

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MITO OU REALIDADE?

Raquel Amorim dos Santos
Wilma de Nazaré Baía Coelho^(*)

RESUMO

Este estudo analisa as representações sociais de professores acerca da Lei 10.639/2003 e DCNERER no currículo do Ensino Fundamental. Esta pesquisa fundamentou-se no referencial teórico-metodológico em Moscovici (1978), Gomes (2006), Coelho (2009), para a análise das representações sociais, formação e relações raciais. Utilizamos como instrumento de coleta de dados documentos oficiais, questionário e grupo focal. Inferimos que o preconceito racial apresenta-se de forma tácita, na sociedade brasileira, o que contribui para a disseminação e ratificação do racismo e discriminação em vários setores sociais, entre os quais a escola. Concluímos que a formação de professores representa um momento crucial para a formulação de uma Pedagogia que trabalhe com a diversidade cultural. A ausência dessa formação pode inviabilizar a subversão de práticas discriminatórias e estereótipos cristalizadas, em relação ao negro na escola e em seus instrumentos didático-pedagógicos.

Palavras-chave: Representações Sociais de professores, Relações Raciais, Currículo Escolar, Ensino Fundamental.

THE TEACHING OF AFRICAN-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE IN ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOLS: MYTH OR REALITY?

ABSTRACT

This text analyzes the social representations of teachers regarding Law 10.639/2003 and DCNERER and the curriculum of elementary school. This research was based on theoretical and methodological framework found in Moscovici (1978), Gomes (2006), and Coelho (2009), in order to analyze the social representations, formation and race relations. We used official documents, questionnaires and focus groups as instruments for data collection. We inferred that racial prejudice is tacitly present in Brazilian society, thus, contributing to the dissemination and ratification of racism and discrimination in various social sectors, including the school. We concluded that the teacher's training and formation time is crucial for the formulation of a pedagogy that embraces cultural diversity. The absence of such training can derail the subversion of crystallized stereotypes and discriminatory practices in relation to black people in school and its didactic-pedagogical tools.

Keywords: Representations of teachers, Race Relations, School Curriculum, Elementary School.

^(*) **Raquel Amorim dos Santos.** Graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (Unama). Especialização em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (Uepa). Mestre em Educação – Linha de Currículo e Formação de Professores pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente doutoranda em Educação pela UFPA. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/ICED/UFPA). É associada à ABPN. E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br.

Wilma de Nazaré Baía Coelho. Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/UFPA e GEPRE/UNAMA. Coordenadora da Linha de Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. É associada à ABPN. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br.

RÉSUMÉ

Cette étude analyse les représentations sociales des enseignants au sujet de la Loi numéro 10.639/2003 et DCNERER au curriculum à l'École Primaire. Cette recherche a été basée sur le cadre théorique et méthodologique de Moscovici (1978), Gomes (2006), Coelho (2009), pour l'analyse des représentations sociales, de formation et des relations raciales. Utilisé comme instrument de collecte de données en documents officielles, de questionnaires et de groupes de discussion. Nous en déduisons que le préjugé racial est présenté par tacite dans la société brésilienne, qui contribue à la diffusion et à la ratification du racisme et de discrimination dans divers secteurs sociaux, y compris l'école. Nous concluons que la formation des enseignants est un moment crucial pour la formulation d'une pédagogie qui fonctionne avec la diversité culturelle. L'absence d'une telle formation peut faire dérailler la subversion de stéréotypes et les pratiques discriminatoires cristallisées par rapport à l'école noire et ses didactique-pédagogique des outils.

Mots-clés: Représentations sociales des enseignants, Relations raciales, Curriculum, École Primaire.

O início do século XXI surge com crescente debate em torno das políticas de promoção da igualdade das relações étnico-raciais. Já no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, foi realizada a III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Essa Conferência foi um marco histórico, pois reconheceu a existência do racismo e suas consequências, bem como se comprometeu em adotar políticas de ações afirmativas¹.

O século XXI representa uma nova história de afirmação de direitos em prol da valorização da cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais da Educação Básica no Brasil. Trata-se da Lei 10.639/2003² e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNRER), proposta curricular fundada em dimensões históricas sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira. Esses documentos oficiais trouxeram ao Ensino Básico a história e cultura afro-brasileira e africana como forma de enfrentamento ao racismo, discriminação e preconceito no Brasil.

A implementação da Lei Federal 10.639/2003 consolidou um marco recente na história da educação no Brasil como uma medida de ação afirmativa que altera a LDB (Lei 9.393/96) e passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Com isso explicita de forma inequívoca o que se deseja. O conteúdo discursivo da Lei Federal 10.639/2003 estabelece:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

¹ Para Guimarães (2008) as ações afirmativas são toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros e grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações.

² O projeto apresentado para implementação foi elaborado pelos deputados federais Ester Grossi (PT-RS) e Ben-Hur Ferreira (PT-MS), substitutivo do Projeto de Lei do Deputado Humberto Costa.

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

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

§ 3º. (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

A Lei Federal 10.639/2003, ao alterar a LDB³, supera a visão de que a cultura negra no Brasil é subaproveitável, isto é, se resume à mera contribuição e traz para o cerne do debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. A Lei Federal 10.639/03 foi fruto de iniciativas do Ministério da Educação, em especial do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em prol de uma política de ação afirmativa, “[...] que dirimissem as enormes desigualdades que distinguem os brasileiros pela cor da pele”. (ROCHA, 2008, p. 57).

A cor da pele no Brasil demonstra uma postura carregada de racismo, preconceito e discriminação racial acumulados historicamente, que adentram os diversos setores da sociedade brasileira, em especial as escolas de Educação Básica. Para Apple (2004) “As escolas [...], são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para hegemonia ideológica dos grupos dominantes”. Assim, as escolas produzem e reproduzem normas e distinções ideológicas “essenciais” aos seus agentes por meio do *corpus* formal do conhecimento escolar e o currículo oculto⁴ que contêm, com frequência, compromissos ideológicos.

³ A LDB, § 4º do art. 25 determinava que: “o ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”.

⁴ Apple (2006) ao abordar acerca do currículo oculto e a natureza do conflito, afirma que o currículo oculto das escolas serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizada pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade. A natureza conflitiva do currículo oculto realiza-se não tanto pelos exemplos explícitos que demonstram o valor negativo do conflito, mas pela quase total ausência de exemplos que demonstrem a importância do conflito intelectual e normativo em diferentes áreas do conhecimento. O fato é que essas hipóteses são obrigatórias para os alunos, já que em momento algum foram articuladas e questionadas.

