



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Gilmar Ribeiro Pereira

**A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR:
a resignificação das relações étnico-raciais na Escola João Dantas Filgueiras.**

Paranaíba - MS
2015

Gilmar Ribeiro Pereira

**A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR:
a resignificação das relações étnico-raciais na Escola João Dantas Filgueiras.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Paranaíba - MS
2015

P491d

Pereira, Gilmar Ribeiro

A diversidade cultural e o currículo escolar: a resignificação das relações étnico-raciais na escola João Dantas Filgueiras/ Gilmar Ribeiro Pereira. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2015.

162f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Currículo. 2. Escola. 3. Relações étnico-raciais. I. Pereira, Gilmar Ribeiro. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 375.001

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

GILMAR RIBEIRO PEREIRA

**A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR: a resignificação das
relações étnico-raciais na Escola João Dantas Filgueiras**

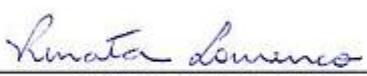
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 03 de julho de 2015

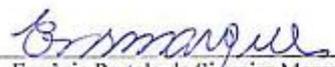
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordêiro (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Renata Lourenço
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marques
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

DEDICATÓRIA

Essa dissertação é dedicada a Roselaine Aparecida Justimiano Peruci Pereira (minha companheira, mulher e de uma sensibilidade incrível); Julia Peruci Pereira (minha filha uma jóia rara); Maria das Dores Justimiano (minha sogra a anciã dos saberes); porque são as mulheres mais importantes da minha vida: juntas vocês se completam, já que possuem, na acepção de Feuerbach, a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração.

A todos os meus amigos e familiares, porque me aproximam mais, a cada dia, do gênero humano: amo-os muito!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado a dádiva da vida e pelas bênçãos que recebo mesmo não sendo digno de suas obras.

A minha orientadora, Professora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, por sua amizade, disponibilidade, dignidade, solidariedade, respeito, cooperação e competência, muito do que aprendi não vieram dos livros, mas da convivência e observação de seu saber/fazer/ser. Levarei comigo lições acima de tudo sobre a vida e que acima de tudo acreditou em mim. Cara Maju a você, toda minha admiração e amizade.

As professoras Dra. Renata Lourenço e a Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marquês pelas valiosas críticas ao texto apresentado no exame de qualificação e de exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, o meu muito obrigado.

À minha amada companheira, obrigado por traduzir todas as entrevistas, por estar do meu lado, me apoiando, incentivando e me amando. E acima de tudo me ensinando aprender a ser sensível e paciente, te amo demais.

À minha filha Julia, que me ensinou a amar plenamente e a ter paciência para conhece - lá. Quando começava a escrever lá vinha ela brincar comigo, e ai era momento de tornar pai. Eu te amo incondicionalmente.

À minha querida cunhada Elaine, a minha sobrinha Bianca e meu sobrinho Gustavo que são pessoas batalhadoras e de gestos muito nobres, que não mede esforços para nos amparar sempre.

Aos meus amigos Thiago Donda que possibilitou escrevermos junto o primeiro artigo um dos cartões postais para entrar no mestrado; aos meus amigos de trabalho Ápio, Adilson, Ana Karina, companheiros de luta, e em especial ao Guilherme Tommaselli parceiro de resistência, de convicções éticas e que muitas vezes nas angústias do desenvolvimento do trabalho pode me ouvir e demonstrar caminhos para a superação dos obstáculos.

A todos os colegas, funcionários e professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sobretudo da Unidade Universitária de Paranaíba: devo muito a vocês.

RESUMO

A diversidade cultural está presente em vários espaços da sociedade brasileira, principalmente na escola, onde afloram com mais intensidade as diferenças sociais, étnico-raciais e culturais. Tais questões necessitam serem tratadas com o devido respaldo pedagógico no currículo escolar. Com base nessa premissa, neste trabalho procurou-se fazer reflexões e discussões sobre as culturas afro-brasileiras e africanas contempladas como conteúdos obrigatórios no currículo escolar na Educação Básica por meio da Lei 10.639/03. No entanto, verifica-se que a lei ainda não está implementada concretamente nos currículos conforme o exigido. A escola é o espaço pertinente para debater e refletir a ressignificação das relações sociais étnico-raciais, culturais como componente do currículo escolar, bem como desenvolver práticas de convívio saudável, de respeito mútuo, solidariedade e de cultura de paz. Neste sentido, a presente pesquisa de mestrado composta de 4 (quatro) capítulos e considerações finais tem o objetivo de analisar as intervenções pedagógicas realizadas no Projeto “História oral das crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”, desenvolvido na Escola Estadual João Dantas Filgueiras – Três Lagoas – MS realizado de 2011 a 2015, além de verificar se estas intervenções possibilitaram alguma forma de ressignificação das relações étnico-raciais no ambiente da escola. Para a realização do estudo adotou-se o método fenomenológico com aporte teórico em: Husserl (1970), Merleau-Ponty (1999), Heidegger (2008) e entre outros; e a pesquisa do tipo estudo de caso etnográfico, desenvolvida numa contextualização qualitativa com o sentido de desvelar e/ou revelar o fenômeno da ressignificação étnico-racial estudada. Para isso, foi selecionado um público alvo composto por 3 (três) docentes e 21 (vinte um) discentes (do ensino fundamental e médio). Utilizou-se como instrumentos na coleta dos dados a observação do tipo etnográfica, a aplicação de questionários semiestruturados para os 03 (três) docentes e entrevistas individuais para os 21 (vinte um) discentes do ensino fundamental e médio dos períodos matutino e vespertino). A coleta de dados teve início em 2014 e encerrou em 2015 após a pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil. Com os resultados obtidos detectou-se que o projeto não garantiu a sensibilização de todos os professores envolvidos com a questão étnico-racial; os professores de história somente passaram a trabalhar assuntos da cultura afro-brasileira e africana a partir da presença do projeto na escola e, em relação aos discentes ocorreu de fato uma ressignificação étnico-racial no sentido de reconhecerem a importância da cultura afro-brasileira e africana. Porém, dentre os resultados constatou-se ainda que o projeto não estimulou os alunos a se oporem as práticas racistas. Logo refletir e debater a diversidade étnico-racial no bojo do currículo escolar é de alguma forma, possibilitar a ressignificação da identidade, da autoimagem e autoestima, do prestígio social e histórico dos discentes negros (pretos e/ou pardos) deste país.

Palavras-chave: Diversidade. Currículo. Escola. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

Cultural diversity is present in several areas of Brazilian society, especially at school, where emerge more intensely social, ethnic-racial and cultural differences. Such issues need to be addressed with due support teaching in the school curriculum. Based on this premise, this paper tried to make reflections and discussions on the african-Brazilian and African cultures contemplated as mandatory content in the school curriculum in Basic Education by Law 10.639 / 03. However, it is apparent that the law is not specifically implemented as required in the curriculum. The school is the appropriate forum to debate and reflect the redefinition of ethnic-racial, cultural and social relations component of the school curriculum and to develop healthy living practices, mutual respect, solidarity and peace culture. In this sense, this master's research consists of four (4) chapters and closing remarks aims to analyze the pedagogical interventions in the Project "Oral History of black children and teenagers (as): Subsidies for an ethnic-racial education" developed in the State School Dantas João Filgueiras - Três Lagoas - MS conducted from 2011 to 2015, in addition to verify whether these interventions enabled some form of redefinition of ethnic-racial relations in the school environment. For the study adopted the phenomenological method with theoretical support in: Husserl (1970), Merleau-Ponty (1999), Heidegger (2008) among others; and research the type of ethnographic case study, developed a qualitative context in the sense of unveiling and / or disclose the phenomenon of ethnic-racial reframing studied. For this, we selected a target audience of three (3) teachers and 21 (twenty one) students (elementary and high school). It was used as tools in data collection of ethnographic observation, applying semi-structured questionnaires for the 03 (three) teachers and individual interviews for 21 (twenty one) students of middle and high school the morning and afternoon). Data collection began in 2014 and ended in 2015 after research be approved by the Ethics Committee in Brazil Platform. With the obtained results it was found that the project did not ensure awareness of all teachers involved in the ethnic-racial issue; history teachers only started working issues of african-Brazilian culture and African from the project presence at school and in relation to students was in fact an ethnic-racial reinterpretation so as to recognize the importance of african-Brazilian culture and African. However, between the results it found further that the project did not stimulate students to oppose the racist practices. Soon reflect and discuss the ethnic and racial diversity in the core of the curriculum is somehow enable the redefinition of identity, self-image and self-esteem, social prestige and history of black students (black and / or brown) in this country.

