua importância para a construção do povo brasileiro. Comecei a entender a História Africana e por que é tão importante que ela seja ensinada nas escolas, universidades e movimentos sociais. (R. L.)

Quando Henrique Cunha diz “A África é do outro lado da rua e nos falta coragem para atravessá-la” está dizendo a mais pura verdade. E também que a nossa pobreza foi consequência de uma dominação escravista e racista que nos empobreceu sistematicamente nos dois lados do Atlântico – me abre a cabeça para entender um pouco mais sobre as relações étnico-raciais”. (S. C.)

“Achei que a contribuição que o curso trouxe no meu caso, foi poder analisar mais intimamente a questão racial, não somente com relação aos outros, mas também a mim mesmo. Isto poderá me ajudar certamente na minha relação com todos: professores e alunos, nas relações do dia-a-dia, me tornando mais consciente.” (R. L)

“O curso foi muito importante para a minha formação docente. Pois a cada dia vivemos diferentes situações em sala de aula e com o curso me sinto um pouco mais preparada para resolver situações de preconceito.” (V. B.)

“O curso teve contribuições teóricas e fortalecimento de ideias e parâmetros para a prática educativa. Como educadora posso refletir sobre as desigualdades sociais e contribuir para desenvolver uma nova cultura, novas relações.” (V. B.)

“É preciso conhecer a verdadeira história da África para se desconstruir mitos e reconstruir a verdadeira história, pois todo esse aprendizado foi baseado em uma história parcial, distorcida e promotora do racismo. E cabe a nós, professores, dar início para que as gerações futuras percebam o grande erro cometido.” (L. S. e M. A. Z.)

A partir dos estudos, os professores pensaram algumas atividades e conteúdos a serem trabalhados.

No geral: organizar palestras e atividades culturais contemplando as relações étnico raciais para pais e alunos; capacitação de professores.

Arte: confecção de máscaras africanas; a influência dos negros na arte brasileira; as danças africanas tradicionais e as danças contemporâneas de influência negra; negros de destaque no esporte, dança, música, canto, teatro, cinema, televisão; símbolos gráficos – Adinkra.

Matemática: ensinar jogos do tipo Mankala; realizar campeonatos;

Química: incluir a África ao tratar sobre a história da química; produção de melanina. Os depoimentos revelam a insegurança dos educadores frente ao desafio colocado e o desejo de conhecer mais sobre a temática.

Os pedagogos e professores que participaram do Grupo de Trabalho em Rede também demonstraram haver tentativas em realizar atividades que contemplem as relações étnico raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, porém de forma esporádica, sem muita sistematização. Nem todos conheciam as diretrizes curriculares nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação nem os cadernos temáticos produzidos pela SEED. Ao analisarem o Projeto Político Pedagógico de suas escolas perceberam que as relações étnico raciais não aparecem como um problema a ser enfrentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade apresentada por meio dos estudos, reflexões e depoimentos mostra que a escola reproduz as discriminações e preconceitos da sociedade nas suas relações sociais. Por outro lado, existe um reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e o desejo de transformá-las por grande parte dos educadores, tanto daqueles que estão nas escolas quanto os que estão na SEED, responsáveis pela gestão de políticas educacionais.

Também fica evidente que a maioria dos educadores, por não ter usufruído de tal formação, não conhece questões relacionadas à África, nem a trajetória dos africanos e afrodescendentes no Brasil, o que impossibilita trabalhar história e cultura africana e afro-brasileira coerentemente, sem folclorismos.

Diante desta constatação, aponta-se para a necessidade de uma política de formação mais intensa, que chegue a todos os educadores da rede pública estadual. Além disso, faz-se necessário o acompanhamento sistemático dos Projetos Político-Pedagógicos e Propostas Curriculares das escolas. A instituição de algum concurso (premiação) para professores que apresentem trabalhos significativos com seus alunos poderia ser um incentivo a mais para a concretização de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo.

O presente trabalho se propôs a mostrar como é tratada a temática pela Lei nº 10639/03 pela SEED e como os professores e pedagogos têm interiorizado as propostas de implementação. Descortina-se, a partir desta reflexão, um campo profícuo de pesquisa para se desvendar como se dá a concretização das diretrizes curriculares nas práticas escolares da rede pública estadual do Paraná.

REFERÊNCIAS

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Prefácio. In Cadernos Temáticos - História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais. Curitiba: SEEDPR, 2006.
- BRASIL. CNE. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.
- _____. Lei 11645 de 10 de março. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: SUMMUS, 2001.

- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org). História do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In. COSTA LIMA, Ivan e ROMÃO, Jeruse (org). Negros e currículo. Série Pensamento Negro em Educação nº. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org). História do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- FOGAÇA, Azuete. Educação e identidade negra. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 22, p. 31-46, jul./dez. 2006.
- LOPES, Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da Educação. Coleção [o que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I : séculos XVI – XVIII. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.
- PARANÁ. CEE. Deliberação nº. 04 de 02 de agosto de 2006. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relator: Romeu Gomes de Miranda, Marília Pinheiro Machado de Souza, Lygia Lumina Pupatto, Domenico Costella e Maria Tarcisa Silva Bega. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006.
- _____. Diretrizes Curriculares de Educação Física para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizeseducacaofisica72008.pdf
- _____. Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizessociologia72008.pdf
- _____. CGE. Orientações para a organização da semana pedagógica 28, 29 e 30/07/2008. Texto 1: Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública. Curitiba: SEED, 2008.
- ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (org.). A história da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SCHELBAUER, Analete Regina: Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.
- SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- SILVA, Geraldo da e ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org). A história da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SOUZA, Elizabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

