

2 Relações étnico-raciais e educação escolar: processos históricos e políticos

O presente capítulo visa apresentar um panorama teórico acerca do binômio relações raciais e educação escolar no Brasil. Consideramos importante abordar uma reflexão sobre a implantação das políticas de ações afirmativas, situando a Lei 10.639/03 nesse quadro. Em seguida, apresentaremos uma breve análise de eventos e documentos que possibilitaram e/ou servem de base para a implementação da Lei nas escolas, bem como todo o aparato ideológico por trás dos mesmos.

Para que as escolas assumam o compromisso com o rompimento com práticas racistas, homogêneas e monoculturais acreditamos na possibilidade da descolonização curricular e da Educação Intercultural como caminhos. Estas possibilidades também serão tratadas neste capítulo.

2.1. A Lei 10.639/03: uma política de ação afirmativa

Assim prescreve a Lei:

LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

(...)

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

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornar-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003;

182º da Independência e 115º da República.

Dessa maneira, tornou-se obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos escolares, públicos e privados. Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.1 (17/03/2004) e instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O projeto desta Lei foi de autoria dos deputados federais Ben Hur e Esther Grossi, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

É importante ressaltar que essa mudança na legislação representa um avanço na luta dos movimentos negros que há tempos vinham pleiteando políticas de reparação voltadas para a educação. Como as pautas desses movimentos foram ganhando "corpo" na legislação do nosso país será foco de nossa atenção nesse momento, a fim de tentarmos entender a configuração dessas políticas no contexto atual.

Barros (2005 apud Gomes 2009), apresenta uma análise do contexto da cidade de São Paulo do final do século XIX início do século XX, onde ocorreram dois movimentos vivenciados pela população negra: ação negra e ação branca. A ação negra se refere à relação da população negra com a escola. Vale destacar a busca dessa população por estar na escola e ao mesmo tempo sua distância da cultura escolar. Já a ação branca se refere aos discursos da elite relacionados à necessidade de escolarizar a população negra. Tal objetivo culminava na preocupação em educar os negros para o trabalho, visto que a maioria era pobre e carregava o estigma da escravidão e da inferioridade social.

A situação retratada a partir do caso da cidade de São Paulo pode ser usada como exemplo com relação a educação dos negros no país, por isso devemos discutir alguns dos caminhos percorridos pelo movimento social negro ao pleitear um ensino antirracista e a valorização da identidade negra. Nesse sentido, será feito um breve resgate histórico das primeiras organizações institucionalizadas do movimento negro que existiram nas décadas de 1930 e 1940, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), e na década de 1970,

o Movimento Negro Unificado (MNU) para identificar ações e reivindicações desses movimentos que lutaram para conquistar espaço nos currículos escolares.

A primeira metade do século XX foi marcada pelo forte apelo a uma identidade nacional, influenciada pelo fim da Primeira Guerra Mundial que motivou o sentimento nacionalista em muitos países europeus e que acabou aportando sua ideologia no Brasil. Como parte da construção de uma ideia de nação unificada, teorias que exaltavam os formadores do povo brasileiro, brancos, negros e índios, tornaram o mestiço símbolo da convivência harmoniosa entre as três raças.

Para Pitta e Sousa (2015), a denúncia feita pelo movimento negro de que na sociedade brasileira não havia a democracia racial que tanto era celebrada com o caráter afirmativo da identidade negra, sofreu resistência de diversos setores sociais que alegavam a ausência de um caráter nacionalista por discursarem sobre a diversidade existente no país, o que poderia provocar a desunião. No entanto, a FNB pretendia expor o teor segregacionista do projeto de nação que escondia as desigualdades na exaltação da miscigenação. Diante desse cenário, a atuação do movimento negro caracterizava-se pela valorização de sua população e pelo atendimento às suas demandas sociais.

Segundo Oliveira (2008), as primeiras lideranças da FNB (fundada em São Paulo/1931) faziam parte do Centro Cívico Palmares (CCP), uma associação que existia desde 1926. Apesar de as associações como a CCP terem sido classificadas como recreativas e beneficentes por promoverem bailes e atividades de lazer, não se limitavam a tais práticas. Realizavam, também, eventos culturais para homenagear heróis negros, ministravam aulas de alfabetização e fundavam jornais, como o Clarim d'Álvorada, que serviam como meio de formação política e histórica, além de garantir espaço para as reivindicações de seu grupo. O CCP foi modelo para a criação da FNB que aprofundou as questões políticas e sociais da população negra de sua época (PITTA, 2015, p. 21917). A Frente Negra diferencia-se das associações por ter como objetivos compreender e buscar soluções para a inserção do negro como um sujeito de direitos, visando transformar a situação econômica e social da população negra.

Ainda segundo Oliveira (2008), uma das preocupações da FNB era a questão educacional, entendida como um meio de conquistar direitos civis que a escravidão havia negado àqueles que viveram sob um regime escravocrata.

Visando também a educação como uma forma de ascensão social, esse movimento cobrava políticas públicas do governo para que garantissem o acesso das crianças negras às escolas. Algumas formas de atuação da FNB foram:

- A Criação de cursos de alfabetização voltados para jovens e adultos, primário, secundário e ginásial, ofertados a todos os brasileiros que necessitassem dessas formações.

- A formalização de um meio de comunicação oficial, o periódico *A Voz da Raça* que passou a ser publicado no ano de 1933. Nele eram publicadas as normas da instituição, seus objetivos e convocações para os eventos artísticos, como musicais e peças teatrais, que fortaleciam as reflexões sobre a vida da população negra, sua história e cultura.

- A formação de atividades voltadas a qualificação profissional, proporcionando maior inserção de negros e negras no mercado formal de trabalho.