Keywords: Diversity. Curriculum. School. Ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dados pessoais e profissionais dos docentes.....	88
Quadro 2 – Dados pessoais da raça/cor dos discentes.....	97
Quadro 3 – Estatística declaração de raça dos discentes entrevistados.....	97
Quadro 4 – Estatística declaração de cor dos discentes entrevistados.....	98
Quadro 5 – Respostas da pergunta 6 (seis) do ensino fundamental.....	99
Quadro 6 – Respostas da pergunta 6 (seis) do ensino médio.....	100
Quadro 7 – Respostas da pergunta 10 (dez) do ensino fundamental.....	101
Quadro 8 – Respostas da pergunta 10 (dez) do ensino médio.....	102
Quadro 9 – Respostas da pergunta 11 (onze) do ensino fundamental.....	103
Quadro 10 – Respostas da pergunta 11 (onze) do ensino médio.....	104
Quadro 11 – Respostas da pergunta 12 (doze) do ensino fundamental.....	105
Quadro 12 – Respostas da pergunta 12(doze) do ensino médio.....	105
Quadro 13 - Respostas da pergunta 15 (quinze) do ensino fundamental.....	107
Quadro 14 – Respostas da pergunta 15 (quinze) do ensino médio.....	107

LISTA DE SIGLAS

ABC - (Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C) paulista).

CF – Constituição Federal 1988.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

FNB - Frente Negra Brasileira.

JODAF – João Dantas Filgueiras

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MNU - Movimento Negro Unificado.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais, dos Sem Terras.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

SECAD - Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEPPIR - A Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial.

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

TEN - Teatro Experimental do Negro.

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

UFMS – Universidade Federal do Mato do Grosso do Sul.

UNESCO - Organização das Nações unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - ÁFRICA E A PRESENÇA NEGRA NO BRASIL	20
1.1 A África	20
1.2 - O tráfico e a escravidão	23
1.2.1 - A história do trabalho escravo no Brasil	28
1.3 As resistências à escravidão	29
1.4 O fim do tráfico negreiro no Brasil	35
CAPÍTULO II - A “INSERÇÃO” DO NEGRO NO BRASIL REPÚBLICA	41
2.1 O povo negro e o laboratório racial	41
2.2 A contínua resistência negra	43
2.3 A ilusão da democracia racial!	49
2.4 O lugar do negro na escola e no currículo	53
2.5 A lei nº. 10.639/03 como Política de Ação Afirmativa: avanços e desafios.	61
CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO	70
3.1 Do método e problema de pesquisa	70
3.2 A escola pesquisada	79
3.3 Coletas de dados e seus percalços	81
CAPÍTULO IV – AS VOZES QUE QUEBRAM AS CORRENTES DO SILÊNCIO: O DITO, O NÃO DITO E O ACONTECIDO	84
4.1 Alguns dados etnográficos	84
4.2 Dialogando com os dados educacionais – Os questionários aplicados aos professores	87
4.3 Dialogando com as entrevistas individuais dos discentes	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A - Questionário aos professores de história e língua portuguesa	123
APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas aos discentes	128
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecimento	130
APÊNDICE D – Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados	132
APÊNDICE E - Autorização para realizar a pesquisa na Escola João Dantas Filgueiras	133
ANEXO A - Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003	134

ANEXO B – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	135
ANEXO C – Jogo africano mancala.....	157
ANEXO D – Confecções de máscaras africanas	158
ANEXO E – Danças afro-brasileira.....	159
ANEXO F – Santidades do candomblé, umbanda e o sincretismo religioso.....	160

INTRODUÇÃO

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastantes diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997, p. 27).

O presente trabalho de mestrado “A Diversidade Cultural e o Currículo Escolar: a ressignificação das relações étnico-raciais na Escola João Dantas Filgueiras”, propõe reflexões e discussões sobre a cultura afro-brasileira e africana e suas implicações na formação sociocultural e etnocultural da sociedade brasileira, tomando como base empírica as ações desenvolvidas no projeto intitulado “História Oral Crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”, desenvolvido na Escola João Dantas Filgueiras no município de Três Lagoas – MS, projeto que teve início em 2011. Como objetivo geral a pesquisa busca compreender como o currículo escolar aborda a diversidade étnico-racial das culturas afro-brasileiras e africanas no contexto da sociedade contemporânea e, especificamente no contexto da escola objeto de estudo, no sentido de detectar qual ou quais as mudanças um projeto como este pode operar no dia a dia da escola, na prática dos docentes, nas relações entre os discentes e no combate as discriminações étnico-raciais.

O Brasil é um país miscigenado cuja riqueza da pluralidade cultural não é contemplada nos currículos escolares, uma vez que os mesmos ocultam essa diversidade social, étnico-racial e cultural existentes em nosso país. Ao manter a pedagogia do reprodutivismo, o currículo reforça o discurso de poder erudito das elites, ou seja, de literaturas conservadoras, as quais não possibilitam e reforçam a ideologia burguesa ou dominante.

Considerando as afirmações de Pereira (2007), é inadmissível que a sociedade brasileira e o sistema educacional, em particular, aceitem e continuem a praticar políticas intolerantes (racismo, discriminação e preconceito) e de inferiorização das minorias (gays, mulheres, indígenas, negros, entre outros), ou seja, são ações excludentes e agressoras dos diferentes grupos étnicos e culturais do país.

Com a redemocratização no ano 1980, os movimentos populares nascidos durante este período, em especial o Movimento Negro, em uma luta contínua de resistência, reivindicam da escola e da sociedade o reconhecimento das diferenças sociais, os valores étnico-raciais, a dignidade humana, as manifestações culturais e vários outros aspectos constituintes da diversidade social e cultural do povo brasileiro.

O Movimento Negro ao reivindicar essa escola procura construir meios de discutir os valores sociais, étnico-raciais e a cultura afro-brasileira e africana. Gomes e Munanga (2006) declaram a necessidade de refletir e debater as contribuições dos africanos trazidos à força para o Brasil, pois isto significa reconhecer às contribuições dos Negros e Negras, nos aspectos socioeconômicos, demográficos e culturais no desenvolvimento do Brasil.

A escola não tem apenas o papel de disseminar os conteúdos oficiais, tem por obrigação formar e informar discentes críticos, agentes do processo histórico no qual vivem, inclusive desmitificando o fato de o Brasil ser o país da “democracia racial”, mito este resistente até os dias de hoje.

Logo o currículo escolar que praticado em muitas escolas é conservador e de visão eurocêntrica cristã, que não permite considerar reflexões e discussões em torno de outros valores, hábitos, costumes, religiões, danças, línguas e culturas de outros povos em específico o povo negro no Brasil.

Contudo, em um processo histórico e de abertura democrática o movimento negro conquista de forma árdua a aprovação da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovadas em 2004, bem como a publicação em 2009, do Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Porém, isto ainda não ocorreu concretamente em toda Educação Básica.

Estas conquistas do movimento negro ampliam as discussões em torno da cultura afro-brasileira e africana no sentido de que não basta somente cumprir a lei, é necessário disseminar nos meios educacionais de forma consciente os valores que tornam significativa a história da cultura afro-brasileira e africana para as crianças e adolescentes negros (pretos e pardos) bem como os não negros, que compõem o espaço escolar.

O envolvimento com a pesquisa origina-se de indagações pessoais feitas sobre as relações étnico-raciais ao longo das experiências vivenciadas. Assim os objetivos que configuram a pesquisa almejam compreender como docentes e discentes lidam no dia a dia

com a temática da ressignificação da identidade racial e com as relações étnico-raciais dentro da escola e, como o currículo escolar tem abordado a cultura afro-brasileira e africana na Escola Estadual João Dantas Filgueiras diante da exigência posta pela lei 10.639/03. Como possibilidade de responder as indagações sobre as diferenças étnico-raciais, havia o Projeto “História Oral de crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”, executado nessa escola, o qual buscava abordar a ressignificação da identidade étnico-racial dos estudantes negros e a inserção da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. No entanto foi encerrado antes do término dessa pesquisa.