UNIDADE 3

CONTEÚDOS DA UNIDADE

3.1 A LEI N.º 10.639/03: LIMITES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1.1 Um lugar de exclusão

3.1.2 Atuação do movimento negro

3.1.3 Das perspectivas: a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais

3.1.4 Quanto aos limites e o trabalho com as questões étnico-raciais

OBJETIVOS

- ✓ Discutir acerca das perspectivas de trabalho com as relações étnico-raciais, conforme as legislações cabíveis, além de dialogar sobre os limites impostos para sua implementação no ambiente escolar.
- ✓ Destacar os impasses e limites que se impõe à implementação da Lei 10.639/03
- ✓ Destacar as perspectivas da Lei n.10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.
- ✓ Relatar a situação dos negros em diferentes setores sociais e sua condição de excluído na sociedade brasileira ao longo da história.
- ✓ Conhecer a atuação do movimento negro, a exclusão do sujeito negro ao longo da história e o que tudo isso acarreta para a educação e a sociedade.

3.1 A LEI Nº. 10. 639/03: LIMITES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Débora Ribeiro - UNICENTRO/PR
Grupo de Trabalho - Diversidade e Inclusão
Agência Financiadora: CNPQ, Edital de Gênero n. 32/2012

Resumo

Várias pesquisas comprovam que a população negra compõe a parcela mais pobre no Brasil. Os índices se relacionam à moradia, trabalho, distribuição de renda, educação e população, demonstrando que esse grupo majoritário na sociedade brasileira, sofre até os dias atuais com a situação de marginalização e opressão que se iniciaram no período escravista. A falta de políticas públicas de reparação aos danos sofridos, o mito da democracia racial e da inferioridade da população negra, relegaram o povo negro à completa exclusão. Devido a isso, surgiram várias associações e organizações reivindicando a garantia dos direitos da população negra, que constituem o movimento social negro. Dentre os direitos reivindicados pelo movimento, um deles é a educação, a qual lhes foi negada durante muitos anos. Após a realização de vários eventos e mobilizações, além dos compromissos internacionais que foram assumidos pelo país, uma série de medidas vem sendo realizadas a fim de promover a equidade racial. Nesse sentido, figura a Lei nº. 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Assim, é objetivo desse artigo discutir acerca das perspectivas de trabalho com as relações étnico-raciais, conforme as legislações cabíveis, além de dialogar sobre os limites impostos para sua implementação no ambiente escolar, como apontado por pesquisadores do tema, como Santos (2010), entre outros. Entretanto, apesar dos impasses e limites que se impõe à implementação da Lei 10.639, como a falta de formação inicial e continuada relacionadas à temática e a escassez de recursos, dentre outros, esse momento é crucial para a sociedade brasileira, sendo que, ainda há muito a se fazer.

Palavras-chave: Movimento negro. Relações étnico-raciais. Lei nº. 10.639/03.

Introdução

O intuito de pesquisar o processo de implementação da Lei nº. 10.639/03, assim como todo o contexto que abarca as relações étnico-raciais, teve início a partir do nosso contato com a Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha, através da pesquisa realizada no ano de 2012 pelo GIEDH2 no distrito de Entre Rios, município de Guarapuava, Paraná. Em nossa pesquisa sobre a moralidade e a relação com o meio ambiente em crianças quilombolas percebemos a nítida separação entre as crianças quilombolas e as não quilombolas no ambiente escolar, pois as crianças quilombolas sentavam-se nas carteiras mais afastadas das salas de aula, sem “permissão” para interagirem.

Esse fator instiga ainda mais pelo fato de existir uma legislação específica para o tratamento das questões étnico-raciais, portanto, as escolas teriam quais instrumentos efetivos para a consolidação de uma educação voltada para a diversidade étnico-racial? Ainda nesse sentido, é necessário perscrutar quais limites são impostos pela realidade sócio-educacional brasileira, para que realmente seja efetivada uma educação mais democrática, contemplando os conhecimentos, saberes e a cultura de cada povo. Pois é preciso reconhecer que apesar de haver uma legislação e várias orientações para esse trabalho, no campo da prática existem muitos percalços, como veremos no decorrer deste trabalho. Portanto, procuramos responder alguns questionamentos acerca dessa problemática através desse artigo, partimos então da legislação que trata das relações étnico-raciais na escola.

A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, inserindo os artigos 26-A, 79-A e 79-B, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Os conteúdos deverão incluir 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” (BRASIL, 2003), que deverão ocorrer em todo o âmbito do currículo escolar, mas preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística. O calendário escolar também passou a incluir o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei 10.639/03 é uma resposta ao movimento negro, que reivindicou junto aos órgãos competentes o direito a uma educação equitativa para a população negra. Sobretudo, quando a omissão no currículo escolar se configura como discriminação racial, ao supor a homogeneidade da escola e, assim, torna invisível a população negra e sua cultura. De modo que, o potencial da Lei é desmistificar e desmentir a história que sempre fora veiculada pelos currículos oficiais, questionando ideologias de dominação que por séculos fazem parte do ideário brasileiro, possibilitando que alunos negros construam uma identidade positiva sobre si e sua etnia.