Diante de tantas atividades de cunho político, a FNB transformou-se em um partido no ano de 1936, mas foi prejudicada pelo Estado Novo que mesmo reconhecendo o apoio que essa instituição dera ao governo Vargas, acabou sendo proibida de continuar com suas atividades no ano de 1937, devido à lei que declarava todos os partidos ilegais. Além disso, divergências internas também contribuíram para o fim da organização.

Outra organização salientada no nosso debate se trata do Teatro Experimental do Negro (TEN), que foi fundado em 1944 por Abdias do Nascimento. Sua idealização foi pautada pela percepção da ausência do protagonismo negro no teatro, mesmo quando as peças abordavam histórias ou temas em que o protagonista deveria ser negro. Diante disso, o principal objetivo do TEN era formar atores, diretores e todos os profissionais negros aliada a a perspectiva de uma nova leitura da história e cultura afro-brasileira com as peças encenadas.

De acordo com Pitta (2015), através das artes cênicas, o TEN estimulava reflexões acerca das condições do negro no Brasil. Suas peças teatrais atraíam à atuação muitos trabalhadores, entre eles empregadas domésticas e operários, o que possibilitou a percepção das dificuldades desse público em ler e decorar os roteiros. Nesse sentido, pensou-se como alternativa a criação de cursos de alfabetização para os integrantes que necessitavam dessa formação. Mais uma

vez, vemos a questão educacional aparecer como uma demanda para os movimentos negros.

Ceva (2006) aponta o caráter pedagógico do Teatro Experimental do Negro que utilizava diversas estratégias para ensinar a importância do resgate histórico do negro na sociedade brasileira e conscientizar seus participantes da necessidade da autoafirmação de suas identidades. Abdias acreditava que por meio da educação era possível lutar contra o racismo e combater a exclusão social do negro. O TEN defendia, portanto, a criação de políticas públicas para que o negro tivesse acesso gratuito à educação em todos os graus de formação e em todas as instituições, sendo elas públicas ou privadas.

As atividades realizadas pelo TEN, que evidenciam seu caráter pedagógico, contavam com palestras sobre a história do teatro, decoração, cenografia, literatura, entre outros. De acordo com a sua proposta de valorização e fortalecimento da identidade negra, promoveu concursos de beleza, “Rainhas das Mulatas” e “Boneca de Pixe”, que também funcionavam como crítica aos concursos de Miss que não estimulavam a participação de mulheres negras e divulgavam a estética branca como símbolo de beleza desejável.

O Teatro Experimental do Negro também teve jornal próprio, O Quilombo, com edições publicadas entre os anos de 1948 e 1950. Esse meio de comunicação veiculava matérias sobre a igualdade racial no Brasil, e sobre a necessidade do combate à discriminação e o racismo por meio de uma legislação. Esse jornal também deu visibilidade às demandas das mulheres negras, através da coluna fixa de Maria do Nascimento, que denunciava o sofrimento das empregadas domésticas e reivindicava o direito de inclusão dessa classe em todas as leis trabalhistas.

Em maio de 1949, o TEN organizou a Conferência Nacional do Negro com o objetivo de estudiosos discutirem os dilemas do negro na sociedade brasileira e aprovar as temáticas que seriam aprofundadas no I Congresso do Negro Brasileiro. O Congresso, realizado na cidade do Rio de Janeiro, tinha a proposta de aprovar medidas concretas de combate ao racismo. Recebia artigos científicos com relação aos estudos do negro trazendo novas perspectivas sobre a realidade desta população. Embora tendo êxito, não houve outra edição do congresso devido às dificuldades financeiras, a falta de uma sede própria e o golpe

militar na década de 1960, que obrigou Abdias do Nascimento a se exilar nos Estados Unidos.

A reorganização política no Brasil aconteceu a partir do final dos anos de 1970, devido ao golpe militar em 1964. Em 1978 surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial, renomeado em 1979 como Movimento Negro Unificado, tendo como um de seus fundadores Abdias Nascimento. Domingues (2007) atenta para o fato de que nesse período o movimento negro estadunidense vivia uma efervescência com líderes expoentes como Malcon X e Martin Luther King, e que juntamente com os movimentos de independência de países africanos, influenciaram um discurso mais radical do MNU no combate ao racismo em nosso país. Discurso esse que se articulava com as concepções de classes devido às leituras marxistas.

O MNU reunia diversos grupos negros a fim de *organizar politicamente seus pares, lutar contra o racismo e a exploração da classe trabalhadora e conquistar a inclusão da História da África e do Negro Brasileiro nos currículos escolares* (PITTA, 2015, p. 3). Esse movimento foi responsável pela ressignificação de símbolos negros e releituras histórica, estética e religiosa. Um exemplo disso é a ressignificação do 13 de Maio, dia de "comemoração" festiva da abolição da escravatura, que passou a ser o Dia Nacional da Denúncia contra o Racismo. O MNU consagrou o 20 de Novembro, suposta data da morte de Zumbi dos Palmares, como Dia da Consciência Negra. Tal data passou a vigorar legalmente a partir da Lei 10.639/03.

A década de 1980 no Brasil constituiu-se como um período de grandes disputas políticas devido à transição lenta e gradual do regime ditatorial para o democrático. Configurou-se ainda como marco dessa época as discussões sobre a nova Constituição, que seria aprovada em 1988, cuja redação representa a afirmação das forças democráticas e progressistas. Neste contexto, o MNU organiza a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em Brasília, no ano de 1986, fruto de reuniões regionais ocorridas anteriormente. A carta⁴ que resulta desse congresso possui 10 pontos (I- Direitos e Garantias individuais; II- Violência policial; III- Condições de vida e saúde; IV- Mulher; V- Menor; VI-

⁴Documento disponível em: [http://www. Instituobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGR%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf](http://www.Instituobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGR%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf)

Educação; VII- Cultura; VIII- Trabalho; IX- Questão da terra; X- Relações internacionais) que apresentam as propostas de um grupo que concentra 63 entidades de 16 estados. Destacamos o ponto sobre a educação o qual trata da diversidade, exigindo respeito a todas as culturas. Exige também a obrigatoriedade do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil em todos os graus de ensino.