Para Silva (1995) as discriminações étnico-raciais estão vinculadas ao racismo uma herança de escravocratas, introduzidas como instrumento de dominação e de negação das matrizes negras africanas. O domínio da classe dominante burguesa acabou por refletir no currículo escolar ao difundir uma única identidade nacional – a do branqueamento. Consequentemente, ainda hoje o currículo escolar está centrado numa política neoliberal de meritocracia, de competição desigual, do individualismo alienado e de negação ao outro (MOREIRA; TADEU, 2011).

Isso não priva a escola de, ao comprometer-se com a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, não centrar-se somente nisso, mas ir além. A escola deve ser formadora de cidadãos capazes de reconhecerem sua verdadeira identidade, aptos a aprender a superar as diferenças sociais e étnico-raciais e transformarem-se em sujeitos do seu saber, críticos, conscientes de suas tomadas de decisões e escolhas, ou seja, que façam uso da sua razão de forma autônoma.

Essa transição entre o indivíduo em seu estado natural e o indivíduo formado ou em formação escolar é, segundo Moreira (2009), facilitado por esse processo educativo, pois oportuniza ao cidadão o esclarecimento da razão, é-lhe ofertado nada menos / ou nada mais do que a liberdade, tornando-lhe possível reconhecer os fenômenos ao seu redor e, criar capacidade de refletir, selecionar, interferir, optar e transformar o processo histórico no qual vive.

O currículo não é, portanto, um ditame de seriação de conteúdo, ele extrapola as fronteiras (PEREIRA, 2007) e, ao atravessar as fronteiras estabelecidas, pode abrir-se a procedimentos de investigação, experimentação e manutenção de certos conteúdos de diversos saberes, sejam eles eruditos ou populares e, inclusive, saberes negados ao longo da formação cultural do país, como o das relações étnico-raciais. Mediante esse contexto o processo de ensino-aprendizagem opera na formação do espírito da autocrítica e do respeito às diversidades sociais, raciais e culturais.

Nessa perspectiva a pesquisa relacionada ao projeto desenvolvido na Escola Estadual João Dantas Filgueiras localizada no bairro Ipacará de Três Lagoas-MS, que oferece à comunidade as modalidades de ensino Fundamental e Médio, cuja boa parte dos alunos vem de famílias de baixa renda, com pais iletrados ou semiletrados, os quais em sua maioria, tanto alunos quanto os pais são negros (pretos e pardos).

Além disso, a escola apresenta um elevado índice de evasão escolar, embora tenha desenvolvido desde 2011, em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) o Projeto “História Oral de crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”, com o propósito de retomar a ressignificação da identidade cultural e étnico-racial dos estudantes negros no currículo escolar.

Entende-se que as intervenções pedagógicas de ressignificação da cultura afro-brasileira e africana realizadas no projeto e na escola pelos docentes, procura transformar a escola em questão, por acreditarem serem as suas intervenções humanistas, uma contribuição para o crescimento dos educandos no sentido de reconhecer a sua identidade cultural. Para Capelo (2003, p. 116) “o cotidiano das escolas caracteriza-se por uma complexa rede de relações sociais entre os envolvidos que incluem alianças, transgressões, conflitos, lealdades, práticas e saberes que dão vida às escolas”. Trabalhar esses aspectos no currículo permite a escola assim distanciar-se de uma escola funcionalista, de reprodutivismo e de currículo tradicional burguês cujos conteúdos refletem uma classe social dominante que reforça o branqueamento.

Ainda nessa lógica, a escola é o espaço de interações sociais, de subjetividade e intersubjetividade, manifestações das diferenças, da diversidade social, racial, étnica e de exercícios de solidariedade, tornando-se um ambiente rico para um estudo científico.

Por isso, e em conformidade com o que Ludke e André (1986) definem como estudo de caso etnográfico, esta pesquisa desenvolveu-se em uma situação natural (escola), rica em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Com a democratização do espaço escolar, o estabelecimento de discussões sobre as questões do povo negro na história brasileira encaminha para a reflexão e debate as abordagens e formas como são tratadas as questões étnico-raciais no currículo escolar com o intuito de desconstruir a forma folclorizada existente, para reescrever a história do povo negro, por meio das ações pedagógicas que fortalecem a igualdade como base. Para Lopes (2006, p. 25):

A igualdade pressupõe semelhanças e diferenças, mas não contempla a *inferioridade*, que é a marca do preconceito e da discriminação racial. É preciso crer que as diferenças encontradas nos indicadores socioeconômicos, em relação à população não branca, evidenciam apenas a falta de oportunidades e de acesso, e não a falta de capacidades e competências.

O caminho para a igualdade é o professor estar atento em contemplar alunos negros e não negros, lançando-se de vários instrumentos pedagógicos que retratam crianças, adolescentes e adultos como protagonistas do cenário histórico como, contos e poesias que abordam a epopeia da cultura afro-brasileira e africana, “imagens de famílias negras, profissionais negros, políticos, escritores, cientistas negros para estar lado a lado dos brancos” (LOPES, 2006, 25), além de ações pedagógicas que devem expor as produções em murais, sejam dentro das salas de aula bem como em outro espaço escolar. Portanto, não é reforçar a naturalização da diferença como inferioridade e sim, construir a naturalização da igualdade.

Para tanto, a pesquisa procurou verificar como os discentes, de maioria negra e os docentes, envolvidos no projeto pesquisado estão lidando com as novas perspectivas da diversidade étnico-racial e do currículo escolar dentro do âmbito escolar e fora dela.

Para Apple (2011), o currículo na perspectiva educacional, é uma encruzilhada do processo histórico que envolve vários aspectos conflitantes como de classe, raça, sexo, religião e cultura. Assim, os currículos devem estar intrinsecamente ligados à diversidade social, racial, cultural, de gênero e outros. Não devem ser vistos apenas como uma seriação de conteúdos criados para serem “decifrados” ou “decodificados”, pois em não sendo dessa forma, o currículo mantém-se conservador e de visão burguesa.

Segundo Bernardo (2008), quando a escola possibilita dialogar com outros saberes como as relações étnico-raciais, ou com outras culturas nas condições de igualdade, encaminha-se para um processo mais justo e democrático, uma vez rompidas as fronteiras tradicionais burguesas e eurocêntricas, antes cerceadoras do processo de ensino-aprendizagem. A escola pública e a particular apresentam um contingente muito grande de diversidade cultural, política e religiosa e não valorizar estes elementos é perder a oportunidade de fazer da escola um espaço acolhedor e agradável.

Por fim, a pesquisa aborda a diversidade das relações étnico-raciais, bem como o currículo escolar nas referidas questões da cultura afro-brasileira e africana. Para tanto, a coleta de dados foram feita por meio das observações e participações do tipo etnográfico como: reuniões com coordenadores e docentes, atividades realizados pelos discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em sala de aula (filmes, mancal, confecções de cartazes e máscaras) e atividades apresentadas no dia da consciência

negra (20/novembro/2014) e, além disso, aplicou-se um questionário semiestruturado para os docentes (duas professoras e um professor) das áreas de História e Língua Portuguesa, enquanto para os 21 (vinte um) discentes, realizou-se uma entrevista com roteiro definido e registro das respostas de forma escrita.

Com os resultados obtidos e as análises pertinentes a partir de um arcabouço teórico que contempla autores como Anjos (2006), Apple (2011), Brasil (2004, 2005, 2006, 2015), Caldeira (1995), Fausto (1999), Filho (2006), Gomes (2007), Gomes e Munanga (2006), Hernandez (2008), Ludke e André (1986), Moreira (2009), Moreira e Tadeu (2011), Sacristán (2000), Silva (1995), Schwarcz (2012), Souza (2007), entre outros, elaborou-se esta dissertação que no capítulo I - África e a presença negra no Brasil, apresenta uma revisão bibliográfica sobre a temática África e Brasil africano, com uma contextualização da escravidão e das lutas pela liberdade, de modo a situar o leitor no contexto histórico que envolve o Brasil e toda nossa ascendência africana.