As escolas constituem-se como instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. Não raro, a forma como atribuem significados à realidade é fortemente contestada por diferentes indivíduos e grupos. Assim, as escolas são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; mas são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma luta e um intercâmbio incessante, em resposta às condições sócio-históricas “propagadas” nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local (GIROUX; MCLAREN, 2009).

As “fissuras” ideológicas e políticas se observam ao longo da história do Brasil, pois vivemos uma realidade que jamais primou pela história e cultura afro-brasileira. Se voltarmos um pouco na história a tão sonhada abolição da escravatura não deixou verdadeiramente os negros livres do racismo, preconceito, discriminação racial, pelo contrário, a cada tempo novas roupagens ideológicas trazem ao cenário brasileiro a produção e a reprodução (BOURDIEU, 2009) da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino.

O sistema de ensino no Brasil foi marcado por um currículo baseado na matriz europeia, de desvalorização da cultura afro-brasileira e africana, embora existissem várias mobilizações dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, parece que essa história no currículo escolar brasileiro se tornava invisível. O ensino no Brasil viveu abarcado por “teorias não críticas” (SAVIANI, 1994, p. 17), voltadas em princípio para um currículo tradicional, que primou pela transmissão de conhecimentos e a imposição de valores culturais legitimados pelo poder hegemônico. Neste contexto, a inexistência de diálogo na relação professor/aluno e a preponderância da intelectualidade docente tornaram o currículo escolar petrificado. O ensino tradicional estava fadado ao fracasso, sem conseguir realizar seu desiderato de universalização, sob o peso de avolumadas críticas por não se ajustar ao tipo de sociedade que se pretendia consolidar.

O ensino brasileiro, com intento de superar as fragmentações deixadas pelo ensino tradicional, buscava um novo paradigma curricular, centrado no ideal da Escola Nova, cujo eixo norteador baseava-se no poder da escola e na equalização social (SAVIANI, 1994). Neste contexto, toma corpo o escolanovismo⁵, movimento que surge em oposição à Pedagogia Tradicional, baseado nos princípios de “formação da personalidade integral do educando”, propondo uma revisão crítica

⁵ Movimento em favor da escola pública, enquanto direito fundamental de todos os brasileiros. Após a Revolução de 1930, um grupo de educadores pretendia difundir a ideia da escola democrática, baseada na filosofia de J. Dewey, visando ajustar a educação ao modelo do desenvolvimento urbano industrial que se implantava no país (SAVIANI, 1998, p. 58).

dos problemas educacionais, bem como, “a institucionalização do respeito à criança” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932). Essa corrente, portanto buscava a plena realização das “potencialidades da personalidade integral da criança”. Baseava-se nos princípios metodológicos do “aprender fazendo”, assim como, experimentação e a “educação pela ação”, valorizando o processo de aprender do alunado.

Nessa tendência, o que se buscava era o sentimento, isto é, o aspecto psicológico, métodos ou procedimentos pedagógicos centrados no aluno. O engodo se estabelecia, pois à medida que se dava ênfase ao aspecto técnico-pedagógico se deslocava o eixo do âmbito político. Esse ideário pedagógico proposto pela Escola Nova estava voltado para as elites dominantes, que constituiriam os principais agentes dessa escola. Pressupomos que nesse momento da história da educação no Brasil não havia qualquer manifestação da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares destinados às escolas brasileiras, contudo o movimento negro continuava sua luta pela visibilidade educacional, bem como em outros campos sociais⁶.

Um novo pensamento surgiu como modelo de superação das lacunas deixadas pela Escola Nova. O investimento agora se centrava na Pedagogia Tecnicista, baseada nos princípios da “[...] racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 1994, p. 23), em favor de um novo reordenamento do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Com efeito, a ênfase nesse processo reside no aprender a fazer, baseada num currículo linear e nas relações verticalizadas. Neste contexto, parece que os currículos escolares longe estavam em dar visibilidade ao processo de reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Contudo, não podemos negar a influência desses paradigmas curriculares nas escolas, os quais deixaram marcas negativas para o povo negro no sistema de ensino brasileiro.

Para transpor esse regime patriarcal historicamente estabelecido no sistema de ensino no Brasil foi necessário que os movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros, se colocassem em posição de arco e de flecha para fazer emergir no mundo contemporâneo uma lei que priorizasse a cultura e história afro-brasileira e africana no currículo oficial das escolas no Brasil. Essa lei vem de forma qualitativa reverter esse quadro, dá visibilidade à cultura afro-brasileira e africana, outrora adormecida nos conteúdos didáticos.

⁶ Para Bourdieu (2009) o conceito de *campo* complementa o de *habitus*. O campo consiste num espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço este sempre dinâmico e com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animada sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo o móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes, seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas.

A Lei Federal 10.639/2003, no contexto educacional brasileiro, suscitou grandes debates na sociedade, sobretudo entre os estudiosos do campo das relações raciais (MUNANGA, 2005; SANTOS, 2005; SILVA; GOMES, 2006, 2008; COELHO; COELHO, 2008; ROCHA, 2008), entre outros. Por meio dessa Lei, crescia a esperança de refletir sobre a complexidade desse processo social e político acerca da educação inclusiva no Brasil, pois há muito vivíamos uma realidade escolar pautada no eurocentrismo, em currículos engessados por práticas uniformizadoras e homogeneizadoras que não consideravam as trajetórias, culturas e valores dos povos africanos e a cultura negra brasileira. Essa Lei reconhece a urgente necessidade de resgate dos valores identitários⁷ africanos e das contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira, sobretudo no âmbito da educação.

Nessa conjuntura, é imprescindível destacar que no contexto do trabalho na área da educação e no campo das entidades sociais negras, ainda que a Lei recomende o estudo da História da África e dos Africanos, a luta do povo negro, a cultura negra brasileira e a contribuição do negro na formação da sociedade nacional, observamos que a legislação antirracista, embora indique conquistas, não garante a efetiva execução de práticas educacionais que contemplem a necessidade específica dos alunos afrodescendentes nas escolas brasileiras. Mas, para que essa Lei se efetive nos currículos das escolas é imprescindível um empreendimento na formação inicial e continuada de professores, gestores e técnicos em educação, desdobramento que se faz necessário para a superação das indiferenças, injustiças e desqualificação a que comumente são tratados os negros brasileiros, atitude reforçada pela ideologia dominante.