O MNU registrou em cartório o documento de sua Convenção, mesmo com a perspectiva de que não seriam atendidos suas reivindicações na redação final da Carta Magna. Desde então, o movimento negro não se ausentou das pautas e decisões políticas, continuando a participar ativamente, exigindo a execução de planos que atendessem aos seus direitos. Nas palavras de Gomes (2009),

Nos processos políticos de redemocratização do Brasil, tanto na constituição quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), houve participação marcante da militância negra. No entanto, nem a Constituição de 1988 e nem a LDB contemplaram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Os debates em torno da questão racial realizados entre o movimento negro e os parlamentares revelam o esvaziamento do conteúdo político das reivindicações. Estas acabam sendo contempladas de maneira parcial e distorcida nos textos legais. (GOMES, 2009, p. 46)

As políticas universalistas até então instituídas não atendiam as especificidades da população negra e não apresentavam comprometimento com o combate ao racismo, por isso, um novo cenário permeado por políticas de ações afirmativas começa a vislumbrar possibilidades reais para o atendimento das demandas desta população. Nesse sentido, destacamos alguns acontecimentos importantes no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso:

- A criação do Grupo de Trabalho Interministerial para valorização da população negra, em 27 de Novembro de 1996;

- A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), projeto desenvolvido pelo MEC durante os anos 1995 e 1996, em que um dos temas transversais nele é a Pluralidade Cultural. Ainda que as questões acerca desta temática sejam ainda tratadas numa perspectiva universalista, não podemos deixar de considerar, de certa maneira, um avanço.

No início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003), pudemos assistir mudanças mais incisivas com relações as questões raciais.

Devido ao encontro promovido pela 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de Agosto a 8 de Setembro, na cidade de Durban, África do Sul, as políticas de ação afirmativa passaram a integrar a lista dos compromissos assumidos mundialmente pelo governo brasileiro. Deste governo destacamos:

- A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003;

- A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004;

- O sancionamento da Lei 10.639/03;

A Lei 10.630/03 integra um conjunto de medidas compreendidas como práticas de correção das desigualdades históricas *que incidem sobre a população negra em nosso país* (Gomes, 2011), ou seja, ações afirmativas. Mas afinal, o que são ações afirmativas?

De acordo com Gomes (2011)

As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam a superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (p.2)

As ações afirmativas são pensadas por meio de políticas que propiciem uma maior participação destes grupos discriminados na educação, na saúde, no emprego, na aquisição de bens materiais, em redes de proteção social e de reconhecimento cultural.

Gomes (2011) afirma que as ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03 e suas formas de regulamentação se colocam nesse campo. A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população.

Segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA, em uma pesquisa intitulada "O longo combate às desigualdades raciais", de autoria de Cristina Charão (2012), avanços nos indicadores socioeconômicos da população negra atestam o impacto positivo das políticas universais. Ao mesmo tempo, os

dados mostram a necessidade urgente de ações afirmativas de caráter amplo na busca por igualdade racial no Brasil. Nas palavras da autora:

Construir pontes que aproximem as realidades de brancos e negros no Brasil é um desafio monumental de engenharia social e econômica. Nas últimas duas décadas, políticas públicas de natureza diversa, adotadas em diferentes níveis de governo, têm sido capazes de impulsionar a construção das bases da igualdade. Indicadores socioeconômicos de toda ordem mostram uma melhoria nas condições de vida da população negra, bem como no acesso a serviços e direitos. Nesse período, homens e mulheres negras viram sua renda, expectativa de vida e acesso à educação – para citar apenas os componentes do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – avançarem de forma mais acelerada do que as da população branca. Entretanto, ainda não é possível vislumbrar a superação do abismo racial. Os dados disponíveis indicam um caminho: é preciso apostar em políticas de ação afirmativa de forma consistente. (p.5)

Ao adentrarmos a temática das políticas de ações afirmativas não podemos deixar de falar da existência de argumentos favoráveis e desfavoráveis acerca das mesmas. Passaremos, portanto a apresentar tais argumentos antagônicos para justificar nosso posicionamento à posteriori.

Em busca dos argumentos favoráveis e desfavoráveis à implantação de políticas de ações afirmativas, podemos perceber que o assunto mais vislumbrado nestas discussões é o referente às cotas raciais que dão acesso às universidades. Mesmo assim, consideramos importante nos determos um pouco a esta questão, pois ela proporciona evidenciar os ideais da população no que diz respeito às relações raciais ou mesmo ao posicionamento de negros e negras na sociedade e porque as cotas não deixam de ter ligação com a Lei 10.639/03, visto que ambas fazem parte do leque de ações afirmativas.

Um dos argumentos contrários ao estabelecimento de políticas reparadoras baseadas em quesitos raciais é de que a exclusão social no Brasil não é determinada pela cor da pele, mas pela pobreza. Este é um dos pontos levantados pelo Partido dos Democratas (DEM). Por essa razão, o DEM parte da ideia que apenas critérios econômicos poderiam ser válidos para o estabelecimento de cotas em vestibulares, por exemplo.

Cardoso (2010 apud Cruz e Van Kan 2011), apresenta um discurso de posicionamento contrário à implementação de políticas de ações afirmativas, mais especificamente tratando de cotas, em que afirma ser a reserva de cotas nas universidades brasileiras é uma farsa para esconder os péssimos resultados das políticas públicas em relação à educação infantil, ao ensino fundamental e médio.