O capítulo II - A "inserção" do negro no Brasil república, trata da contínua luta de resistência do povo negro após a abolição, em vários âmbitos da sociedade brasileira (social, político e cultural) e lugar que este ocupa na escola e no currículo escolar antes e após criação da lei 10.639/03, bem como os avanços e os desafios na implementação desta como uma política de ação afirmativa e concretude prevista para um prazo de 10 anos, vencido em 2013.

Com relação ao capítulo III - O percurso metodológico. Discute-se o percurso da pesquisa no qual se adotou o método fenomenológico com aporte teórico em: Husserl (1970), Merleau-Ponty (1999), Heidegger (2008), Masini (2008), Rezende (1990) entre outros, a base metodológica da pesquisa do tipo estudo de caso etnográfico, que numa abordagem qualitativa, procura reeducar o olhar para o fenômeno social da ressignificação étnico-racial e entender como o mesmo se prolifera e se naturaliza de forma cristalizada em nossa sociedade brasileira.

No capítulo IV - As vozes que quebram as correntes do silêncio: o dito, o não dito e o acontecido, discorre-se sobre as análises dos resultados obtidos com a aplicação do questionário aos docentes e das entrevistas individuais feitas com os discentes participantes do projeto pesquisado. As discussões sobre os resultados possibilitaram refletir se as atividades do projeto contribuíram para o reconhecimento identitário dos discentes, se as relações étnico-raciais melhoram no cotidiano escolar e fora da escola, bem como avaliar a forma como a lei 10.639/03 vem sendo praticada pelos docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e História, envolvidas no projeto.

Por fim, são tecidas as considerações finais nas quais, busca-se refletir e debater de que forma as ações desenvolvidas no projeto e nas disciplinas participantes da pesquisa, possibilitaram mudanças nas relações étnico-raciais praticadas pelos participantes do projeto na escola, como forma de combate ao racismo e de ressignificação da identidade, da autoimagem e autoestima, do prestígio social e histórico dos discentes negros (pretos e pardos) dessa escola e da sociedade em geral.

CAPÍTULO I - ÁFRICA E A PRESENÇA NEGRA NO BRASIL

1.1 A África

Não existe Brasil sem a África e, portanto, não existe identidade nacional sem a cultura afro-brasileira. (RATTS & DAMASCENA, 2006, p.180).

Ao abordar a África na História do Brasil é relevante ter-se uma visão panorâmica das matrizes da História da África. No entanto, sobre o Continente Africano o que se vê, a princípio, é uma enorme extensão territorial de uma área de 30.227.467 km², sendo o terceiro do mundo. Em termos populacionais a África é o segundo continente com mais de 800 milhões de habitantes (LIMA, 2006).

Nascimento (2006) declara ter sido encontrado, primordialmente, no continente africano, várias espécies do gênero *Homo*, demarcando a origem da humanidade, entre as quais se destacam espécies como *Australopithecuse* e outras (desde o *Homo habilnis até o Neandertal* e seus pares) – cujo trajeto evolutivo conduz o *Homo sapiens* ao homem moderno. Para vários pesquisadores, o processo evolutivo teve início na África. Em aproximadamente 2,5 milhões de anos atrás o *Homo erectus* – hominídeo que desenvolveu a manufatura e instrumentos como a confecção de machado, “saiu da África em ondas migratórias rumo à Ásia e à Europa, assim iniciando o povoamento do mundo” (NASCIMENTO, 2006, p. 33).

Entretanto, ainda têm-se visto sobre a origem da humanidade e seu processo histórico, afirmações de cientistas positivistas com uma abordagem dos povos africanos como inferiores, ou seja, povos incapazes de desenvolverem manufaturas e de constituir sua própria história. Tal visão deturpada vai ao encontro com o que Hernandez (2008 apud HEGEL, 2008) descreveu, eram povos que se encontravam em um estado de egoísmo, paixão, barbárie e violência.

Ainda de forma pejorativa caracteriza uma África pálida, miserável, “dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras “tribais”, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS e etc.” (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 32). Em reforço, Hernandez (2008, p. 18) afirma [...] “as últimas décadas do século XIX e os meados do XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o continente africano”.

São informações disseminadas pelos meios de comunicações de massa, como a TV e o Cinema e, no aspecto mais pedagógico, a presença de livros didáticos que ainda trazem a figura da África e de seus habitantes como imagens exóticas e estereotipadas, dando margem para ampliar o semitismo racial, baseados nas ideologias eurocêntricas e, de alguma forma, naturalizarem-se como verdades absolutas.

Ainda nessa reflexão cabe destacar a figura de Tarzan retratado em gibis, desenhos animados e filmes, como uma criança branca inglesa que sobrevive em uma selva de entranhas desconhecidas. Como se protegeu? Foi escolhido por Deus? Para a justificativa dada pelos europeus de que somente os mais fortes sobrevivem em terras estranhas (SILVA, 1995), em conformidade, Gomes e Munanga (2006, p. 32) declaram que: “de modo geral, os personagens brancos são os que levam os saberes, a religião e a cultura que deve prevalecer”. Logo, os dignos de Deus são os brancos e estes estão fadados a construir uma civilização.

Todo esse dismantelamento cultural da África deve-se às intervenções europeias, tendo como ponto de partida Portugal, que investido por uma monarquia nacional e uma burguesia mercantil investiu em novo caminho de navegação pelo tenebroso Oceano Atlântico. Com o desejo de ampliar o comércio, conquistar novos povos e terras, acumular ouro e prata e por fim disseminar a fé cristã. Com tal expedição Portugal atingiu Ceuta em 1415 e daí deu passos largos até atingir Calicute - Índia (ARAUJO, 2003).

Durante grande parte do período colonial moderno o que se viu e escreveu por parte dos navegantes, viajantes e pesquisadores, segundo Gomes e Munanga (2006) foi uma África organizada social e politicamente em reinos, impérios, cidades-estados e doutras formas sociopolíticas. Relatos de uma África de beleza infinita com um artesanato de bordados coloridos de veludo e seda, de um povo nos quais homens e mulheres estavam ocupados com as mais diversas atividades.

Entretanto, no século XIX os países europeus sofreram um intenso desenvolvimento industrial, com o despertar do capitalismo monopolista, necessitou de novos mercados consumidores bem como fornecedores de matérias-primas. Era a supremacia do imperialismo¹.

¹O termo imperialismo foi utilizado pela primeira vez na década de 1870, na Grã-Bretanha, dando nome a uma política orientada para criar uma federação imperial baseada no fortalecimento da unidade dos Estados autônomos do império. Vinte anos depois, em 1890, no decorrer das discussões sobre a conquista colonial, integrando a dimensão que permanece até os dias atuais, passou a fazer parte do vocabulário político e jornalístico. (HERNANDEZ, 2008, p. 71)

A partir da Conferência de Berlim (1885), segundo Hernandez (2008) o continente africano foi recortado geograficamente sob o olhar dos países europeus (Inglaterra, Itália, França, Alemanha e Bélgica) que desrespeitaram os limites de fronteiras, os costumes, as religiões, as unidades linguísticas ou mosaico culturais das sociedades; para garantir a submissão e o controle deste povo. E com relação aos relatos citados anteriormente de uma África “inocente e bela”, isto tudo também foi desfeito, tais histórias foram substituídas por ideologias de inferiorização, com o propósito de manter os processos de colonizações, explorações econômicas e imposição da doutrina cristã.

Ainda como se não bastasse, os europeus, na época, justificavam um elevado desenvolvimento civilizatório, e que a África era um continente atrasado, tribal, primitivo, de ágrafos e de bestializados, era o “fardo do homem branco” de uma Missão Civilizadora (GOMES; MUNANGA, 2006). Para Hernandez (2008, p. 81) os europeus atuaram “[...] baseados no espírito de catequese de missão e na crença numa tarefa civilizatória, capazes de converter os africanos ao cristianismo e à civilização ocidental”, ou seja, se declaravam os predestinados por Deus para guiar esses povos à salvação.