A Lei Federal 10.639/2003 foi uma discussão que fez parte do diálogo de professores do Ensino Fundamental, no momento da aplicação do questionário e da entrevista com o *Grupo Focal*. Para esta última técnica de coleta de dados, utilizamos o referencial teórico-metodológico em Gatti (2005), para quem o papel do *Grupo Focal* nas Ciências Sociais constitui-se como uma técnica que possibilita ao pesquisador perceber perspectivas diferentes de uma mesma questão, como também lhe possibilita a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no seu dia a dia, e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Recorremos ao *Grupo Focal* em função de ser uma técnica mais ampla de entrevistas grupais para recolher dados qualitativos com foco específico, permitindo articular o pensamento,

⁷ A identidade é vista neste estudo, na perspectiva de Stuart Hall (2001), para quem as mudanças conceituais através das quais, de acordo com alguns teóricos, o sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno.

reflexões, discussões e as concepções às perspectivas desses sujeitos sobre as representações sociais de professores acerca das relações raciais na escola.

No preenchimento dos questionários os professores manifestaram a aceitação para participarem do *Grupo Focal*. Compartilharam dessa etapa⁸ seis professores⁹ do ensino fundamental. Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, definimos os seguintes critérios: a) ser professor com curso de Licenciatura Plena em Letras, Artes e História; b) ser professor de 6º a 9º anos do ensino fundamental; c) ser professor das disciplinas Educação Artística, Língua Portuguesa¹⁰ e História do Brasil, com base na Lei Federal 10.639/2003.

Realizamos duas sessões de *Grupo Focal* com duração de duas horas para cada reunião. Elegemos o grupo focal com objetivo de aprofundar o questionamento referente às representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental.

O planejamento para a realização da técnica do *Grupo Focal* seguiu os seguintes critérios: (a) apresentação da equipe de pesquisa; (b) esclarecimento acerca dos objetivos do estudo e do *Grupo Focal*; (c) consulta aos participantes sobre a gravação das discussões; (d) explicitação sobre a importância da participação de todos nos debates; (e) explicação a respeito do que seria feito dos dados após o fechamento das discussões no grupo; e (f) apresentação dos participantes.

Para a formação da equipe de aplicação do grupo focal participaram: a pesquisadora deste estudo como mediadora¹¹ e uma assistente como relatora¹² e que também observou e registrou as informações não captadas pelos equipamentos de gravação, como silêncio, expressões e contradições demonstradas pelos sujeitos.

⁸ Uma sessão de grupo focal deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas (Krueger, 1996).

⁹ Aderiram a esta etapa os professores de: Língua Portuguesa A, História A, História B e Educação Artística.

¹⁰ A pesquisa foi realizada de 6º a 9º anos do ensino fundamental. Por isso, optamos em pesquisar a área de conhecimento de Língua Portuguesa à Literatura, posto que essa última estende-se somente ao 8º e 9º anos, conforme a matriz curricular da referida escola pesquisada. Portanto, não atenderia ao 6º e 7º anos.

¹¹ A função-chave da técnica. É responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão dos debates, sendo a única que neles deve intervir e que pode interagir com os participantes. A qualidade dos dados e das informações levantados no GF está intimamente vinculada a seu desempenho, que se traduz (a) no favorecimento da integração dos participantes; (b) na garantia de oportunidades equânimes a todos; (c) no controle do tempo de fala de cada participante e de duração do GF; (d) no incentivo e/ou arrefecimento dos debates; (e) na valorização da diversidade de opiniões; (f) no respeito à forma de falar dos participantes; e (g) na abstinência de posturas influenciadoras e formadoras de opinião (MORGAN, 1997).

¹² Sua atribuição foi de anotar as falas, nominando-as, associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizando as ideias nelas contidas. Deve registrar também a linguagem não verbal dos participantes, como, por exemplo, tons de voz, expressões faciais e gesticulação. O material produzido não precisa ser a transcrição literal das falas – pois essa tarefa cabe a outra funções –, mas sim um rol de posturas, ideias e pontos de vistas que subsidiarão as análises posteriores. (MORGAN, 1997).

Iniciamos a dinâmica com o *Grupo Focal* convidando os professores para uma discussão acerca da temática das relações raciais, currículo e formação de professores. Em seguida cada participante recebeu uma tarja com uma numeração, com objetivo de identificar as falas dos participantes. Posteriormente, foi realizada uma dinâmica de interlocução, com base nas seguintes questões: a) O que você entende por diversidade cultural? b) Qual o conhecimento que você tem acerca dos marcos legais no tocante à Diversidade Cultural? f) De que maneira você trabalha o estudo da História da África e dos Africanos e a cultura negra brasileira?

Destarte, para compreendermos o ensino da História da África e dos africanos e a cultura negra brasileira na representatividade de professores utilizamos como critério o conhecimento de professores acerca da Lei Federal 10.639/2003, com base no questionário, seguindo a pergunta: Qual o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/2003? Você trabalha na sala de aula? Em caso positivo, de que forma?

1. O CONHECIMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA LEI 10.639/2003

O conhecimento de professores acerca da Lei Federal 10.639/2003 traz um sentido de estranhamento para alguns. Outros, já se sentem familiarizados com a temática na sala de aula. A professora de Língua Portuguesa A afirma que: a) “Conheço, mas não trabalho a Lei em sala”. Por sua vez, a professora de Língua Portuguesa B ressalta que: a) “Li uma vez, por isso não lembro o conteúdo”. No posicionamento do professor de História B assegura que: “Não tenho conhecimento” (QUESTIONÁRIO, 2008). Na sequência desses argumentos apresentados por professores do Ensino Fundamental fica evidente que a Lei Federal 10.639/2003 ainda é um objeto desconhecido, ou se conhecido não é trabalhado em sala de aula.

Inferimos que apesar de prescrita essa Lei, para esses profissionais da educação a proposta de dar visibilidade à história e cultura afro-brasileira e africana fica esvaziada de sentido e de possibilidades de ação contra o racismo e as desigualdades sociais e raciais presentes no ambiente da escola. As considerações apresentadas por esses professores evidenciam que a cultura afro-brasileira e africana encontra-se invisível na sala de aula e consequentemente no currículo voltado para diversidade cultural, racial e social brasileira.

O conhecimento empreendido pelo professor de Língua Portuguesa C diverge dos relatos de professores acima mencionados, pois mostra que: a) “Trabalho as relações étnico-raciais como tema transversal, conscientizando os alunos acerca do respeito às diferenças e buscando promover a

valorização da cultura africana e afro-brasileira” (QUESTIONÁRIO, 2008). Nesse depoimento evidenciamos o desejo desse depoente em tornar visível a cultura afro-brasileira e africana. Contudo Canen (2000) nos adverte acerca da perspectiva de educação plural para aceitação apresentada na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹³ (PCN).

A informação que o professor de História A apresenta acerca da Lei confirma o que se segue: a) “Tenho acesso a essa Lei e já propus à escola criar um grupo de discussão sobre ela. Em sala de aula, procuro a cultura e a história africana a partir de um outro viés, sem perder o senso crítico” (QUESTIONÁRIO, 2008). Esse depoente apresenta uma proposta inovadora ao propor que a Lei seja discutida na escola, caminho para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial no Brasil. Entender a necessidade da obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar é desmistificar o mito¹⁴ da democracia racial¹⁵ que permeia no imaginário social brasileiro.

Na concepção do professor de Educação Artística a Lei Federal 10.639/2003 é considerada como: “O ensino obrigatório de estudos afro para as disciplinas de história e cultura afro-brasileira. Eu trabalho atividades que envolvem as expressões artísticas e suas contribuições na formação de nossa cultura” (QUESTIONÁRIO, 2008). Esta afirmação corrobora que esse professor vê a Lei apenas como uma obrigatoriedade, mas desenvolve atividades que envolvem as expressões artísticas e a contribuição da formação do povo negro para a cultura brasileira. Um aspecto relevante postulado por esse depoente é a disseminação da cultura afro-brasileira e africana na formação do povo brasileiro. Cultura que por muito tempo foi forjada pela elite dominante e estereotipada na mentalidade da nação brasileira, no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e nos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

Para Coelho (2009) a Lei “[...] apresenta-nos a oportunidade de se pensar a questão da inclusão sob uma perspectiva nova [...] a consideração dos diversos segmentos da sociedade brasileira, antes ausentes das representações da nacionalidade” (p. 308). Essa autora aponta a Lei como uma perspectiva inclusiva não somente no sentido das necessidades especiais, mas na

¹³ O documento dos PCN elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicado em 1998, constitui-se em um extenso documento, que delibera sobre a proposta de reorientação curricular.

¹⁴ *Mito* – Guimarães (2002) afirma que, para os antropólogos, não se confunde com “falsa ideologia”; significa a expressão simbólica de um conjunto de ideais que organizam a vida social de certa comunidade. Siss (2003) nos diz que o mito, enquanto instrumento formal da ideologia, possui um efeito social que pode ser entendido como o resultante social da convergência das determinações econômicas, políticas ou ideológicas.

¹⁵ Sobre o “mito da democracia racial”, ver alguns autores que o discutem: Florestan Fernandes (1965), Carlos Hasenbalg (1979), Lilia Schwarcz (2001) e Guimarães (2002).

multiplicidade de culturas¹⁶ existente no âmbito da sociedade brasileira. Assim, entendemos que a Lei representa relevante medida de ação afirmativa, respondendo a conjunto de reivindicações históricas de pessoas e grupos que durante séculos lutam pela efetivação de políticas públicas capazes de transformar nossa realidade, ainda pautada no racismo e na exclusão.

2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA (DCNRER)

Trataremos aqui do conteúdo discursivo das DCNRER referente ao tratamento dispensado à cultura afro-brasileira e africana, com o propósito de demonstrar imagens e sentidos sobre a cultura afro-brasileira e africana que se manifestam no conteúdo discursivo desse documento.

Sancionada a Lei Federal 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 01¹⁷, de 17 mar. 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁸. A partir desse momento as escolas de Educação Básica no Brasil passam a ter um documento oficial que discute e aprofunda o conteúdo da Lei Federal 10.639/2003, capaz de orientar a prática pedagógica como forma de divulgar positivamente a cultura afro-brasileira e africana.

A implementação da Lei Federal 10.639/2003 e das DCNRER vêm se somar às demandas do movimento negro, bem como de intelectuais e de outros movimentos sociais na luta pela superação do racismo e da discriminação racial existente na sociedade brasileira. E neste particular a escola, como uma instituição social, pode contribuir com representações positivas em favor da cultura afro-brasileira e africana e por um currículo que atenda à diversidade cultural com vistas a uma educação antirracista.

¹⁶ Priorizamos o conceito de multiplicidade de culturas defendido por Canen e Moreira (2001), para esses autores a multiplicidade de culturas, constitutivas de identidades plurais, sempre em movimento e em relações assimétricas de poder, traz a necessidade de se desconstruírem discursos e desafiarem práticas silenciosas de determinadas identidades culturais. Consideramos que este conceito se afina aos objetivos propostos neste trabalho.

¹⁷ CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

¹⁸ Resolução fundamentada no Parecer CNE 3/2004 dos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury (membro), Francisca Novantino Pinto de Ângelo (membro) e Marília Ancona-Lopez (membro), aprovado por unanimidade pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 10/03/2004, e homologado pelo Ministro da Educação em 19/05/2004.

As DCNRER constituem orientações, princípios e fundamentos que visem uma política de ação afirmativa, políticas de reparações, reconhecimento e valorização¹⁹ da cultura afro-brasileira e africana para o projeto de educação no Brasil, como bem expressa em seu conteúdo:

Art. 2º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

As DCNRER também apresentam como objetivo maior a formação para a cidadania e o exercício de uma consciência democrática na sociedade brasileira. Isto porque ser cidadão implica iguais direitos e deveres, mas ao longo do processo histórico no Brasil a inserção do negro na sociedade foi um processo doloroso marcado por desigualdade, discriminação e racismo, portanto longe estava de atender de forma paritária a todos. Por isso, as DCNRER reforçam que:

§ 2º. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Por muito tempo a história e cultura afro-brasileira e africana foram silenciadas na sociedade, sobretudo nas escolas brasileiras. Muitos cidadãos são vítimas de racismo, estereótipos, práticas xenófobas, intolerantes, discriminatórias e preconceituosas, além de uma cultura negra invisível, figurante no imaginário social, como bem se evidencia na historiografia brasileira. O estudo da história e cultura afro-brasileira e africana precisa firmar-se como coadjuvante na sociedade, nos currículos das escolas, bem como em todos os setores da vida social. Para que isso ocorra é necessária a mobilização dos agentes sociais que fazem a educação no Brasil, como uma medida de enfrentamento ao racismo e à discriminação que percorrem o âmbito da escola.

A escola como uma instituição social não poderia mais dissimular a inexistência da cultura afro-brasileira e africana em seu cotidiano. Reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura do povo negro requer uma nova postura no cerne da sociedade que perpassa pela visibilidade do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro, além de mudança no discurso, na postura e no modo de tratar a população negra, buscando com isso desconstruir o mito da democracia racial

¹⁹ Visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista bem como das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influenciar na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminação (PARECER CNE/CP 003/2004).