A fim de compreendermos a importância da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, iniciamos o artigo analisando dados que comprovam a exclusão atual da população negra, tanto no que concerne aos bens materiais e à educação. No momento seguinte pontuamos a participação da população negra na conquista da garantia de seus direitos através do movimento negro. Finalmente, analisamos o que foi proposto na legislação, assim como seus limites e perspectivas através do que afirmam pesquisadores da área.

Um lugar de exclusão

Ser pobre e negro no Brasil limita muito o indivíduo, isso porque o negro tem que enfrentar o racismo, além das barreiras sociais. Esse racismo brasileiro é velado e negado: “o brasileiro tem preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 1972 *apud* PAIXÃO, 2006 p. 13), mas os dados estatísticos comprovam que sim, ele existe. Para compreender a importância da Lei 10.639/03 como uma ação afirmativa para a população negra, em um primeiro momento analisamos alguns dados estatísticos que comprovam que a população negra compõe a parcela mais pobre no Brasil, em um processo de reprodução das desigualdades que ocorre através do fracasso escolar.

Em sua pesquisa sobre o racismo, Tamyris Proença Bonilha constatou o não lugar do sujeito negro na sociedade brasileira, analisando índices estatísticos referentes à moradia, mercado de trabalho e distribuição de renda, educação e população. Seus estudos demonstram que a população brasileira é majoritariamente composta por negros e pardos (44,2% pardos e 6,9% pretos), totalizando 51,1% de negros e 48,2% de brancos (2012, p. 31).

Com relação ao mercado de trabalho e distribuição de renda a autora afirma que a população negra ocupa as posições mais inferiores, sem carteira assinada e com menor proteção social. A taxa de desemprego também é maior para os negros, além de possuírem um rendimento por hora 20% menor quando comparado ao dos brancos. Um dos motivos que leva a população negra a ocupar os postos de trabalho menos valorizados é o seu menor acesso à educação formal, fator que perpetua as desigualdades raciais e sociais. E mesmo quando negros e brancos possuem o mesmo tempo de estudo, suas posições no mercado de trabalho e renda são diferenciadas. (ibidem, p. 36).

No campo educacional, a população negra se concentra nas faixas de menor escolaridade, sendo que em 2009 havia menos de 1/3 de negros no ensino superior contra a maioria branca. Nesse mesmo ano, a população branca de 15 anos ou mais tem uma média de 8,7 anos de estudo, em contrapartida, a população negra e parda possui 6,7 anos. A taxa de analfabetismo de pessoas entre 15 e 64 anos de idade é de 13% entre os negros e pardos e 6% para os brancos. Do total de 20,3 milhões de pessoas identificadas como analfabetas funcionais, cerca de 25,4% são negros, 25,7% são pardos e apenas 15% são brancos (ibidem, p. 40).

Esses dados comprovam a existência do racismo na sociedade brasileira, efetivado por séculos de escravidão e pela ausência de políticas de integração do negro ex-escravo após a abolição: “A abolição pela via oficial não abria nenhuma porta – fechavam todas elas” (FERNANDES, 1972 *apud* PAIXÃO, 2006, p. 27). O apelo ao racismo correspondeu à lógica da dominação no mercado de trabalho de uma classe sobre outra, portanto, a crença na inferioridade negra convinha aos interesses da classe dominante que buscava manter seus privilégios e por isso subjugava os negros. Conforme Noam Chomsky “[...] Isso é compreensível, pois quando você oprime alguém precisa alegar alguma coisa. A justificativa acaba sendo o nível de depravação e vício moral do oprimido” (1997 *apud* RIZZATO, p. 368, 2004).

Da mesma forma, a abolição não significou o fim do apelo ao racismo científico, como afirma Jaccoud (2008), amplamente aceito pela elite brasileira entre as décadas de 1880 e 1920. Dessa forma, as diferenças sociais e raciais foram naturalizadas, baseadas na suposta inferioridade da raça negra. A ideia do “branqueamento” da população, através da imigração europeia, procurava salvar a população brasileira dos atrasos causados, supostamente, pela presença negra na sociedade. O racismo científico culpabilizou o negro pelo fracasso do país e pelo seu próprio fracasso:

[...] três quartas partes da população negra e mestiça da cidade submergiram numa dolorosa era de miséria coletiva, de degradação moral e de vida social desorganizada. O abandono do menor, do doente ou do velho, a “mãe solteira”, o alcoolismo, a vadiagem, a prostituição, a criminalidade ocasional ou sistemática repontaram como dimensões normais de um drama humano sem precedentes na história do Brasil (FERNANDES, 1972, p. 90).

Disso depreende-se que a estrutura colonial social e econômica se alterou apenas no nível jurídico-político, já que a permanência da mesma organização econômica era necessária para a preservação da hegemonia das classes dominantes. Para isso, a população negra foi relegada à categoria mais baixa da população pobre, no momento em que alguns desses setores partilhavam das oportunidades do trabalho livre e da constituição de uma classe operária assalariada. Nos dias atuais, o racismo vem acompanhado pela pobreza produzida pela conjuntura econômica do capitalismo, sendo que a população negra continua na base da pirâmide social.

A crença na inferioridade da população negra e o mito da democracia racial mascararam e legitimaram a situação em que foram relegados os negros durante a escravidão e após a abolição. Parafraseando Florestan Fernandes, a situação racial no Brasil possui duas dimensões, a primeira se refere à impossibilidade das classes capitalistas e subdesenvolvidas de criar uma ordem competitiva que incluísse todos os segmentos sociais. Outra que se define pelo “problema de cor”, uma herança do passado que se manifesta através de atitudes preconceituosas e justifica a exclusão da população negra dos estratos ocupacionais e sociais do sistema de produção (1972).