Para Anjos (2006) a partilha (século XIX) trouxe profundas transformações para as sociedades africanas. A dependência econômica em face de um capitalismo monopolista de estímulo dos europeus e dos norte-americanos, a desestruturação dos antigos estados políticos, a opressão do trabalho, a privatização das terras, os desmantelamentos das fronteiras desrespeitando às várias etnias, às segregações étnico-raciais e os conflitos (mutilações e violências) entre os próprios povos, atos muitas vezes manobrados pelos colonizadores com o propósito de concentrar riquezas, civilizar e cristianizar.

Para Hernandez (2008, p. 69) em regiões como “na Serra Leoa, na Libéria, em Angola, em Ruanda, na República Democrática do Congo e no Sudão”, os conflitos foram constantes, constituindo-se assim um círculo vicioso de violências e guerras locais.

Entretanto, o colonialismo moderno e o neocolonialismo contemporâneo dos países europeus (Inglaterra, França, Alemanha, Itália, Holanda, Bélgica, Portugal e outros) ocorrido durante séculos com negações de respeito humanitário ao continente africano, trouxeram reflexos de precariedade ainda presentes na educação, na saúde, no saneamento básico, na moradia, no índice de desenvolvimento humano entre outros.

Em suma, é necessário garantir por meios democráticos os direitos humanos, a condição da liberdade, o reconhecimento da cultura, a ressignificação da identidade e o legado histórico; como uma forma de reconhecer os erros praticados no passado e no presente – de uma África de diversidades.

1.2 - O tráfico e a escravidão

Em um processo de colonização e de política mercantilista, a metrópole portuguesa decide plantar cana-de-açúcar² na colônia portuguesa (Brasil). Para tal êxito adotou-se uma política de mercado externo, baseada na monocultura, no latifúndio e no escravismo. A monocultura seria viável devido à produção estar voltada para o mercado externo; o latifúndio era para realização da produção em larga escala e em relação à mão-de-obra procurou-se adotar inicialmente o trabalho indígena, os quais também foram vítimas da escravidão em larga proporção e, embora ao longo do processo histórico se impusesse o trabalho de escravos negros, o trabalho compulsório indígena não cessou.

Com relação à escravidão, o indígena resistiu veementemente a ela, por meio de guerras, de fugas e até mesmo de recusa ao trabalho compulsório. Assim sendo, as opressões, as doenças, as “guerras justas³” e a fé cristã fizeram com que, lentamente, os povos indígenas fossem vitimizados e dizimados na sua grande maioria.

Mediante a necessidade de mão-de-obra para a produção açucareira, Portugal que já realizava o tráfico negreiro desde o século XV, a partir de 1570 intensifica o comércio negreiro em direção ao Brasil, considerado muito lucrativo (FAUSTO, 1999). Entretanto, é necessário ficar claro que a escravidão indígena não se encerrou com a imposição da escravidão negra, devido algumas regiões estarem distante do centro comercial açucareiro nordestino e por se apresentarem isoladas e pobres (PINSKY, 1981).

Por que a escravidão de Negros Africanos? Inicialmente é de relevância desmitificar os mitos pejorativos de inferioridade, de primitivos, de tribais, de animais, entre outros, atribuídos aos negros.

Portanto mitos estes, estabelecidos pelos portugueses ao longo do processo histórico da sociedade brasileira e inseridos na historiografia, nas literaturas, nos poemas, nos romances, nos livros didáticos e leituras exercidas por professores sem autonomia crítica (FILHO, 2006), retratando os africanos como um povo sem história, sem identidade, sem cultura e sem família, elementos de discriminação racial, ainda permanecendo no imaginário de folclorização e preconceitos da sociedade brasileira.

Dentre estes podemos citar três considerados principais: a) A escravidão iniciou-se na África, antes mesmo da chegada dos europeus, ou mesmo, dos portugueses? b) Comercializar

² FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

³ Escravizavam-se índios em decorrência de “guerras justas”, isto é, guerras consideradas defensivas, ou como punição pela prática de antropofagia (FAUSTO, 1999, p. 50).

negros trazidos da África significou o tráfico negreiro ser muito lucrativo? c) A missão da fé cristã era levar a esses povos a salvação, por estarem condenados à maldição de Cam⁴?

Todavia, esses aspectos mitológicos e ontológicos sobre a escravidão não são algo somente da África. Para Silva (1995, p. 21) “a escravidão apareceu no mundo desde que os homens se dividiram em classes, podendo-se dizer que escravidão e civilização se apresentam sincronicamente na história”, ou seja, outros continentes como os europeus e asiáticos quando declaravam guerras também a exerciam, de forma que os ganhadores da guerra subordinavam os perdedores à escravização, mas não de forma permanente como aqui no Brasil (FILHO, 2006). Assim, necessário se faz retomar e discutir estes mitos da ciência e da história já citados:

a) A escravidão iniciou-se na África, antes mesmo da chegada dos europeus, ou mesmo, dos portugueses?

A prática de escravidão na África apresentava-se de forma diversificada, em um contexto de relações sociopolíticas de valores, de costumes, de guerras, de trocas de experiências, de vínculos familiares, de dívidas e, possivelmente, de alforria (GOMES; MUNANGA, 2006).

Ainda nesta lógica, para Hernandez (2008) a escravidão africana era proveniente das relações econômicas de cada região, muitas são caracterizadas por meio de: tributos estabelecidos pelos comerciantes e ainda a situações onde os filhos de guerreiros que não morriam em combate não eram vendidos e nem maltratados. Portanto, remonta desde os tempos da Antiguidade, com maior ênfase à expansão islâmica no domínio do Mediterrâneo.

A escravidão na África estava muito vinculada com suas singularidades de análise complexa e qualquer sujeição de conceito pejorativo é desmerecer as relações sociais, políticas, econômicas e culturais de um continente de sociedades dinâmicas. Cabe ressaltar que a escravidão teve outra dimensão em maior ou menor grau com o expansionismo europeu sobre a América, pois em relação aos aspectos culturais, a África apresenta também suas qualidades, seus valores, seus costumes, suas tradições entre outras. Portanto, torná-la invisível é expor a mesma à condição de inferioridade.

b) Comercializar negros trazidos da África significa ser o tráfico negreiro muito lucrativo?

⁴ [...] a lenda nascida do mito camítico entre os hebreus. Nela, os negros africanos descenderiam de Cam, filho de Noé, que teria sido amaldiçoado pelo pai por causa de sua irreverência para com este último, em postura indecente. Por isso teria se destinado ao sofrimento no tórrido e horrível Continente Africano, como aliás assevera o livro bíblico: “Amaldiçoado seja Canaã; dos seus irmãos será o mais vil dos escravos” (SILVA, 1995, p. 30 apud Gêneses 9, 18-27).

Segundo Fausto (1999) os colonizadores tinham conhecimento das habilidades dos africanos, os quais já haviam alcançado grande êxito na produção de açúcar na região das ilhas do Atlântico, dominavam o uso de algumas ferramentas de ferros e a criação de gado era usual. Para Mattoso (1990, p. 25) os conhecimentos técnicos dos negros eram muito mais diversificados do que um simples domínio de técnicas, por exemplo:

Conhecia-se agricultura de enxada, extensiva, ou mesmo a intensiva ao redor das choças; a propriedade fundiária é desconhecida, mas o artesanato do ferro, do ouro, do bronze, do cobre, com seus ferreiros mistos de feiticeiros, um tanto médicos, seus ponteiros – mulheres, com frequência -, seus tecelões e seus lenhadores, alimentam o consumo local e também mercados mais distantes através de um comércio no qual o canuri (molusco do Oceano Índico) faz de moeda, embora a prática predominante seja a do escambo.

Portanto, deve se levar em conta o fator de as necessidades indígenas da época ser bem diferentes em relação às vontades do povo africano, cujo trabalho com a terra intensificou-se muito mais no século VII com a expansão islâmica no mar mediterrâneo, provocando um dinamismo nas atividades e na escravidão (HERNADEZ, 2008).

Para tanto é injustificável continuar admitindo que a cultura africana é atrasada e primitiva, pois o tráfico do Atlântico era rentável e gerava vultosos lucros a Coroa portuguesa, a aristocracia rural colonial e aos comerciantes europeus, tanto é que reforçou-se ainda mais os interesses comerciais da nova classe social econômica, a burguesia mercantil (SOUZA, 2007).