(GUIMARÃES, 2002; SISS, 2003; FERNANDES, 1965; HASENBALG, 1979; SCHWARCZ, 2000). Mas, é necessária uma mobilização por parte dos agentes sociais que fazem parte da escola, em particular os professores e gestores que lidam de forma direta com os conteúdos programáticos em sala de aula. O documento das DCNRRER no art. 3º prescreve que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio da supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas [...].

Os conteúdos programáticos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e o Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana, perpassam pela autonomia da escola e do professorado, em parceria com as entidades mantenedoras e o apoio da coordenação pedagógica, como forma de respeitar a identidade coletiva construída no âmbito da escola. Como se vê, é um saber construído coletivamente, com base na ancestralidade para a formação do cidadão do presente. Nesse trânsito temporal a cultura afro-brasileira e africana se ressignifica e se redimensiona na escola e nos diversos campos sociais.

Vale ressaltar que o estudo sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, de acordo com a Lei Federal 10.639/03, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Mas, isso não quer dizer que as outras áreas de conhecimento estejam isentas de reconhecer, valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos e culturais de resistência desencadeados pelo povo negro. Os professores dessas áreas, bem como das demais, podem construir uma nova mentalidade que afirme a cultura afro-brasileira e africana como positiva na sociedade e na escola e que proporcione uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana (GOMES, 2008).

O documento das DCNRRER preceitua no art. 4º que:

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

O conteúdo discursivo deste documento traz em seu bojo a possibilidade de articulação com os diferentes grupos sociais que discutem e produzem acerca da temática da história e cultura afro-brasileira e africana, estabelecendo um meio de ampliar o conhecimento que muitas vezes se encontra fragmentado ou invisível nos currículos escolares. Portanto, a escola não está sozinha

nessa luta, poderá contar com diversas entidades comprometidas com o reconhecimento e a valorização do povo negro.

Outro aspecto que merece atenção se refere ao direito dos alunos afrodescendentes de estudarem em instituições de ensino de qualidade, com infraestrutura moderna e professores qualificados para lidar com a diferença racial na escola. Assim, o documento das DCNRER estabelece no art. 5º:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

O conteúdo das DCNRER perpassa pelo compromisso dos sistemas de ensino em proporcionar a qualidade do ensino tanto em nível de infraestrutura quanto de formação inicial e continuada de professores. Isso não é uma benesse ao aluno negro, mas um direito que lhe é devido e contribui para desconstruir o imaginário social negativo acerca do negro, que prejudica a identidade racial e compromete sua autoestima (GOMES, 2008), bem como de enfrentamento a posturas discriminatórias e racistas no âmbito da escola. Daí a necessidade de professores qualificados para que tenham condições de subverter as estereotipias cristalizadas e disseminadas ao longo da história da educação brasileira.

Assim, segundo o art. 6º, é de competência dos “[...] órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino [...] o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação” (BRASIL, 2004). Cabe ressaltar que os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o art. 5º, XLII da Constituição Federal. Esses aparatos legais reforçam a educação antirracista que se pretende nesta sociedade, com isso se busca quebrar a invisibilidade da barreira do racismo, negar a existência da igualdade racial e evidenciar as desigualdades raciais de renda, emprego e educação (GUIMARÃES, 2004).

O enfrentamento às práticas racistas e discriminatórias no livro e materiais didáticos é previsto nesse documento ao explicitar no art. 7º que: “Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao dispositivo no Parecer CNE/ CP 3/2004” (BRASIL, 2004). Esse texto volta o nosso olhar para a discussão dos estereótipos veiculados nos livros didáticos. Silva (2004), ao analisar a discriminação do negro no livro didático, conclui que: “O negro foi ilustrado e descrito como ser próximo dos seres irracionais, com atitudes e comportamentos que traduzem a incapacidade intelectual” (p.77).

Isso demonstra a urgente necessidade de orientação e supervisão na elaboração dos livros didáticos, para que se crie um contexto de respeito às *diferenças raciais*, longe de uma visão minimizada e folclorizada do negro.

A Lei Federal 10.639/2003 e as DCNRR, apresentam um contexto que vai além da implementação de uma legislação que responda às demandas históricas do movimento social. Para Gomes (2008), por meio da Lei Federal 10.639/2003 e das DCNRR é possível visualizar um caminho aberto para a educação antirracista. Primeiro porque a superação das desigualdades de forma paulatina começa a ser incorporada como tarefa do Estado brasileiro, fruto das lutas do movimento negro brasileiro, protagonista dessa história. Outro aspecto que merece ser ressaltado é a possibilidade de mudança diante da história, de forma a desmistificar os conteúdos acerca da África, da diáspora africana e do negro brasileiro, e incluir uma dimensão social e cultural necessária à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no Brasil.

Ainda mencionamos como saldo positivo a oportunidade de trabalhar o conteúdo acerca do continente africano com vistas a um processo de ensino-aprendizagem contínuo na escola; que favoreça a relação dialógica para a promoção de debates, conhecimentos, informações e possibilidades de análises políticas para a construção de uma nova mentalidade baseada na construção de posturas étnicas e a mudança de nosso olhar acerca da diversidade.

A educação antirracista que se pretende no âmbito da escola e da sociedade deverá atentar para a educação das relações étnico-raciais. Isso quer dizer que a discussão acerca da África e a cultura afro-brasileira e africana somente terá sentido na práxis pedagógica se for realizada num contexto de uma postura étnica como norteadora do processo educativo. Essa postura não se constrói no segregacionismo, mas na relação do eu e do outro, com vista a tornar as relações na escola emancipatórias.

Para Gomes (2008) “[...] a ética é a casa ou a morada da liberdade. Ela não se fecha na norma moral do certo e do errado, mas na capacidade de problematizar, de refletir e tomar decisão” (p. 82). É nessa perspectiva ética de libertação que as relações raciais devem ser pensadas no âmbito da sociedade e da escola. Isso significa reconhecimento, respeito e valorização do negro, bem como a cultura, história e a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de lutas e resistências que continua agindo no mundo moderno contra as práticas racistas e discriminatórias presentes na sociedade brasileira.

Pensar a partir dessa perspectiva de libertação mostra-nos um caminho de possibilidades para a escola com vistas a construir a identidade positiva do negro na sociedade brasileira, uma

nova forma de desmistificar os currículos emoldurados pela elite dominante. Libertação significa um novo fazer pedagógico, resultante da luta política em prol de uma escola e de um currículo que reconheça e respeite a diversidade. Para isso, é necessário rever os projetos pedagógicos lineares que adentram as salas de aula e construir com os seus pares projetos pedagógicos interdisciplinares com o propósito de envolver as diversas áreas do conhecimento e fortalecer os laços em prol de uma educação antirracista.