Para ele, o problema deve ser resolvido com o aprimoramento das condições da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio público (CRUZ E VAN KAN, 2011, p. 8).

Já José Jorge de Carvalho (2006) resume os motivos que justificam a legitimidade e a urgência das cotas nas universidades: a) reparação, pois após mais de 300 anos de escravidão a comunidade negra exige uma compensação pela escravidão; b) a cobrança de um direito, pois a Constituição de 1988 assegura um tratamento igual a todos os cidadãos, entre eles o acesso ao ensino gratuito, garantindo uma participação mínima dos negros no ensino superior; c) a presença de negros na universidade enriquecerá a produção de saberes; d) a intensificação da luta antirracista no Brasil.

Valentim (2005) ressalta que a defesa de ações afirmativas não exclui a concomitância de ações e políticas públicas de cunho universalistas. Essa é uma falsa dicotomia. Ao contrário, políticas públicas genéricas e especificamente focadas, quando utilizadas em conjunto, podem reduzir significativamente desigualdades existentes entre os grupos sociais, concorrendo para equipará-los no acesso aos bens materiais e simbólicos, o que, a longo prazo, termina por tornar superada a necessidade de políticas de ação afirmativa.

A autora situa e exemplifica as ações afirmativas no contexto brasileiro pós-redemocratização. Redesenha a construção histórica dos direitos coletivos, que partindo do reconhecimento de desvantagens sociais experimentadas por alguns grupos se propõe a colaborar com a diminuição das desigualdades sociais existentes. E é nesse bojo que nos posicionamos, a favor das políticas de ações afirmativas.

É crescente a mobilização de diferentes grupos de pessoas intencionando diminuir as desigualdades sociais: étnicas, religiosas, raciais e/ou culturais, clamando por uma cidadania baseada no convívio democrático e ancorada no reconhecimento da diferença. Acreditamos que as políticas de ações afirmativas por um lado acometem a questão da justiça, por objetivarem reparar danos sofridos pela população negra durante anos e por outro possibilitam a entrada da cultura negra e africana nas escolas, universidades, discursos políticos e etc, possibilitando o diálogo.

2.2

Documentos oficiais que subsidiam a Lei - O que dizem?

A criação de políticas públicas voltadas para o atendimento das demandas da população negra com vistas à superação do racismo na sociedade brasileira, foram/são possibilitadas e/ou subsidiadas por alguns eventos e documentos legais. Devido a importância destes eventos e documentos para o cumprimento dos objetivos dessas políticas, esse item visa apresentá-los e descrever seus contextos e significados. Sendo de fundamental importância a referência à Conferência da ONU, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

Dos pareceres e resoluções sobre educação das relações étnico-raciais, destacamos:

- o Parecer CNE/CP nº 3 de 10 de Março de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

- o Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007, prescreve quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

- a Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003;

- o Parecer CNE/CEB nº 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010 se dedica às Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista;

- o Parecer CNE/CEB nº 16/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010 que Denuncia de racismo na Escola Estadual Delmira Ramos dos Santos, localizada no Bairro Coophavilla II, Município de Campo Grande, MS;

- o Parecer CNE/CEB nº 6/2011, aprovado em 1º de junho de 2011 que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

Destes, priorizaremos as diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a implementação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

2.2.1 Conferência de Durban

A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, promovida pela ONU, aconteceu na cidade de Durban, por isso ficou mais conhecida como Conferência de Durban, como iremos tratá-la daqui para frente.

A importância em se tratar da Conferência de Durban no presente estudo se deve ao fato desta ter sido primordial para algumas mudanças concretas ocorrerem no campo das relações étnico-raciais no contexto brasileiro. Como já ressaltado acima, foi nesta Conferência que o Governo Federal Brasileiro se comprometeu com a criação de ações e programas que possibilitassem o avanço na luta contra o racismo.

Gomes (2009) entende a Conferência de Durban como um dos momentos mais expressivos da participação dos movimentos sociais com a inserção da diversidade étnico-racial na agenda política nacional e a ampliação das condições para que programas e ações voltados para a superação das desigualdades raciais fossem implementadas no país.

Àquele ano, 2001, em que ocorreu a Conferência, foi o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, e teve o objetivo de chamar a atenção do mundo para a Conferência Mundial e de dar lugar a um novo momento para o compromisso político de eliminar todas as formas de discriminação.

O relatório da Conferência destacou a ausência de vontade política como um obstáculo para a superação da discriminação. Sobre este fato, ressalta que *a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais como cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial.* (p. 6)

Sobre a questão educacional, foco deste trabalho, o relatório ressalta o reconhecimento de que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, e a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial e etc e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades. Afirma ainda que este é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo.

Ressalta que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos. (p. 97). Dessa maneira, enfatiza os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, sinalizando o papel essencial da educação na construção do reconhecimento e do respeito a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação.

O relatório da Conferência de Durban ressalta ainda a importância e a necessidade de que sejam ensinados os fatos e verdades históricas da humanidade desde a Antiguidade até o passado recente, assim como ensinados os fatos e verdades históricas, causas, natureza e consequências do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância, visando alcançar um amplo e objetivo conhecimento das tragédias do passado. Este ponto pode ser relacionado com os objetivos da Lei 10.639/03, visto que a mesma prevê o resgate da história e da cultura africana e a trajetória do negro no Brasil. Não esquecendo o passado escravocrata, repleto de humilhações, mas entendendo a necessidade de refletir sobre o mesmo para entender as mazelas sociais que afetam a população negra e lutar contra a continuidade deste processo.