Durante esse processo surgiram várias formas de contestação, de rebeldia e até mesmo fugas, desde a formação dos quilombos e várias entidades, associações e organizações

políticas atuando contra o racismo e a situação opressora a que eram submetidos os negros. Como veremos, essas organizações constituem o movimento negro, articulado através de várias associações e clubes recreativos e culturais preocupados com a solidariedade e a cooperação mútua.

Atuação do Movimento Negro

O movimento negro emerge como forma de negar a história oficial do negro no Brasil, a fim de possibilitar outra interpretação de sua trajetória. Assim, o movimento negro se configura como “negatividade histórica” (GOMES, 2012, p.136), ao mesmo tempo em que foi responsável pelas conquistas referentes ao maior ingresso da população negra na escola, pelas críticas aos currículos e materiais didáticos estereotipados, pela inclusão da questão racial na formação de professores, assim como pela obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira, entre outras ações afirmativas que buscam a construção de uma identidade étnico-racial positiva.

A educação da população negra sempre fora considerada pelo movimento negro como ponto central para a emancipação e melhoria da qualidade de vida, entretanto, este direito foi negado pelo Estado brasileiro ao longo da história. Como afirma Mariléia Cruz, “[...] embora encontrem-se evidências do acesso da população negra a escolas públicas somente a partir da segunda metade do século XIX, esse segmento criou suas próprias escolas e empreendeu esforços diversos desde o período do Império [...]” (2005, *apud* SILVA, s/a, p.6) Em suas reivindicações, portanto, a educação sempre mereceu maior destaque e, aliados às orientações mesmo que contraditórias de órgãos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e Banco Mundial, levou o Estado a adotar medidas para combater o racismo.

Várias organizações surgiram nas primeiras décadas do século XX, desde jornais impressos até associações políticas, como a Frente Negra Brasileira fundada em 1931 e o Teatro Experimental do Negro em 1944, que tiveram importante papel na divulgação de situações de preconceito e atuação nas áreas da educação e do teatro, divulgando a cultura e história afro-brasileira. Suas atividades no campo educacional se voltaram para a alfabetização e para a contextualização da situação da população negra no país; no cenário político tiveram importante papel na discussão da nova carta magna em 1946 (GOMES, 2012). Nesse período, os jornais da imprensa negra foram importante veículo para incentivar o estudo e chamar a atenção da população negra para o valor da educação.

Um dos marcos para a luta é a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado – MNU, além de várias associações ligadas ao movimento de mulheres negras, às associações culturais e relacionadas com várias questões, como: saúde, educação, moradia, trabalho, bens culturais etc. Tais associações foram responsáveis pela realização de vários eventos e fóruns que se constituíram em grandes marcos de mobilização, denúncia e reivindicações acerca da igualdade racial no país, como o Centenário da Abolição, em 1988, e a marcha pelos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, que já previa a inclusão da história africana nos currículos escolares (SANTOS, 2010).

A própria Constituição de 1988 incorpora as reivindicações e denúncias do movimento negro ao transformar o racismo em crime “imprescritível e inafiançável”. A nova Constituição também instituiu a demarcação das terras quilombolas, estabeleceu a proteção para as manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de História as contribuições dos diversos povos para a formação da nação brasileira, o que seria regulamentado mais tarde com a Lei 10.639/03.

Há pouco mais de uma década, uma série de medidas vêm sendo realizadas para a construção de uma sociedade mais democrática no que diz respeito à questão étnico-racial. Após assumir compromissos internacionais na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminação Correlatas, que ocorreu em Durbai no ano

de 2001, várias políticas públicas, legislações e normatizações visam o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. Conforme Santos (2010), os principais destaques nesse âmbito são: o Decreto nº 3.551 de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro; o Decreto 4.228, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas; a Lei 10.639/03, seguida das Diretrizes e mais tarde pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes.

A participação do movimento negro e suas reivindicações junto ao governo foram sem dúvida, um dos principais responsáveis pelas medidas contra a discriminação racial e ações afirmativas. Ao mesmo tempo, as orientações dos organismos financeiros internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, relacionadas ao tratamento dos grupos historicamente marginalizados não visam superar o problema, mas apenas amenizar as desigualdades raciais e sociais. Essa compreensão é importante quando analisamos a Lei 10.639, para pensarmos em seus limites, já que faz parte das ações afirmativas tomadas pelo governo, que responde não apenas às lutas do movimento negro, como também aos apelos dos organismos internacionais, podendo adquirir um caráter reducionista e não libertador.

Assim, apesar de todo esse movimento que demandou a criação de organismos públicos circunscritos à temática racial – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPPIR), assim como o aumento das políticas sociais para a população mais pobre e majoritariamente negra, as desigualdades raciais não estão sendo reduzidas significativamente. Essas medidas tiveram pouco efeito na qualidade de vida da população negra, talvez devido à lógica neoliberal incentivada pelos órgãos internacionais para a intervenção mínima do Estado, diminuindo os gastos públicos com as políticas sociais. É, portanto, nessa conjuntura política, econômica e social que devemos analisar os limites e possibilidades da Lei 10.639/03. Portanto, muitos interesses se colocam entre a realidade social (do racismo velado) e a realidade política e econômica, as quais visam a continuidade de formas correlatas de dominação.