Segundo Mattoso (1990, p.17) “o homem preto, mercadoria diferente das outras, e tornada, após o eclipse de outras riquezas naturais – ouro, especiarias, marfim – a fortuna essencial do continente negro”, era trazido para o Novo Mundo, a fortuna e o sangue. Ainda nessa lógica a interferência europeia dos séculos XV e XVI, na relação comercial do tráfico acabou por provocar uma inserção social em vários países, originando uma organização de benefícios lucrativos e tributos em torno do tráfico.

Nos dizeres Mattoso de a atração do lucro vai, pois, orientar a maioria deles para a captura e a venda de escravos. Isto requer exércitos poderosos equipados com armamento “[...]. Então a guerra e a caçada ao homem tornam-se a indústria mais lucrativa [...]” (1990, p. 26).

O fato de os negros africanos dominarem com mais habilidades as técnicas de produção, isto não determina que fossem mais propensos à escravidão do que os indígenas. Para Fausto (1999) os índios estavam em seu território, possibilitando-lhes uma resistência muito mais imediata, enquanto os negros africanos sequestrados de vários lugares da África,

ao chegar à terra estranha necessitavam superar suas diferenças, entre elas, as linguísticas, religiosas, sociais, políticas e culturais.

Portanto, mensurar as culturas de povos diferentes é ainda regar valores de inferioridade, de espoliação e de discriminação étnico-racial. São estereótipos que reforçam o discurso de inferioridade impingido aos negros, como um ser que somente tinha a oferecer o trabalho escravo.

Para desconstruir esse discurso e a ideologia do racismo presente na cultura brasileira e como forma de dinamizar a implementação da lei 10.639/03, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conforme Resolução 003/2004. As diretrizes têm como objetivo oferecer a escola, gestores e professores, as orientações de como devem ser cumpridas na prática pedagógica e administrativa das escolas, as disposições feitas pela Lei 10.639/03.

c) A missão da fé cristã de levar a esses povos a salvação por estar condenada à maldição de *Cam*.

A *Maldição de Cam* é relatada no episódio do Antigo Testamento no livro da Gênesis: 9; 18-27, que descreve o incidente ocorrido entre Noé e seus filhos Cam, Sem e Jafé. Em consonância com o texto, após o fim do dilúvio Noé exagerou no vinho e adormeceu despido. Cam presenciou tal cena e convidou os irmãos para observar, os quais, munidos de um lençol caminharam de costas em direção ao corpo para cobri-lo. Ao acordar, Noé ficou sabendo do acontecido e logo expulsou Cam de casa e condenou-o com todos os seus descendentes à escravidão eterna (SILVA, 1995; FILHO, 2006).

Mediante essa passagem, muitos integrantes da Igreja Católica passaram a divulgar a ideia “de que os negros africanos eram descendentes de Cam, podendo assim ser escravizados” (FILHO, 2006, p. 115). Essas ideologias de cunho racistas como a “cor preta simbolizam uma mancha moral e física, a morte e a corrupção” (SILVA, 1995, p. 29), fez do homem branco a pureza, o perfeito, o progresso, o promissor e o belo. Enquanto para a cor preta, a maldição do pecado, um povo sem representação divina e condenados a escravidão. Por isso, Silva (1995, p.29) descreve: “Deus é branco e o Diabo é negro”.

Essas ideologias foram impostas e cristalizadas ao longo do processo histórico como forma de controle e submissão e uns dos focos era justamente esmagar a identidade, o referencial histórico e a cultura do povo africano em terra estrangeira.

Entretanto, é relevante considerar que o negro no Brasil não foi passivo, já que “em vez da submissão, da aceitação da condição de escravos, os negros do Brasil vivenciaram

aspectos multifacetados de resistência durante e no pós-escravidão” (FILHO, 2006, p. 116). Isso demonstra porque os negros no Brasil se utilizaram de várias formas de lutas e resistência (fugas, quilombos, danças, capoeira, comidas típicas e outros).

E por outro lado, é possível ainda compreender e enxergar a passividade dos negros escravos, como um movimento de resistência e subversão: exemplo das amas de leite, as meninas negras escravas domésticas e sexuais, medicina (o conhecimento de ervas e dos chás) na religiosidade (as rezas, crenças e as superstições) e ainda a influência das músicas cantadas na senzala (que eram cantadas como músicas de ninar). São relatos tristes, mas que é possível apontar como uma forma de resistir àquela realidade (PEREIRA, 2007), com o propósito de garantir a sua integridade humana e preservar a cultura da sua terra mãe – a África.

Contudo, afirmar que a escravidão na África foi o estímulo ao tráfico negreiro, é negar os interesses capitalistas dos europeus uma vez que esta “dava bons lucros aos traficantes” (SOUZA, 2007) e não se pode esquecer a missão civilizatória da fé cristã.

O tráfico negreiro trouxe para o Brasil, humanos de vários lugares como: a Costa Alta Guiné, África Central, Costa da Mina e Angola. Estima-se entre (1550 e 1855) a entrada de quatro (4) milhões de escravos em parte jovens do sexo masculino (FAUSTO, 1999; SOUZA, 2007). Outra preocupação da metrópole foi traçar uma política de misturar as etnias africanas, “para impedir a concentração de negros de uma mesma origem numa só capitania” (MATTOSO, 1990, p. 22).

Para Alencar e Ramalho e Ribeiro (1985, p.25) “Por sinal, era o tráfico negreiro a principal fonte de reprodução da mão-de-obra, já que o crescimento vegetativo da população negra, nessas condições era diminuto” na colônia portuguesa (Brasil).

Entretanto, é necessário considerar desumano o tráfico do Atlântico devido às péssimas condições das humilhações impostas aos negros como espancamentos físicos, péssimas condições de higiene, de alimentação, e perda de seus familiares ao longo do trajeto da navegação, entre outros aspectos. (GOMES; MUNANGA, 2006).

Conclui-se que a escravidão negra africana não foi somente conveniente à política mercantilista metropolitana portuguesa, mas também à classe dominante branca cristã que se formava na colônia, já que isso evitava um comércio interno e mão-de-obra assalariada, ou seja, poderia viver sob a custa da produção árdua dos negros condenados a receber três “pês”: “pau, pano e pão” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 27). Os africanos foram trazidos à força e tolhidos da sua liberdade para um “país” desconhecido o qual ajudaram a construir e desenvolver.

1.2.1 - A história do trabalho escravo no Brasil.

Conforme já dito anteriormente, a colonização portuguesa estava voltada para o mercado externo, tendo como prioridade a produção açucareira e o trabalho escravo, sendo o açúcar um produto fundamental para a economia portuguesa dos séculos XVI até meados do século XVII. Entretanto, havia outros produtos agrícolas e criação de animais, cujas atividades estavam voltadas ao consumo interno e às trocas na colônia, como: algodão, tabaco, cacau e o gado (SOUZA, 2007).

Em referência ao trabalho escravo, os negros enfrentaram uma longa e dolorosa viagem nos porões imundos de navios, comendo e bebendo o mínimo, assistindo muitos companheiros morrerem devido aos maus-tratos ou às doenças. Quando aqui chegavam, os escravistas tratavam os seus ferimentos, as doenças e os alimentavam melhor, para depois serem comercializados nos galpões e mercados (SOUZA, 2007).

Segundo Souza (2007, p.88) “nos navios os companheiros de viagem já tinham estabelecido laços entre si, descobrindo formas de se comunicar, aprendendo uns a língua dos outros, tornando-se *malungos*⁵”. Situações como essas “atenuavam” o sofrimento da perda dos familiares, do choro por terem sido raptados de suas terras e da saudade que permanecera viva em sua memória. Eram homens negros e mulheres negras de diferentes regiões da África, que se identificavam com a mesma dor.

Os africanos ao pisarem os pés na terra brasileira estavam sujeitos às nomenclaturas utilizadas pelos portugueses, entre os quais, os recém-chegados eram chamados pelos seus senhores de boçais, por não conhecerem os costumes da terra e por não falarem o idioma português, hábito corriqueiro de tratamento que impunha aos africanos a condição de cultura inferiorizada em relação aos europeus; já os ladinos eram aqueles que com o tempo acabavam por aprender os costumes e eram obedientes; e os crioulos eram aqueles nascidos no Brasil, dominavam a língua portuguesa e muitos foram batizados de acordo com os padrões portugueses (GOMES, 2006; SOUZA, 2007).