É muito importante destacar que o documento registra a necessidade de se adotar medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, que devem corrigir as condições que impedem o gozo dos

direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. *Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação* (p.69).

Sobre políticas, o documento afirma e reconhece que as mesmas e os programas que visam combater todas as formas de discriminação devem estar baseados em pesquisas qualitativas e quantitativas [...] Tais políticas e programas devem levar em conta as prioridades definidas pelos indivíduos e grupos que são vítimas ou que estão sujeitos a atitudes criminosas. Neste sentido, *insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada.* (p. 101).

Com relação a formação dos professores, a Conferência promove a convocação dos Estados a assegurarem que a educação e a capacitação, especialmente a dos professores, promovam o respeito pelos direitos humanos e a luta contra o racismo e que as instituições educacionais implementem políticas de igualdade de oportunidades, em parceria com as autoridades pertinentes, assim como programas sobre igualdade de gênero, diversidade cultural, religiosa e outros, com a participação de professores e comunidade escolar.

Esta Conferência, sobretudo diante de tudo o que foi abordado, nos mostra como foi dada a largada para que algumas nações, como o Brasil, por exemplo, saíssem da inércia diante de um quadro grave de discriminações que convergem em diferentes setores sociais, provocando a desigualdade entre as pessoas, para promoverem políticas, ações e medidas a fim de transformar a situação. E foi nesse processo que foi sancionada a Lei 10.639/03, seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico Raciais - a ser comentada no próximo item -, para embasar as práticas pedagógicas orientadas pela nova legislação.

2.2.2

Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004, visando a atender os propósitos do CNE/CP 06/2002 e regulamentar as alterações trazidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/06), pela Lei 10.639/03, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O documento que rege as diretrizes foi criado em conjunto pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Integra um conjunto de medidas e ações do governo federal que objetivam corrigir e promover a inclusão social, subsidiando a Lei 10.639/03.

A SEPPIR⁵, segundo informações da página ministerial presente na internet, nasce do reconhecimento das lutas históricas do movimento negro brasileiro, com as seguintes finalidades:

- Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;
- Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;
- Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial;- Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial;
- Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;

⁵medida provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR3 , fruto, novamente, do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. (Tássia Fernanda de Oliveira Silva INTERDISCIPLINAR Ano VII, V.16, jul-dez de 2012 - ISSN 1980-8879 | p. 103-116

- Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.

Os dispositivos legais que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, garantem o igual direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros associados às reivindicações do movimento negro apontaram para a necessidade de diretrizes que orientassem a formulação de projetos focados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos.

As Diretrizes devem ser referência para instituições em todos os níveis de ensino, buscando atender o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como os artigos 26 A, 79 A e 79 B da LDB - 9.394/96, tornando obrigatório, tanto em estabelecimentos de ensino público quanto em estabelecimentos de ensino privado, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana, no âmbito de todo o território nacional.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

2.2.3

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana – Lei 10639/2003, documento ora apresentado, é *resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciada pelo documento Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003* (p.4): Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003.

A finalidade do Plano é maximizar a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. Este documento busca sistematizar essas orientações da referida legislação, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. O mesmo foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008.

Sua estrutura se dá da seguinte forma: uma introdução que traça um breve histórico do caminho percorrido pela temática etnico-racial na educação e as ações executadas para atendimento da pauta, seguida de uma primeira parte constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10639/03 e 11645/08. A segunda parte é composta por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino e por fim a terceira apresenta recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos que, de acordo com o documento citado, considera os negros brasileiros que aí residem um público específico e demandam ações diferenciadas para implementação da Lei.

Nesta dissertação nos concentraremos em apresentar algumas das atribuições e as orientações gerais voltadas para o Ensino Fundamental no primeiro segmento, visto que esse é o segmento privilegiado nos nossos estudos.

Dessa maneira, primeiramente cabe destacar o objetivo central do plano, a saber:

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (p. 27)

O documento apresenta ainda orientações para ações a serem executadas por todos os níveis de governo: federal, estadual e municipal. Em seguida, os conselhos escolares e as instituições escolares, sejam particulares ou públicas.

Com relação à educação básica, o documento afirma que:

Nessa fase o risco de evasão, os problemas sociais e familiares ficam evidentes na grande maioria dos educandos. No bojo desses conflitos estão as manifestações de racismo, preconceitos religiosos, de gênero, entre outros despertados à medida que o aluno progride no conhecimento da sociedade multiétnica e pluricultural a que pertence.(p.48)

Sobre o ensino fundamental especificamente, o Plano Nacional apresenta uma preocupação com os dados apresentados pelo censo escolar de 2007. A partir da análise destes indicadores nacionais, diante de um recorte étnico/racial, a desigualdade educacional demonstra-se perversa. "Segundo o censo escolar de 2007 a distorção idade-série de brancos é de 33,1% na 1ª série e 54,7% na 8ª, enquanto a distorção idade-série de negros é de 52,3% na 1ª série e 78,7% na 8ª. Entre os jovens brancos de 16 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório, enquanto que dos negros, apenas 30%. Entre as crianças brancas de 8 e 9 anos na escola, encontramos uma taxa de analfabetismo da ordem de 8%, enquanto que dentre as negras essa taxa é de 16% (PNAD/IBGE 2007)".

Para demonstrar que não podemos descansar quando se trata de educar para desconstruir desigualdades, trazemos dados ainda mais recentes. De acordo com o Retrato das Desigualdades de gênero e raça/4ª edição, promovido pelo Ipea, o percentual de pessoas negras que frequenta escola ou creche – aumentou, passando de 54,7%, em 1995, para 64,5%, em 2009, ficando, ainda, aquém da demanda. O gráfico abaixo retrata os anos de escolaridade identificados por cor e gênero. Através dele podemos perceber que, mesmo após alguns avanços, a desigualdade persiste.