Das perspectivas: a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Como vimos, a assinatura da Lei 10.639/03 foi uma resposta às reivindicações do movimento negro e atua cumprindo os compromissos internacionais assumidos pelo país. Além disso, foi uma das primeiras ações realizadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva na transição de governo, assim como uma resposta às reivindicações do movimento negro existente dentro do próprio Partido dos Trabalhadores e uma forma de contornar o descontentamento com as nomeações ministeriais (PAIXÃO, 2006). A Lei alterou a LDB 9.394/96, instituindo o ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

O Projeto de Lei nº 259 que deu origem à Lei 10.639/03, de autoria dos deputados Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT/MS), apresentado em 1999, recebeu dois vetos do Presidente da República, sendo eles:

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

Artigo 79-A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria (PAIXÃO, 2006, p. 86).

Através de um documento oficial a Presidência notificou ao Senado Federal o motivo dos vetos. Para o primeiro justificou o veto devido a uma incoerência entre este parágrafo, a

Constituição Federal e a LDB, pois o mesmo estaria limitando a liberdade dos estados e municípios na constituição do currículo, assim, cada região deveria adequar os conteúdos de acordo com a necessidade e realidade que presenciarem. Entretanto, todas as regiões do país precisam modificar o trabalho com a questão racial, não apenas de acordo com a constituição étnica da população local, mas para conhecer e refletir sobre a questão nacional do negro. Ademais, a questão racial não é somente um problema do negro, é um problema social e nacional.

Justificando o segundo veto, afirmou que o artigo 79-A rompe com o conteúdo da LDB ao prescrever como deveriam ocorrer os cursos de formação de professores, já que na LDB não há prescrição, mas apenas a menção dos locais em que deve ocorrer, assim especificado no parágrafo único do Art. 62-A “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 36).

Como em vários outros momentos a LDB deixa muitas brechas, sem especificar e dar rigor a algo tão importante como a formação de professores, aceitando variáveis que algumas vezes não apresentam qualidade. Para Paixão (2006), o veto também se justifica pelo fato da participação do movimento negro nas instituições de ensino não ser desejada pela Presidência, pois poderia causar alguns incômodos, mesmo assim, as poucas iniciativas que vêm ocorrendo para implementar a Lei 10.639/03 têm contado com a participação do movimento negro, inclusive na formação de professores.

Apesar dos parágrafos vetados, as orientações referenciais para a implementação e consolidação da Lei foram aprovadas no dia 10 de março de 2004, em que o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/04 que fundamentou a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O principal objetivo dessas Diretrizes é defender o reconhecimento e valorização da identidade negra, na tentativa de superar e modificar as relações de preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar.

O Parecer 03/04 faz uma introdução sobre a importância de ações afirmativas como a Lei 10.639/03 para combater o racismo e as discriminações que atingem os negros, afirmando que é necessário ressarcir os negros descendentes de africanos escravizados “dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista [...]” (2004, p.11). Considerando a educação como principal mecanismo de transformação de um povo, afirma ser necessário adotar políticas educacionais para valorizar a diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação brasileira.

Além dessas orientações, o Parecer também apresenta os princípios que devem conduzir as ações dos sistemas de ensino, estabelecimentos e professores, entre eles: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Também determina como será o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com relação às disciplinas, às datas comemorativas, aos conteúdos e aos instrumentos pedagógicos.

Quanto às atribuições aos sistemas de ensino e estabelecimentos de ensino caberá, entre as quais vale aqui considerar: mapear e divulgar experiências pedagógicas com a questão étnico-racial; incluir a discussão da questão racial na matriz curricular dos cursos de formação de licenciaturas; editar livros e materiais didáticos que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial brasileira, corrigindo obras já publicadas com visão estereotipada sobre a história, cultura e identidade da população negra, principalmente nos livros didáticos.

Outra medida que auxilia na instituição da Lei é o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, lançado em 2009, elencando vários objetivos e estratégias a serem observados pelo Ministério da Educação (MEC), pelas instituições de ensino, pelos sistemas de ensino, professores etc. Também nesse âmbito, podemos considerar as ações orientadas pelo MEC através da SECAD e SEPPPIR.

Entre as ações da SECAD podemos citar a realização de fóruns estaduais para discutir a desigualdade no cotidiano escolar e estratégias para a implementação da Lei 10.639/03, além de atuar no processo de formação continuada de professores e na publicação de obras direcionadas a professores da Educação Básica.

A publicação de obras voltadas para a questão étnico-racial vem ocorrendo através da distribuição de quase 20.000 kits de **A cor da cultura**, para todas as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação do país até o ano de 2009. Outras publicações importantes para o trabalho dos professores em sala de aula são as **Orientações e Ações para a Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais** (SECAD, 2006) e **Superando o Racismo na Escola** (MUNANGA, 2005), as quais foram distribuídas pelas Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada para a Lei 10.639/03.

Portanto, apesar de existirem entraves concretos para a sua efetiva implementação, como trabalhos que vêm sendo realizados de maneira equivocada, as orientações estão disponíveis. Todavia, não podemos desconsiderar que as políticas afirmativas para a população negra “ainda são vistas com muita reserva pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade” (GOMES, 2009 *apud* SILVA, s/a, p. 15). O ideário social está muito pautado no mito da democracia racial e no racismo velado, fator cultural que se impõe sobremaneira acima das iniciativas educacionais. Além disso, a realidade social, econômica e política também se impõe sobre os princípios de justiça e dignidade da pessoa humana, como diz Rizzato “Há uma tentativa daqueles que representam o *status quo* de, a todo modo, criar uma linguagem que mantenha o sistema de controle vigente, sem que se realizem concretamente os princípios fundamentais da justiça” (2004, p. 351). No entanto, correlatamente, devem existir aqueles que ensejam combatê-los, para que um dia tenhamos uma sociedade mais democrática e melhor.