Assim, a Lei Federal 10.639/2003 e as DCNRRER como proposta curricular, são um marco na luta pelo combate à desigualdade racial na educação pública no Brasil, requerendo uma mudança estrutural na escola, sobretudo no fazer pedagógico com o propósito de enfrentamento às práticas racistas e discriminatórias. Com esses documentos os professores têm em suas mãos a oportunidade de dialogar com os seus pares e desconstruir o mito da democracia racial (GUIMARÃES, 2002; FERNANDES, 1965; SANTOS, 2005; SILVA; GOMES, 2006, 2008; COELHO; COELHO, 2008; ROCHA, 2008).

A Lei foi implementada como fruto do protagonismo do movimento negro, e um desafio aos educadores no Brasil. No entanto, não basta chegar às escolas e ser esquecida nas prateleiras das bibliotecas de nossas instituições de ensino, é necessário discuti-la, entendê-la à luz da construção e participação histórico-cultural e, disseminá-la no Projeto Político Pedagógico²⁰, em todas as áreas de conhecimento, nos encontros de pais e educadores, nas relações comunidade escolar e local, na formação inicial e continuada de professores e demais agentes sociais. Mas, não podemos ser ingênuos e acreditarmos numa relação de causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional. Neste sentido, Gomes (2008) nos adverte:

[...] por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não. E, no caso do Brasil, a realidade social e educacional é extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial. (p. 33).

A Lei 10.639/2003, não pode por si romper com as desigualdades sociais e raciais, mas contribui para que possamos refletir sobre as injustiças presentes em todos os campos sociais, dentre os quais destacamos a escola. Território que historicamente apresenta corporificações ideológicas e materiais, imbricadas em uma complexa teia de relações culturais e de poder. Representa também o lugar socialmente construído, como território de contestação ativa envolvida

²⁰ Para Veiga (1995) a construção do Projeto Político Pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

na produção de experiências vividas. Neste lugar, subjaz um campo cultural no qual o conhecimento, o discurso e o poder interseccionam-se de maneira a produzir práticas historicamente racistas, além da regulação moral e social.

Não podemos ignorar que o racismo é um fenômeno estrutural. Isso quer dizer que ele consome não apenas a sociedade, mas também as instituições indiscriminadamente (INOCÊNCIO, 2006). Para Jones (1973) o racismo [...] é o processo natural pelo qual as características físicas e culturais de um grupo de pessoas [...] adquirem significação social negativa numa sociedade socialmente heterogênea (p. 4). Portanto, a escola, enquanto instituição social, trás em seu bojo o racismo como um organismo vivo que corrói a construção da identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos e interfere no processo de aprendizagem dos alunos.

É necessário que possamos compreender os discursos latentes que trazem representações negativas acerca do povo negro em livros didáticos de distintas áreas de conhecimento, livros paradidáticos, conteúdos programáticos, projetos pedagógicos e demais materiais didáticos, que não é possível acreditar nisso como mera causalidade. Outro aspecto relevante é a questão do poder invisível que permeia o universo escolar, essa estratégia está na base do que Bourdieu (2009) chama de *violência simbólica*²¹ (arbítrio cultural) de um grupo como verdadeira ou a única forma cultural existente que poderá apropriar-se da cultura dominante ou contrapor-se à hierarquia dessa cultura visando reverter à posição ocupada pela cultura dominada.

Assim, Bourdieu (2009) compreende que os agentes sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, a posse de grandezas de certos capitais²² (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus*²³ de cada agente social condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. Desse modo, para o agente social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar.

²¹ A *Violência Simbólica* para Bourdieu (2009) é a imposição de um poder arbitrário que reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder.

²² Bourdieu (2009) define o conceito de *Capital* como um conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas constituídas de formas de poder e prestígios que são utilizados de modo peculiar em cada grupo, de acordo com o *habitus* que este favoreça, para garantir o máximo de sucesso possível em cada campo.

²³ O *habitus* para Bourdieu (2009) consiste em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorpora aos indivíduos (ao mesmo tempo em que se desenvolve nestes), seja no nível das práticas, seja no nível da postura corporal (*hêxis*) destes mesmos indivíduos. Deste modo, o *habitus* é apreendido e gerado na sociedade e incorporado nos indivíduos. O *habitus* é um grande organizador de nossos hábitos, é o que dá sentido às nossas ações quando estamos em sociedade.

É nosso trabalho, portanto como educadores, sobretudo na escola, desmistificarmos os conteúdos engessados, cristalizados no currículo escolar, as relações hegemônicas, que se manifestam nas “[...] linhas divisórias que separam os diferentes grupos em termos de classe, etnia, gênero, etc.” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 29) e, pautarmos nossas reflexões em ações contra-hegemônicas ao ideal de branqueamento²⁴ e à democracia racial, que adentram os espaços escolares, como modelo de repreensão, passado de forma suavizada, para melhor ser absorvida, como nos aponta o estudo de Abramowicz e Oliveira (2006).

Para que essa Lei de fato se efetive é necessário que a igualdade social e o respeito às diferenças se transformem em práticas efetivas, em mudanças visíveis e numa postura ética e profissional dos educadores de todo e qualquer pertencimento étnico-racial (GOMES, 2006), em prol do respeito à diversidade cultural e a afirmação de uma educação antirracista que se quer para as escolas no Brasil.

3. MARCOS LEGAIS NO TOCANTE À DIVERSIDADE CULTURAL

A diversidade cultural no Brasil representa a forma como a identidade nacional foi construída ao longo do processo histórico, tendo como foco a amálgama da miscigenação, tornando o Brasil um país multicolor, por força e “boa vontade” da elite branca brasileira. Isso dificulta a construção identitária de mulheres e homens brasileiros. Por trás do caráter mestiço subjaz o racismo, a discriminação e o preconceito racial presentes na sociedade. Comungamos com Coelho e Coelho (2008) quando afirmam que a “[...] Diversidade, no Brasil, não é fácil. [...] a noção de diversidade tornou-se [...] constitutiva da identidade nacional. Somos o país da “miscigenação” [...] o caráter mestiço dificulta a abordagem da questão” (p. 15-16).