Gráfico 1: Desigualdades de raça e gênero no Brasil. Fonte: IPEA



Após a apresentação do conteúdo presente nestes três documentos essenciais e que balizam a efetivação da Lei 10.639/03 passaremos a discutir propostas mais de ordem prática na busca pela desconstrução do pensamento racista nas escolas.

2.3

A proposta da Lei 10.639/03 no contexto prático - Descolonização curricular?

A temática das relações entre currículo e educação é bastante perplexa e abrangente. Pode nos remeter a diferentes e intensas discussões. No caso específico deste trabalho, intenciono refletir sobre a descolonização do currículo escolar, pois acreditamos nesta como uma necessidade para o cumprimento real dos objetivos da Lei 10.639/03, assim como para uma educação que, de fato, pretenda se caracterizar como anti-racista. Nesse sentido, consideramos importante explicitar o que entendemos por "currículo" e "descolonização/colonização". Além disso, tentaremos explicar qual a linha de pensamento que me leva a crer que seja necessária a descolonização curricular.

Silva (1999), explica que *teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede* (p. 11) e uma teoria do currículo começa por supor que existe um currículo. Nesse sentido, currículo é caracterizado como *um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo* (p. 11).

O autor aborda as principais perspectivas sobre currículo a começar pela pergunta norteadora na qual tais teorias se baseavam: "O que ensinar?" Na perspectiva tradicional, o ensino se apresentava numa vertente meramente técnica se concentrando, na verdade, no "como ensinar". Para elucidar tal perspectiva, pode-se remeter a Tyler com seu modelo tradicional apresentado na obra "Princípios básicos de currículo e ensino" (1974). Nessa, o autor propõe que *a organização e o desenvolvimento do currículo deva buscar responder quatro questões básicas: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?* (SILVA, 1999; p.25). Vale ressaltar que o paradigma proposto por Tyler foi dominante no campo do currículo nos Estados Unidos e influenciou muitos outros países, inclusive o Brasil. Arrisco-me a afirmar que ainda hoje pode-se perceber alguns, se não muitos resquícios desse paradigma no campo educacional.

As teorias críticas surgiram em contestação ao modelo tradicional de currículo, tendo como principal característica o questionamento sobre os conhecimentos validados no mesmo. Dessa maneira, a pergunta era: Por que os conteúdos abordados são estes, e não outros? Que interesses permeiam as escolhas de tais conteúdos? E os outros conhecimentos/saberes excluídos? Pode-se perceber, portanto, que pela primeira vez surge uma preocupação com o poder e com a maneira como se dão as relações de poder.

As teorias pós-críticas se caracterizam como uma continuidade das teorias críticas, admitindo a mesma preocupação com a questão do poder. No entanto, neste caso, poder e conhecimento (questões culturais) são considerados dependentes e se relacionam com o multiculturalismo. É nessa concepção de currículo que, ao meu ver, a Lei 10.639/03 enquanto uma política de ação afirmativa se articula. Segundo Silva (1999), o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. Em suas palavras,

O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados com o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas

humanas, de que todas as culturas são epistemológicas e antropológicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra (p.86).

Através desse entendimento, cabe à escola não deixar de enfrentar conflitos surgidos a partir de comentários/atitudes discriminatórios de cunho racista e mobilizar cotidianamente discussões em que as diferenças sejam visibilizadas, não mais de forma estereotipada.

Um currículo construído nessa perspectiva supõe o desenvolvimento de um trabalho no campo da identidade e da diferença que precisa ser permanente e não deve se restringir a ações fragmentadas, evitando abordagens essencialistas⁶.

Ainda nesse sentido, recorro a Candau (2001), quando afirma: "*O multiculturalismo é um dado da realidade. A sociedade é multicultural. Pode haver várias maneiras de lidar com esse dado, uma das quais é a interculturalidade. Esta acentua a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais*" (p.4). Sobre a Interculturalidade, não nos deteremos agora, pois será fruto das reflexões do próximo item desta dissertação.

Mas o que estamos entendendo, de fato, por currículo? Candau e Moreira (2007), nos dizem que *à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento* (p. 17). Segundo esses autores, são os diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais que contribuem para que currículo venha a ser entendido como conteúdos a serem ensinados e aprendidos, experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos, planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização e outras questões meramente aliadas à conteúdos. Com isso, não quero dizer que refletir sobre conteúdos não seja importante, mas sim que existem outras questões tão ou mais importantes que devam entrar nas discussões acerca da formação do currículo escolar.

Portanto, assim como Candau e Moreira (2007), neste texto estamos atrelando o significado da palavra currículo às *experiências escolares que se*

⁶ concebe a identidade como fixa e absoluta.

desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos/das estudantes (p. 18).

E as experiências, as relações e a construção das identidades não ocorrem somente por meio de atividades propostas com planos, projetos e conteúdos presentes das disciplinas escolares, mas emergem também das próprias relações humanas, da forma de organizar o tempo e o espaço, das regras predominantes, dos discursos presentes nas unidades escolares, propagados pelos funcionários/as que ali convivem diariamente, especialmente os/as professores/as, dos materiais utilizados para trabalhar com os alunos e os discursos presentes nos mesmos. Estas questões fazem parte do currículo oculto⁷.