Quanto aos limites e o trabalho com as questões étnico-raciais

Através de análises a partir de matérias do Jornal Folha de São Paulo sobre a promulgação da Lei 10.639/03, Paixão (2006), relatou algumas críticas formuladas por especialistas em educação, como: o caráter impositivo da lei, a falta de material de apoio, o engessamento do currículo e a consideração da Lei como desnecessária. As defesas, principalmente do movimento negro, são em favor da necessidade dos alunos conhecerem a história da África para dismantelar os estereótipos, para modificar os livros didáticos de conceitos preconceituosos e errôneos e assegurar a identidade positiva para os alunos negros. Eles se mostram a favor de políticas afirmativas como a lei, por compreenderem a construção ideológica sobre a questão racial no país.

Apesar das críticas e limites para a implementação da Lei 10.639/03, como a falta de preparo dos professores, a falta de material de apoio, o descompromisso de Secretarias de Educação municipais e estaduais, dos professores, pedagogos, diretores etc., esse momento é importante para a educação e toda a sociedade brasileira. Pois é a partir da reflexão e aceitação de que é necessário mudar conceitos arcaicos, que se inicia um processo longo de transformação. Esse processo se iniciou há séculos com as fugas dos escravos e continuou através das lutas do movimento negro, atualmente acontece no bojo das políticas sociais e educacionais.

A Lei é importante porque fará com que os alunos negros se orgulhem de sua etnia, que formem uma identidade positiva. Toda a sociedade brasileira é beneficiada, pois se desmentem ideologias de dominação que atingem não apenas os negros, mas todos que de alguma forma são oprimidos, como as mulheres, os índios, os operários. Por exemplo, a compreensão de que se faz necessário valorizar e promover outras identidades minoritárias levou à promulgação da Lei nº 11.645 no ano de 2008, inserindo nos currículos escolares a história e cultura dos povos indígenas.

Nesse ínterim o currículo ganha papel de destaque, pois “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 1994 *apud* SILVA, 2012, p. 11). Deve ser superada a visão eurocêntrica dos currículos, de forma a se valorizar a diversidade étnica e racial, já que, ao escolher tal conhecimento em detrimento de outro se está afirmando o que não é importante na história e na cultura, assim se constituem formas de poder, as quais englobam relações identitárias.

Por isso, a formação de professores é ponto crucial nesse processo para que possam compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, assim como lidar positivamente com elas e criar estratégias pedagógicas para auxiliar a reeducá-las. No entanto, como apontam pesquisas realizadas em alguns estados e municípios do país, a fim de analisar e acompanhar o processo de implementação da Lei 10.639/03, como a realizada por Lorene dos Santos em Minas Gerais no ano de 2010, e de Marcelo Arruda Guimarães, em São Paulo no ano de 2013, encontraram como principal dificuldade dos professores, entre outras, a falta de preparo em sua formação inicial para tratar das relações étnico-raciais.

Existe uma lacuna muito grande na formação docente, principalmente quando se trata de história da África, é uma defasagem que existe desde o ensino fundamental e que na universidade não é suprida. Apesar das pesquisas que são realizadas pelos núcleos de estudos africanos e afro-brasileiros (NEAAB) nos centros de pós-graduação, esse diálogo não alcança as escolas. O próprio MEC deve enfrentar essa lacuna e investir na implementação da Lei, produzindo materiais acessíveis aos professores e criando parcerias, incentivando, avaliando e cobrando iniciativas.

Outro impasse para a implementação da Lei, segundo Nilma Lino Gomes em entrevista realizada por Passos (2010) à revista *Nação Escola*, é a preocupação excessiva dos professores com a matemática e a alfabetização, que precisam ser trabalhadas para as avaliações nacionais de desempenho. Alguns professores acreditam que perdem tempo com as questões étnico-raciais, mas é possível aliar esses conteúdos. Com essa estratégia o professor enriquece sua aula e facilita a compreensão dos alunos, a aprendizagem ganha um sentido maior e não se torna mecânica. Ademais, uma preocupação excessivamente conteudista não permite aos alunos adquirirem uma compreensão social e política, pois ao tratarem apenas dos conhecimentos universais os professores deixam muitas questões importantes para a compreensão da própria sociedade, como a questão racial.

A análise acerca dos principais limites e avanços na implementação da Lei estão presentes também nos resultados da pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03*, desenvolvida em parceria entre a UFMG, a SECAD e a UNESCO, publicada no ano de 2012. A partir de 39 questionários respondidos por gestores de secretarias estaduais e municipais de todas as regiões do país, apenas três afirmaram não desenvolver nenhuma prática para a educação das relações étnico-raciais. As demais afirmaram desenvolver a celebração do Dia Nacional da Consciência Negra e organizar equipes específicas para trabalhar com a temática.