Estas classificações originaram outras de inferioridade e de negação do negro e da negra no Brasil, como: “nega do cabelo duro”, “preto fosco”, “preta com cabelo de bombрил”, “mulata das ancas largas”, “homem de cor com alma branca” e outros infinitos adjetivos pejorativos de espoliação ao povo negro (SILVA, 1999).

⁵*Malungos*, nome pelo qual passavam a se tratar os companheiros da terrível travessia. (SOUZA, 2007, p.88).

Entendemos, entretanto, que uma vez dominada a língua portuguesa, isto poderia facilitar a comunicação e a criação de novas formas linguísticas entre eles. Para Gomes (2006, p.116) “por detrás da coisificação jurídica e social, milhões de africanos redefiniram suas identidades, os mundos e a cultura do trabalho”, pois assim nascia uma cultura africana no Brasil diferente daquela da África.

Depois da realização do comércio nos galpões e mercados, os negros eram encaminhados para trabalhar nas fazendas com plantação de cana, nos engenhos, nas casas-grandes, em pequenas e médias cidades como carregadores, nos trabalhos de serviços domésticos, “aprendendo um ofício, tornando-se carpinteiros, alfaiates, barbeiros, sapateiros, vendedores ambulantes” (SOUSA, 2007, p. 89).

É notável a presença dos negros em várias funções de trabalho escravo, porém é de relevância deixar claro que “ainda que houvesse escravidão em diversas áreas, com variadas economias e modelos de exploração, o cenário típico do trabalho escravo era plantation: monocultura e latifúndio” (GOMES, 2006, p. 116). Em consonância Filho (2006, p. 120) afirma: “a escravidão era parte integrante do sistema econômico-social-cultural e ideológico brasileiro, o fato de ser/estar escravo, por si só, já implicava a inferioridade da raça negra e do cativo como indivíduo e como ser humano”.

Embora desempenhassem suas funções com a devida eficiência, ainda assim os negros estavam submetidos à coisificação, a desumanização física e psicológica, e dentro dessas condições, a estes era dado um lugar que não representava nenhuma ameaça para o coletivo embranquecido da sociedade aristocrática ruralista.

1.3 As resistências à escravidão

Para Pereira (2007), é inadmissível que a sociedade brasileira e o sistema educacional em particular, aceitem políticas de cunho racista, excludentes e agressoras dos diferentes grupos étnicos e culturais do país. A imagem oferecida no currículo oficial é a de nunca ter havido contradições na história, como se os povos africanos trazidos à força para o Brasil colônia e imperial fossem os responsáveis pela própria escravidão, sem nenhuma forma de resistência, ou melhor, aceitaram e converteram-se à cultura dominante cristã europeia de forma espontânea.

Debruçando-se com um olhar crítico da não passividade e das histórias oficiais europeizadas sobre as resistências dos negros africanos, nota-se que desde o início no trajeto

do transatlântico ao se reconhecerem uns aos outros como *Malungos*, já procuravam reconhecer as dificuldades, as semelhanças e as suas diferenças, daí como resistência à dor e à opressão, tornavam-se companheiros na amarga travessia. Aqui chegando e enviados para as fazendas, relata Souza (2007) que foram frequentes desde o início da colonização as ocorrências de várias fugas individuais ou coletivas, agressões contra senhores e até lutas cotidianas de escravos contra senhores.

Em consonância com Gomes e Munanga (2006) é um equívoco histórico declarar não ter havido resistência por parte dos negros trazidos da África, pois “é preciso considerar o momento histórico em que o africano escravizado vivia e o que significava ser negro e escravo no Brasil colônia” (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 68).

Observam-se autores que enfatizam as situações dos escravizados e dos libertos. Assim sendo é necessário analisar a sociedade daquele momento no qual viviam, pois não apresentava nenhum “tipo de integração e inserção social tanto dos escravizados como dos libertos na sociedade dos homens livres” (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 68).

Ainda sobre a resistência negra, além das fugas e revoltas, ocorreu a,

Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, [...]. (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 69).

Contudo, não se pode esquecer como resistência negra, a formação de quilombos e mocambos⁶ ou ainda grupos de irmandades religiosas que estrategicamente compravam negros escravizados para libertá-los (SANTOS 2006). Em contribuição, Santos (2006, p. 149) esclarece: “o banzo parece ter sido uma alternativa individual usada pelos escravos para uma fuga definitiva do cativeiro, por meio do suicídio”. Tal atitude, nos dizeres de Sartre (1970), mostra que o ser estaria condenado à liberdade, ou seja, são estratégias dolorosas e trágicas, mas reveladoras de justas e legítimas autodefesas.

A opressão não perpassava somente pelo trabalho escravo, o incômodo também se apresentava no recolher ao entardecer, quando iam para o imundo e desumano cativeiro conhecido como senzala, espaço que por sinal funcionava também como local de tortura, “situada, muitas vezes, nas proximidades do tronco para castigos, ela se convertia na janela pela qual muitos cativos miraram a agonia de seus semelhantes” (PEREIRA, 2007, p. 33).

⁶ As palavras **quilombos e mocambos** para a maioria das línguas bantu da África Central e Centro-ocidental significam acampamento (GOMES, 2006, p. 123).

Além de outros aspectos deprimentes, como espaço úmido, frio, fétidos e muitas vezes sem ventilação, sendo trancados durante a noite e somente no alvorecer, eram abertas as portas para mais um dia de trabalho escravo (PEREIRA, 2007).

Em vista da larga opressão escravista, “para muitos cativos a senzala se confundiu com a própria casa” (PEREIRA, 2007, p. 33), pois ali muitas crianças nasceram; muitos deles socializavam suas frustrações, ou mesmo, organizaram suas fugas, pois era também onde trabalhavam e no final muitos pereceram. Entretanto, os senhores de terras viviam no conforto da casa grande, como descreve Gilberto Freire em sua célebre obra *Casa Grande & Senzala* (2001). São questões como essas que ainda reforçam a democracia racial, ou seja, a naturalização da opressão social e étnico-racial na sociedade brasileira.

Aqui fica evidente a introjeção ideológica de dominação e racismo da minoria de cor branca, os quais inferiorizavam os negros africanos impondo-lhes condições subumanas de negação dos direitos de igualdade social e étnico-racial e, inclusive de moradia digna, mas não como aquelas de hoje a que estão submetidos, como viver em favelas e periferias.

Desse modo, o engodo da escravidão ao longo do processo histórico no Brasil cristalizou-se na exclusão social dos negros. Assim, é necessário recompor a história do povo negro, no sentido de reconhecer seu papel na construção socioeconômica, política e cultural do país.

Segundo Filho (2006), ainda hoje no Brasil o preconceito e discriminação racial que envolve o povo negro, perpetuam-se no “processo ensino-aprendizagem de história e isto se explicita na ausência da história da África nos currículos, nos livros didáticos e na valorização dada ao estudo da história geral, tendo por paradigma a história europeia” (FILHO, 2006, p. 119). Para isso, devem-se atingir a princípio, aqueles que são formadores de cidadãos: professores (as) da educação básica.

Portanto na ótica das lutas dos negros contra a escravidão, o quilombo também era uma forma de resistência negra, entretanto, pairam algumas perguntas: após as fugas para onde ir? O que construir? Como refazer a vida de forma livre? Com base nessas perguntas os quilombolas ou mocambeiros⁷ passaram a construir o quilombo/mocambo recompondo no Brasil formas de organização social e política, muito semelhantes às da África (FAUSTO, 1999), e que poderiam abrigar “algumas pessoas, dezenas, centenas, ou até milhares de moradores” (SOUZA, 2007, p. 97). Para isso as alianças eram constituídas de várias formas,

⁷ No Brasil, os habitantes das comunidades de escravos fugitivos eram denominados de **quilombolas ou mocambeiros**. Esses são os termos que aparecem na documentação desde o século XVI, variando para cada região. (GOMES, 2006, p. 124).

com “índios, brancos pobres e demais grupos da população” (GOMES; MUNANGA, 2006, p.72).