Mas o que podemos refletir acerca do currículo oculto em consonância com a questão das relações raciais? Ora, de nada adianta a existência de uma Lei que obrigue a inclusão de práticas e abordagens sobre a História e a Cultura africana e afro-brasileira, se não houver a integração da equipe escolar, a concordância da realização desse trabalho e o entendimento sobre o que o torna primordial. Não adianta realizar uma atividade no dia 20 de Novembro, sem qualquer significado para os/as alunos/as se o/a professor/a diz que bonito é o cabelo liso, que a aluna branca é mais bonita que a negra ou se omite diante de discussões e/ou questionamentos suscitados pelos/as alunos/as. Para exemplificar estas afirmações, eis o trecho relatado por Sousa e Sodré (2012) diante de uma situação ocorrida em sala de aula de uma escola pública de ensino fundamental de primeiro segmento, da Zona Sul do Rio de Janeiro:

Um grupo de cinco crianças, sendo três meninos e duas meninas, começou uma conversa paralela: "Lá na África só tem preto, branco não pode entrar na África..." P. 9 anos; "Não, a gente não pode falar preto, tem que falar negro. Preto é errado..." M. 9 anos. "Ih, eu sou branco então não posso ir na África, será?" N. 9 anos. "Viu M. tu é preta pode ir lá..." J. 8 anos. Enquanto isso, a professora continuava à frente da sala seguindo o roteiro planejado não se deixando permear pelo assunto trazido pelas crianças. E foram muitas questões interessantes trazidas pelas crianças: "tem que falar preto ou negro? A África é só de negros? Ser negro é bonito? Não se fala cabelo duro?". Embora ouvisse toda conversa a professora não interveio, não fez nenhum tipo de comentário, somente quando

⁷ Segundo Moreira e Candau (2007), o currículo oculto é o que não está explicitado nos planos e nas propostas, e por isso não é claramente percebido pela comunidade escolar. O currículo oculto envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, fulana, professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

uma criança afirmou que pessoas com cabelo “duro” são feias. Nesse momento ela disse que “nem sempre é assim”, completando com um comentário em relação à personagem da história trabalhada: “Gente olha pra menina como ela é bonita, tem enfeites no cabelo como princesa africana, mesmo sendo negra ela é bonita e valoriza isso. Temos que respeitar.” (p. 9)

Tal situação ocorrera após a leitura do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* de Ana Maria Machado. Diante do relato da mesma podemos pensar alguns pontos. Na fala da professora “mesmo sendo negra ela é bonita”, implicitamente (currículo oculto) significa dizer que as pessoas negras até podem ser bonitas. Mesmo que várias questões interessantes tenham emergido das próprias crianças a partir da leitura do livro, a professora não soube, neste caso, aproveitar o momento para fomentar uma discussão acerca da identidade afro-brasileira, da cultura africana, da valorização da ancestralidade e etc. O preconceito por trás desse “não saber lidar” nos remete a reflexão sobre quantas escolas e quantos alunos estão tendo suas formações permeadas por este preconceito presente no currículo oculto. Por outro lado, mesmo não sendo abordado devidamente, o diálogo efetivado entre as crianças não pode ser desconsiderado. Enquanto sujeitos pensantes, esse grupo de alunos já questionaram identidades, territorialidade e diferenças culturais. Acredito que esse quadro seja cada vez mais comum, pois quanto mais abertura de espaços educativos, mais questionamentos emergem e mais rebeldes inconformados gritam por seus direitos.

Nas palavras de Gomes (2012),

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? (p.99)

Esse movimento de questionamento da ordem estabelecida, onde o currículo escolar permaneceu durante muito tempo baseado numa lógica monocultural (priorizando uma cultura em detrimento de outras) nos remete a um horizonte de esperanças. Um longo caminho ainda há de se percorrer, mas é inegável o reconhecimento de mudanças. Para que esse caminho continue sendo

percorrido é que propomos aqui a descolonização do currículo escolar rígido, voltado meramente para o caráter conteudista, silenciando as culturas, fechado ao diálogo, desconsiderando a realidade social, vazio de reflexões socio-culturais.

O ensino da África, compreender a África não pode se dar dentro desse sistema linear de aprendizagem. É preciso uma mudança paradigmática na própria compreensão de como se aprende história.

Para Gomes (2012),

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 e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro 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. (p. 107)

As matrizes étnicas de nosso país foram construídas privilegiando claramente o grupo europeu em detrimento dos nativos e africanos (Gouvêia, Oliveira e Sales 2014). Construiu-se, assim, uma epistemologia pautada no modo europeu de ver, sentir e ser no mundo e até mesmo a construção da instituição escolar, bem como a estrutura curricular, a linearidade histórica e a construção de significados se pautam nesse modelo. Flor do Nascimento (2010, apud Azibeiro, 2012), afirma que:

a maneira europeia de pensar, de produzir conhecimentos e interpretar a realidade foi imposta ao restante das populações como o caminho do encontro da verdade, relegando as outras formas de interpretar o mundo e produzir conhecimento o status de folclórica, iletrada (como sinônimo de inculta), bárbara, infantil. (p.148)

Com base nessas reflexões, não podemos deixar de nos fazer as seguintes questões: se fomos educados sob a perspectiva científica eurocêntrica, como professores, seremos capazes de possibilitar outras maneiras de pensar o mundo, através do ensino da História e Cultura africana? Para desconstruir as ideias preconceituosas sobre os negros, tão enraizadas em nossa cultura, a Lei 10.639/03

aliada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais serão suficientes? Será que as/os alunas/os estão tendo a oportunidade de vivenciar um contato com outras imagens e histórias dos africanos e afro-brasileiros diferentes das depreciativas, frequentemente mostradas?