O processo da miscigenação foi uma falácia para invisibilizar o povo negro, a pretensa preponderância da elite brasileira implantou de forma ideológica o ideal de branqueamento (SKIDMORE, 1976), via mistura de raças com a “[...] ilusão de ‘sermos’ brancos no futuro” (MUNANGA, 2004, p. 132). Branquear a sociedade brasileira seria a “melhor” alternativa para a elite dominante em função da identidade nacional que se pensava para o Brasil. Esse pensamento racista trouxe consigo um mundo marcado pela ausência de respeito e de valorização à diversidade cultural, que reflete a escola, o currículo e todos os setores dessa sociedade.

²⁴ “A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso do eufemismo raças “mais adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata”. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 81).

A diversidade cultural por muito tempo demonstrou a suposta história da igualdade existente no Brasil, ideia paradoxal dada à intensa desigualdade vivida por pessoas e grupos historicamente estigmatizados nessa sociedade. A diversidade cultural em tempos atuais faz parte de uma realidade outrora jamais vista no Brasil. Se hoje podemos contar com a legislação brasileira que prescreve a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais de Educação Básica é porque vivemos intensas lutas e conflitos pelo direito e valorização do povo negro, além de medidas de ações afirmativas que garantam maior igualdade de oportunidade de vida para a população negra.

As lutas empreendidas ao longo da história do Brasil foram relevantes para o fortalecimento do marco legal para a política educacional do Estado. Nesse intento, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e com base nas ações e prescrições para a ação do Estado em relação à população afrodescendente, foram considerados alguns documentos²⁵ basilares que constituíram as principais referências em relação aos parâmetros legais e aos compromissos internacionais do Estado brasileiro. Esse compromisso firmado traduz-se na busca de políticas educacionais que visem o reconhecimento da cultura afro-brasileira e a contribuição na formação social do Brasil.

Os marcos legais referentes à diversidade cultural foram tema de discussão no *Grupo Focal*. Para compreendermos o conhecimento que os professores do Ensino Fundamental apresentam acerca da diversidade, utilizamos como critério os marcos legais no tocante à diversidade cultural, de acordo com a entrevista focal, seguindo a pergunta: Qual o conhecimento que você tem acerca dos marcos legais no tocante à diversidade cultural? O resultado assim ficou representado:

Os professores apresentaram como marco legal a LDB, alguns se sentem intimados, outros desconhecem a Lei Federal 10.639/2003 e outros se sentem obrigados a trabalharem o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Os depoimentos abaixo expressam esse sentido:

Bom, em termos de conhecimentos legais, que eu lembro aqui é a LDB, que fala um pouquinho que os professores de História, de Arte e se eu não me engano de Literatura tem que é... Em outras palavras são intimados a lecionar um conhecimento afro-brasileiro e indígena e também as outras disciplinas, mais especificamente Arte, História e Literatura. É nesse sentido legal que eu tenho um conhecimento um pouco sobre isso (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, set. 2008).

²⁵ LDB: Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE 01/2004; Plano Nacional de Educação; Declaração Universal sobre a diversidade cultural; Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais; Plano de Ação de Durban.

Esse professor reconhece como marco legal a LDB, contudo mostra o sentimento de insatisfação e afirma que os professores são intimados a trabalharem o conhecimento afro-brasileiro e indígena. Nesse outro depoimento a professora aponta a LDB, que legitima a diversidade cultural, porém acrescenta que existe uma nova Lei que não tem conhecimento do nome.

[...] a LDB inclui a questão da diversidade cultural. [...] além dessa LDB tem agora a nova que eu não sei qual é o nome da Lei que agora inclui nos livros de História e Geografia, não é isso? A questão de você falar sobre os nossos afrodescendentes. Então agora vai ser obrigatório nos livros de História e Geografia, que sejam incluídos o estudo dos afrodescendentes. Então são as duas coisas que eu estou lembrada no momento a respeito da legalidade da diversidade cultural. (Professor de Língua Portuguesa A. Grupo Focal, set. 2008).

Os depoimentos acima evidenciam um conhecimento limitado acerca da Lei Federal 10.639/03, além da pouca relevância dada por professores a essa prescrição. Isso demonstra que o conhecimento da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, sua cultura e a contribuição na formação da sociedade nacional, quiçá esteja invisível nos currículos escolares. É necessário que o corpo docente compreenda que essa Lei, se trabalhada na escola conforme nos orientam as DCNRR, por certo contribuirá para a subversão do racismo, da discriminação e do mito da democracia racial presente na história do Brasil.

Esses dois depoimentos mostram que os marcos legais no tocante à diversidade ainda constituem um conhecimento restrito a universidades, pesquisadores, movimentos negros e militantes. Quando olhamos para a escola, para os currículos escolares, percebemos que a invisibilidade negra continua. Muitos desconhecem o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Isso perpassa pela “deficiência” na formação inicial e continuada de professores, como nos diz Coelho (2009). Portanto, precisamos entender que não estamos fazendo qualquer favor à população afro-brasileira e africana, mas saldando uma dívida histórica que, querendo ou não, temos que fazer na contemporaneidade.

O conhecimento acerca dos marcos legais para o professor de História A mostra que a questão da diversidade não é algo novo, mas aponta que desde o século XIX, por meio das teorias raciológicas²⁶, eurocêtricas, a diversidade se apresenta no cenário brasileiro, legitimando a desigualdade racial, sobretudo branca. Vê-se que o século XIX representou um período de grande

²⁶ As teorias raciológicas, produzidas no século XIX, conforme apresentadas por Schwarcz (1993) e Skidmore (1976) tiveram por influência os modelos de reflexão dos “séculos das luzes” (SCHWARCZ, 1993), muito embora a percepção das diferenças entre os homens tivesse se iniciado com a descoberta de um Novo Mundo. Foi somente no século XVIII, sob o princípio igualitário da Revolução Francesa, que surgiram as primeiras teses negativas, cujo preceito central se voltava para as diferenças ou as desigualdades observadas entre o meio e o homem americano. Essas teses constituíram as bases reflexivas para a negação da diferença.

diversidade, em que o discurso racial conformava as determinações biológicas e desconsiderava o arbítrio do homem. No início do século XX pairava o ideal de branqueamento, o discurso era o “cruzamento” acelerado de negros e brancos, mostrando que naquele tempo a diversidade, no sentido empregado pelo processo de miscigenação, já deixava a sua marca negativa na construção da identidade negra. Vejamos o que dizem os professores a esse respeito:

Bem, essa questão da diversidade cultural, ela é algo novo infelizmente. Então, quando a gente vai olhar assim o século XIX, foi o momento de algumas teorias extremamente racistas, eurocêtricas. São teorias que realmente acabavam legitimando essa questão da desigualdade racial, principalmente branca. Então, é ao longo do século XX que vai começar a se construir uma mentalidade a respeito dessa questão. [...] a diversidade cultural me lembra um marco mundial: a declaração do México, que é uma declaração, se não estou enganado, uma declaração de 1985 que fala sobre essa questão da diversidade cultural, da valorização da cultura de uma maneira geral. E aí a gente pode vir depois mais para o Brasil, [...] na década de 90, muito em função dessa declaração do México, vem a LDB que fala agora de uma maneira mais tocante, acho que foi em 2003 essa Lei aí. É uma Lei [...] que estabelece o ensino de cultura afro-brasileira e africana como obrigatória, principalmente para a História, Arte e Literatura, não isentando as outras matérias que elas também são obrigatórias [...]. (Professor de História A. Grupo Focal, set. 2008).