A observação dessas medidas pela maior parte das secretarias é positiva, pois está em conformidade com o disposto no artigo 79-A da Lei e com o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03. Entretanto, celebrar o Dia da Consciência Negra sem

contextualização histórica acarreta a perda do seu caráter formativo. É comum professores trabalharem com a questão da população negra somente quando se aproxima alguma data comemorativa, desenvolvendo atividades valorativas, como a confecção de cartazes com pessoas negras e frases afirmativas. Ou ainda, através das manifestações culturais de origem afro-brasileira. Essas questões são importantes também para a formação de identidade positiva de alunos negros e para a valorização da cultura afro-brasileira, mas compreender a história é fundamental. É importante que os alunos entendam por que precisam estudar, conhecer e respeitar.

Um ponto negativo, principalmente no âmbito das secretarias municipais, é que apenas três afirmaram realizar acompanhamento pedagógico das práticas educativas, enquanto das secretarias estaduais, nove afirmaram realizar. Considerando que a primeira proposição para os sistemas de ensino no Plano Nacional de Implementação é o apoio às escolas, a sua baixa frequência é preocupante. Sem o acompanhamento das práticas pedagógicas não há como saber se elas ocorrem ou como ocorrem, através desse instrumento é possível localizar quais práticas são satisfatórias e quais as lacunas na formação dos professores, percebendo se eles estão preparados para o trabalho com as questões étnico-raciais.

Para que a Lei seja efetivamente implementada é necessário envolvimento das secretarias de educação estaduais e municipais. Esse envolvimento é na maioria das vezes parcial, pois é prejudicado por vários fatores, sendo que das principais dificuldades encontradas pelas secretarias de educação para a adoção de medidas em conformidade com a Lei, as que mais receberam destaque foram: a falta de informação sobre o tema, a falta de recursos didáticos e a falta de recursos financeiros. Portanto, apesar de existirem medidas do MEC com relação à formação de professores, distribuição de material didático e de previsão de recursos financeiros destinados à implementação da Lei, como disposto no Estatuto da Igualdade Racial (CEERT, 2010) e no Plano Nacional de Implementação (BRASIL, 2009), tais medidas são incipientes e não dão conta do contingente educacional brasileiro.

Da mesma forma, as dificuldades perpassam as desigualdades regionais, pois o material distribuído pelo MEC chega de forma muito desigual às escolas conforme a região do país. Segundo Gomes “Existem escolas, por exemplo, no Pará, em que, para chegar, são doze horas de barco. Quando se chega, você tem bibliotecas com uma infraestrutura inadequada, escolas totalmente deterioradas” (PASSOS, 2010, p.9). Assim, a implementação da Lei depende da estrutura física, das condições de formação e de discussão dentro das escolas. Outra questão é a necessidade de aproximar esse material das práticas pedagógicas que podem ser vivenciadas nas escolas, mostrando determinadas práticas que estão sendo realizadas com sucesso e assim inspirando novas iniciativas.

Assim, a implementação da Lei passa pelas dificuldades presentes na educação brasileira há tempos, como a precária formação inicial e continuada, a falta de material didático, a falta de infraestrutura, a escassez de recursos financeiros, a falta de apoio de secretarias estaduais ou municipais, dos gestores, da comunidade, enfim, perpassa a estrutura educacional e social do país. Para que o trabalho com as questões étnico-raciais na escola seja adequado e atue no sentido da igualdade racial, é necessário que cada professor, gestor, pedagogo, secretário de educação e toda equipe escolar, tenham acesso ao conhecimento, à momentos de reflexão e diálogo sobre a questão racial.

Conhecer a atuação do movimento negro, a exclusão do sujeito negro ao longo da história e o que tudo isso acarreta para a educação e a sociedade é imprescindível para que o trabalho com as questões étnico-raciais seja visualizado na sua importância, como parte do direito da população negra e necessário para reparar danos históricos. Através de uma educação antirracista, que pare de negar a desigualdade racial e, ao invés disso, reconheça sua presença refletindo sobre quais práticas, quais posturas são adequadas para dismantelar

estereótipos e ideologias do branqueamento, existe a possibilidade de tornar a sociedade brasileira mais democrática e justa.

Considerações Finais

A centralidade da cultura europeia no currículo escolar, os estereótipos presentes nos livros didáticos ao relacionar a população negra somente a fatores negativos, como a escravidão, ou a fatores culturais, como samba, carnaval, esportes e postos de trabalho menos valorizados, e a falta de preparo dos professores para tratar de situações de racismo, levam à perpetuação de uma sociedade racista. O ambiente escolar está, dessa forma, impregnado de um racismo cristalizado em imagens negativas, presentes no imaginário social e nas mídias, prejudicando o desempenho escolar dos alunos negros. Portanto, o trabalho com as questões étnico-raciais é importante para modificar tal estrutura, a qual relega aos alunos negros o fracasso escolar e perpetua a desigualdade racial.

O professor, portanto, ao ensinar o conteúdo História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tem o grande desafio de desmontar as práticas estereotipadas e preconceituosas na abordagem desses temas. Sobre a implementação da Lei e das diretrizes, Nilma Gomes afirma que “O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores (as)” (2011 *apud* BONILHA, 2012, p. 83). Para que ocorra o diálogo entre o que está disposto na Lei, nas diretrizes e o campo educacional, é necessário que o tema esteja presente desde a formação inicial nos cursos de licenciaturas, nos programas de formação continuada, nos programas de pós-graduação, em pesquisas e publicações de livros e artigos.