Munanga e Gomes (2006) relataram a existência de imagens veiculadas sobre a África, ainda representada de forma dividida e reduzida, com destaque para os pontos negativos, como o atraso, a fome, as guerras, as doenças entre outras. Raramente são exibidas as imagens dos palácios, impérios, dos reis. Acreditamos sim, que a promulgação de uma lei que garanta a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira seja positiva e necessária, visto as amarras sociais vividas pelos negros e negras diariamente na própria escola e também para abertura de diálogos entre as diferentes culturas que compõem o nosso povo. No entanto, posicionamo-nos a favor de uma mudança paradigmática pleiteada pela descolonização dos currículos, considerando esta como uma alternativa capaz de desconstruir a cultura hegemônica de matriz europeia valorizada pelo currículo orientador das práticas escolares atualmente.

Acreditamos que lançar mão da abordagem étnico racial nas escolas pode sim se constituir como um caminho para uma epistemologia antirracista, desde que as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras não sejam "apenas" abordadas dentro da lógica monocultural e eurocêntrica como mais um conteúdo a ser lançado, abordado isoladamente ou folcloricamente.

Dessa maneira, segundo Gomes (2012), 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.

Portanto, estamos conscientes de que a descolonização dos currículos acarretará conflitos entre diferentes visões de mundo e necessitará sempre de negociações para a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento. *A escola está desafiada a ser uma das frentes de atuação nessa mudança paradigmática*, e, concordando com Gomes (2012), entender as diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça;

entender a distorcida realocização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado e compreender a ressignificação 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.

Acreditamos que a tarefa de efetivar uma educação antirracista está inteiramente ligada ao fortalecimento da Educação Intercultural. Para que a busca por uma sociedade verdadeiramente solidária, livre de discriminações aconteça é necessário vislumbrar possibilidades de diálogos entre culturas, entre diferentes raças, sexualidades, gêneros, religiões e etc. O próximo item tratará da Educação Intercultural procurando aprofundar nesta reflexão.

2.4

Relações Raciais e Educação Intercultural: aproximações

O campo das relações raciais está imbricado ao campo das questões culturais por abordar discriminação, preconceito, especificidades de um grupo social historicamente marginalizado e as consequências sociais destas questões.

A temática das relações étnico-raciais vem sendo trabalhada na perspectiva das relações de poder

expressas por um lado, nos processos de exclusão e, por outro, por demandas que possam reparar esses grupos identitários invisibilizados socialmente, especialmente no que tange ao silêncio historiográfico sobre a trajetória de luta dos sujeitos individuais e coletivos afro-brasileiros, a urgência e também desafio de desnaturalização das desigualdades raciais e do colonialismo traduzido pela perspectiva branca/eurocêntrica das práticas e saberes e a necessidade de construção de uma nova lógica pautada no diálogo entre culturas que valorize os sujeitos afro-brasileiros, assim como espaços e práticas de matriz africana. Os sujeitos afro-brasileiros ocupam, inequivocamente, espaços subalternos na sociedade brasileira. (Sousa e Sodré, 2009, p. 1)

Segundo os estudos de Candau (2011, 2012, 2013), tem se tornado evidente a necessidade de se reinventar a escola, para que esta possa assumir maior relevância social, política e cultural. Nesse sentido, a interculturalidade se caracteriza como um elemento central, *articulando igualdade e diferença e*

construindo saberes e práticas comprometidas com o fortalecimento da democracia e da emancipação social. (Candau, 2012, p.13).

Desde 1996, o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC), vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Rio vem desenvolvendo estudos acerca das diferentes dimensões das relações entre educação e cultura(s)⁸. É nesse bojo que estão inseridas as discussões sobre multiculturalismo e interculturalidade. Em primeiro lugar, admitimos que essas expressões assumem um caráter polissêmico. Por esse motivo, é importante apresentar as diferentes visões assumidas com os termos multiculturalismo e interculturalidade, bem como especificar nosso posicionamento.

Em consonância com Candau (2009), acreditamos que o multiculturalismo assume diferentes posicionamentos, mas estes podem ser resumidas em três vertentes: assimilacionista, diferencialista e interativa. Sendo assim explicitadas:

- Vertente assimilacionista: parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo. Nessa perspectiva, as políticas favorecem a integração social, incorporando todos à cultura hegemônica.

- Vertente diferencialista: Propõe o reconhecimento da diferença para promover a expressão das diversas identidades culturais e garantir espaços para esta expressão. No entanto, acabam assumindo uma visão essencialista de cultura, por formarem grupos fechados marcadores de identidade específica e podem até *favorecer a formação de "apartheids" socioculturais.* (Candau, 2012, p. 3)

- Vertente interativa: propõe um multiculturalismo aberto e interativo. Nesta vertente prevalece a ideia da interculturalidade em favor da construção de uma sociedade mais democrática, que articule políticas de igualdade (acesso) com políticas de identidade (direito à diferença). É nesta vertente que esse trabalho se encontra posicionado. Com esse intuito aprofundaremos mais tarde a reflexão sobre a Educação Intercultural. Por hora, cabe apresentar nossa concepção de Educação Intercultural. A saber:

⁸ A colocação da letra (s) entre parênteses tem relação com o entendimento da existência de várias e diferentes culturas e/ou grupos culturais.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (documento do GECEC, 2013)

É nesse horizonte que consideramos cabível pensar em uma educação para as relações étnico-raciais ancorada nos princípios da Educação Intercultural. Para que falar da História e da Cultura africana e afro-brasileira na escola não se torne uma prática exclusiva de alguns grupos, alguns docentes, algumas escolas e assim, corra o risco de apenas alcançar a perspectiva essencialista de cultura. Sem desconsiderar a importância *sine qua non* de se reconhecer em sua identidade, fazer questionamentos identitários, se tornar empoderado e empoderar também, não há valia maior que a promoção do diálogo, pois somente ele possibilita o abalo de estruturas, o rompimento com preconceitos e tabus enraizados. Em outro capítulo da presente dissertação, a questão da Educação Intercultural será novamente abordada, mas de maneira mais aprofundada.