Bem [...] um dos marcos legais é a LDB [...] algum tempo atrás não era tanto imposto para o professor passar desses afrodescendentes. Hoje em dia não, a gente vê que através dessa lei você acaba [...] tendo a ideia de que o professor além dele ter conhecimento pra passar, ele tem que ministrar alguns cursos que falem também de seus descendentes afro, dentro de sua região. (Professor de História B. Grupo Focal, set. 2008).

No primeiro depoimento o professor de História A, tece breves considerações acerca do século XIX, momento de efervescência das teorias raciológicas que definiam a civilização do ponto de vista biológico-racial (SKIDMORE, 1976). Mas, afirma que é no decorrer do século XX que a diversidade começa a ser construída. Para esse depoente os marcos legais da diversidade cultural evidenciam a declaração do México²⁷ de 1982 e a LDB. Contudo, ao abordar a LDB vagamente

²⁷ Ao reunir-se no México, a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, a comunidade internacional decidiu contribuir efetivamente para a aproximação entre os povos e a melhor compreensão entre os homens. Assim, ao expressar a sua esperança na convergência final dos objetivos culturais e espirituais da humanidade, a conferência concorda em que, no seu sentido mais amplo, a cultura pode ser considerada atualmente como o conjunto dos traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade e um grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Concorde também que a cultura dá ao homem a capacidade de refletir sobre si mesmo. É ela que faz de nós seres especificamente humanos, racionais, críticos, e eticamente comprometidos. Através dela discernimos os valores e efetuamos opções. Através dela o homem se expressa, toma consciência de si mesmo, se reconhece como um projeto inacabado, põe em questão as suas próprias realizações, procura incansavelmente novas significações e cria obras que o transcendem (DECLARAÇÃO DO MÉXICO, 1982).

recorda a Lei Federal 10.639/2003, mas reconhece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira” (BRASIL, 2003) no currículo das escolas e aponta as áreas de conhecimento a que a Lei referenda.

No segundo depoimento parece que o professor não se sentiu no dever de trabalhá-la, ou vê como mais um encargo à prática pedagógica. Outro aspecto evidenciado é que o conteúdo de história e cultura afro-brasileira não se refere a um conteúdo isolado das demais áreas de conhecimento, mas deve estar inserido na proposta curricular trabalhada pelo professor em sala de aula. Assim, para que o conhecimento acerca dos marcos legais se efetive na escola, sobretudo nos currículos escolares, é necessária uma sólida formação docente, isso porque, “[...] o conhecimento que encontra seu lugar na escola é em geral aceito como dado, como neutro, *sem sentido político para a construção identitária do aluno* [...]”. (APPLE, 2006, p. 65 – grifo do autor).

Inferimos que uma melhor intervenção nos currículos das licenciaturas referente à diversidade cultural, além de uma sólida formação continuada de professores, quiçá ajude a desmistificar a África estereotipada que nos ensinaram por meio de currículos petrificados e livros didáticos que ignoram o negro e o povo africano. Desconstruir essa ideologia, mascarada no mito da democracia racial poderá contribuir para a superação de práticas segregacionistas, racistas, e construir uma nova realidade acerca da História e Cultura Afro-brasileira como contribuição para a formação do povo brasileiro.

4. REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2006.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad.: Vinicius Figueira. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Educação e Poder*. Trad.: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 05 out. 1998. Anexo.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 vols.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.
- BRASIL. CNE/CP. Parecer 03/2004. Diretrizes Curriculares Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, aprovado em 10 mar. 2004. *Diário Oficial da União*, MEC/CNE/CEB, Brasília, 19 maio 2000, Seção 1e, p. 15.
- BRASIL. CNE/CP. Resolução 1/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, MEC/CNE/CP, Brasília, 22 jan. 2004, Seção I, p. 11.
- BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2003, p. 1.
- BRASIL. MEC. Lei 11.465/2008. Altera a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 29 mar. 2007, p. 01. Edição extra.
- CANEN, Ana. *Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135-150, 2000.
- _____; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Papirus, 2001. p. 15-43.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2009.
- _____; COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). *Raça, cor e diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.
- DECLARAÇÃO DO MÉXICO. Aprovada na sexta sessão plenária, realizada em 24 de agosto de 2004.
- FERNANDES, Florestan. *Integração do negro na sociedade de classes*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1965. v. 2.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo local na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora. 2005. (Série Pesquisa em Educação, 10).
- _____; McLAREN, Peter. Formação de professor como uma Contra-esfera: pedagogia radical como forma de política cultura. MOREIRA, Antonio F. SILVA. Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Trad.: Maria Aparecida Batista. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*. Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU; Vera Maria (Orgs.). *N diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. Diversidade cultural, currículo e a questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA; Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2004.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Trad.: Patrick Beurglion. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. *Racismo corrói a sociedade civil e as instituições indiscriminadamente*. PADÊ: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos. Brasília, UniCEUB, FACJS, vol. 1, n. 1, 2006. ISSN 1980-8887.

JONES, James M. *Racismo e preconceito*. Trad.: Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blucher; Edusp, 1973.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI Júnior, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MOSCOVICI, S. *Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. *Negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição*. Brasília: FCP, 2004.

_____. *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. revista. Org.: Kabengele Munanga. Brasília: MEC, 2005.

ROCHA, Helena do S. Campos. Experiência da Lei 10.639/2003 CEFET-PA Formação inicial e continuada. In: COELHO, Wilma N. Baía; COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.) *Raça, cor e diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *Dando nome às diferenças*. São Paulo: Humanitas, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

SILVA, Ana Célia. *Discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador. EDUFBA, 2004.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, Penesb, 2003.

SKDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad.: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. _____. (Org.). 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Artigo recebido em: março de 2012.

Aprovado em: maio de 2012.