Nesse momento essencial para a democracia brasileira cabe aos órgãos governamentais o financiamento, o incentivo, a cobrança, a criação de parcerias, a publicação e distribuição de obras didáticas, a fim de possibilitar o diálogo, o conhecimento e a reflexão sobre as questões étnico-raciais. Oferecer cursos de formação inicial e continuada, disponibilizar subsídios e materiais pedagógicos, assim como acompanhar sistematicamente o debate sobre as questões étnico-raciais é o caminho que se apresenta. O importante é que o conhecimento produzido no meio acadêmico alcance a comunidade escolar e o meio social através de parcerias. Pois somente o conhecimento e a reflexão podem conferir legitimidade para a luta do movimento negro e da população negra, a Lei será compreendida quando estiver à luz da razão, já que, além do seu caráter impositivo existe a importância que adquire para a luta contra as desigualdades raciais.

No entanto, apesar das discussões sobre a inclusão da história e cultura da população africana e afro-brasileira e de algumas ações que já vêm sendo realizadas, é necessário compreender que, “é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela (a lei) tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir [...] é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial” (GOMES, 2003 *apud* SILVA, 2010, p. 70). Essa realidade social e educacional é marcada pelo racismo velado, pelo mito da democracia racial, pelo mito da inferioridade da população negra, pela desigualdade social e racial. É um terreno extremamente complexo e, portanto, ainda há muito a ser feito!

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. G. **Africanidades: A Lei n. 10.639/03 na Visão de Professores**, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; São Paulo, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 12. 711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>. Acesso em 27 de jul. de 2015.

_____. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 27 de jul. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/CNE 10/03/2004. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. de 2014.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva (Série Legislação Brasileira).

BRANDÃO, A. P. (org.). **A cor da cultura: saberes e fazeres, modos de ver.** v. 1, 2, 3. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>. Acesso em: 31 de jul. de 2015.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

CEERT. **Estatuto da Igualdade Racial: nova estatuta para o Brasil.** BRASIL: SEPPIR, 2010. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/115360957/Cartilha-CEERT-Estatuto-da-Igualdade-Racial-nova-estatuta-para-o-Brasil#scribd>>. Acesso em: 05 de jul. de 2015.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** Difusão Européia do Livro: São Paulo, 1972.

JESUS, J. P. Religião de matriz africana e/ou afro-brasileira: uma explicitação dos conteúdos teológico e filosófico da sua visão de mundo. In: Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Educando para as Relações Étnico-Raciais II.** Curitiba, 2008. p. 131- 147. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_raciais.pdf> Acesso em: 07 de jun. De 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** SECAD, Brasília, 2006. Disponível em: < Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf> Acesso em: 05 de jul. de 2015.

MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola.** MEC, SECAD, Brasília, 2005. Disponível em: < Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2015.

PAIXÃO, Luiz Carlos. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo,** 2006. 135 f.. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: < www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2015.

RIZZATO, NUNES. **Manual de Filosofia do Direito.** Saraiva, São Paulo, 2004.

SANTOS, L. **Saberes e Práticas em Rede de Trocas: A temática Africana e Afro-Brasileira em Questão,** 2010. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8GHN3L>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

RESUMO DAS UNIDADES

Prezados Discentes,

O presente material de estudo se propôs a discutir a educação das relações étnico-raciais na escola, tendo como referência a aprovação e implementação da Lei n. 10.639/03, lei que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares das redes públicas e particulares de ensino.

A partir da bibliografia foi possível discutir acerca das perspectivas de trabalho com as relações étnico-raciais, bem como os impasses e limites que se impõe à implementação da Lei 10.639/03, como a falta de formação inicial e continuada relacionadas à temática e a escassez de recursos.

Além disso, foi abordado as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, enfatizando a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional.

O material de estudo também buscou contribuir para o entendimento de desafios e potencialidades do ensino de Ciências no contexto de uma formação para a cidadania plena. O objetivo desse estudo foi articular cidadania, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Ciências.

Os estudos ainda mostraram como se deu a educação da população negra e afrodescendente ao longo do tempo e como se estabelecem hoje nas escolas as relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Diante dessas reflexões e outras apontadas ao longo desse material, esperamos ter contribuído nos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais e incentivado na busca por outros estudos referentes a essa temática.

Atenciosamente,

Prof.^a Ma. Carla Daniela Alves Rodrigues

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia básica

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v.12, n.1, pp.98-109, Jan./Abr. 2012.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública: da legalidade à realidade**. In: Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf. Acesso em: 28 de jul. 2018.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das relações étnico-raciais na escola**. Cadernos do CEON, ano 23, n. 32, etnicidades.

RIBEIRO, Débora. **A lei nº. 10. 639/03: limites e perspectivas para a educação das relações étnico-raciais**. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR 26 a 29/10/2015. p. 1 a 20.

VERRANGIA, Douglas. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718. Set./dez. 2010.

Bibliografia Complementar

BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **DCN's para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar - educação e poder: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Summus, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HASENBALG, Carlos. Entre o Mito e os Fatos: racismo e Relações raciais no Brasil. In: **Revista Dados – Ciências Sociais**, v. 38, n. 2. 1995.

MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Iraneide Soares da. **Abrindo Caminhos, construindo Novos Espaços de Afirmação: ações afirmativas para a população negra brasileira na educação profissional e tecnológica**. Editoras Appris e Honoris Causas. Curitiba/PR, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003



**Av. Barão de Gurguéia, 3333B - Vermelha
Teresina - Piauí**

f @maltafaculdade

www.faculdademalta.edu.br