O quilombo era a possibilidade de revitalizar a vida e ressignificar a cultura, os costumes, os valores, a religião, etc. Em suma, era a retomada da liberdade e da dignidade, ou seja, não eram fugitivos, pelo contrário eram formas de protestos reivindicatórios de uma vida digna e livre.

Como é sabido, o quilombo de Palmares historicamente é o mais estudado e sobre o qual se tem mais informações até agora, mas mesmo assim, ainda sabe-se muito pouco sobre ele (SOUZA, 2007). Segundo Gomes e Munanga (2006) formou-se uma comunidade de aproximadamente 30 mil aquilombados entre homens, mulheres e crianças.

É importante ressaltar a formação de vários quilombos na região, entretanto, o maior foi Palmares o qual reuniu vários grupos de identidades étnicas e de diferentes línguas. O quilombo de Palmares localizava-se na Serra da Barriga (Alagoas) a antiga Capitania de Pernambuco, onde “havia um lugar rico em vegetação e alimento (com frutas, animais de caça e pescas)” (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 76). Interessante esse dado porque os negros tiveram que dominar a geografia e topografia de uma região hostil, embrenhados nessa floresta e em torno de montanhas onde poderiam se proteger e sobreviver, portanto, fizeram da natureza a sua aliada (GOMES, 2006).

Neste, segundo Gomes (2006, p. 125), “Predominavam os africanos do grupo étnico-linguístico Bantu, originário das áreas centro-ocidentais da África (Congo e Angola)”. Desse modo, no coração colonial do império português, lentamente refaziam suas vidas construindo moradias e plantações, nascia o sincretismo religioso, seus próprios hábitos alimentares, as danças e formas de proteção, “assim como a construção de cidadelas defendida por paliçadas e fossos cheios de estrepes” (SOUZA, 2007, p. 97).

Fato é que diante de todas as dificuldades os quilombolas procuravam refazer a sua cultura, o sentido digno do sabor de ser livre, pois forjavam uma sociedade coletiva e comunitária de várias formações sociais complexas. Segundo Reis (95-96, p17) “é evidente que havia uma elite constituída em torno dos líderes, com muitos privilégios” não no controle da terra, e sim no sentido de controlar gente para produzir, coletar, guerrear, controlar rotas comerciais e etc. Ainda nessa lógica tratava-se do “controle de guerreiros e armas de fogo, por exemplo, porque deve ter sido uma fonte importante de poder e prestígio como era na África. Se muito da hierarquia social era resultado da guerra, nem por isso ela deixava de existir e podia ser rígida” (REIS, 95-96, p.17). Portanto, os quilombos apresentavam uma estrutura social hierarquizada, a exemplo o de Palmares.

O quilombo de Palmares tinha uma extensão territorial de seis mil quilômetros quadrados (GOMES; MUNANGA, 2006), que incorporava os povoados das mais diversas identidades, como: “Macaco, a Capital, na Serra da Barriga, Amaro, Serinhém, Subupira, Osenga, Zumbi, Agualtune e Acotirene, Tabocas, Dandraga, Andalaquituche, Magano, Curiva, Congono, Cacau, Pedro Capacaça e etc...” (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 83).

Na realidade eram mais de trinta mil quilombolas que estavam sobre um governo central de Ganga-Zumba, e o mesmo tinha a autonomia militar e econômica (GOMES, 2006).

Todas as guerras contra Palmares foram financiadas por fazendeiros locais que não admitiam que negros fossem livres e constituíssem uma sociedade com direitos de igualdade, para isso, contratavam mercenários para abater e destruir o quilombo de Palmares. Porém, o quilombo de Palmares somando os tempos de paz ou de guerra perdurou um século.

Segundo Souza (2007) em 1678 Ganga-Zumba que liderava Palmares enfrentou novas expedições, saindo vitorioso, porém aceitou fazer um acordo de paz com o governador de Pernambuco - Aires de Souza e Castro, “que estava de posse de alguns parentes seus capturados no último embate militar” (SOUZA, 2007).

Assim garantiu ao povo de Ganga-Zumba novas terras mais ao norte do estado de Alagoas e possibilidade de comercializar com os comerciantes vizinhos, além de que os “nascidos no quilombo seriam reconhecidos como súditos livres do rei de Portugal” (SOUZA, 2007, p. 98).

Em consonância Gomes (2006, p. 127) esclarece que: “além de demarcar as terras em que os palmarinos iriam se estabelecer os obrigava a não aceitar mais nenhum fugitivo escravo em seus quilombos”. Mesmo com esse acordo Ganga-Zumba acabou por ser assassinado e o grupo de pessoas que o seguiu foram novamente escravizados.

Em relação ao acordo é relevante deixar claro que nem todos se sujeitaram ao mesmo, pois para alguns era a condição de submissão e o fim do direito à liberdade. Um dos que mostraram resistência e indignação com tal acordo foi Zumbi, e passou liderar Palmares. Diante da resistência negra, os fazendeiros locais decidiram contratar o bandeirante Domingos Jorge Velho⁸ que, “com vasta experiência em capturar índios no sertão, se dispôs a atacar o quilombo parte das terras ocupadas pelos palmarinos” (SOUZA, 2007, p. 98).

A luta foi árdua e de forte resistência por parte dos palmarinos, os quais preferiram morrer a se entregarem. Por que os palmarinos preferiram o caminho da resistência? Porque

⁸FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

era a única forma de manterem sua dignidade, liberdade, cultura e a vida em comunidade. Entregar-se sem lutar era admitir a covardia e novamente a escravidão.

Todavia, para o paulista Domingos Jorge Velho não bastava apenas destroçar o quilombo de Palmares, era questão de honra matar o líder Zumbi dos Palmares, fato realizado em 20 de novembro de 1695, o qual teve seu corpo todo perfurado por balas e inúmeros furos de punhal, e ainda tirado “um olho e a mão direita, [...] estava castrado, e seu pênis colocado em sua boca” (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 89), e quem vivenciou a cena sentia que o corpo começava a cheirar mal, era de fato Zumbi dos Palmares.

Tal cenário não se encerra por aí, deceparam sua cabeça, logo foi enviada para Recife, onde foi espetada em vara comprida e exposta em praça pública, para demonstrar a todos e principalmente aos negros que o guerreiro não era IMORTAL. (GOMES; MUNANGA, 2006).

Com um olhar mais criterioso pergunta-se: terá mesmo isso intimidado os negros? Não. A exposição da cabeça de Zumbi fez crescer ainda mais a indignação contra a escravidão, pois o que era para intimidá-los, na verdade os encorajou. Logo, o movimento pela resistência do povo negro se intensificou muito mais do que antes na luta pela liberdade, prova disto são as lutas no século XVIII (GOMES; MUNANGA, 2006). Ainda nessa perspectiva encontra-se no século XIX a revolta do Malês⁹ em Salvador, que segundo Gomes e Munanga (2006, p. 94) “teve resultados e repercussões importantes que serviram para questionar e abalar a estrutura do regime escravista, no plano nacional e internacional”.

Em um percurso histórico, isto demonstra a resistência negra e a indignação de um povo afrodescendente e afro-brasileiro que lentamente construía a sua história, que ao longo dos tempos permaneceria como um legado cultural do povo negro. Entretanto, o “branqueamento” ao longo desse percurso constituído pela história oficial e por um viés racista deseja apagar a história do povo negro, construindo a imagem de que quem fez história neste país foram os “heróis brancos”! O fascinante é que a história é de movimento, o que tornam inevitáveis as suas contradições. Zumbi dos Palmares deixou sua marca de liberdade ao povo negro (SILVA, 1995) *como protagonista de sua história (grifo meu)*, tornando-se o símbolo da resistência negra.

Todavia, nos tempos de hoje, a resistência negra caracterizada como Movimento Negro, em um processo de luta e de consciência crítica pelo reconhecimento histórico não

⁹ O uso do termo Malê, na Bahia da época, não denominava o conjunto de uma etnia africana particular, mas o africano que tivesse adotado o Islã, embora, se quisermos ser bem estritos, e eticamente corretos, Malês seriam apenas os nagôs islamizados. (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 91).

oficioso, conquista a aprovação da Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. A lei determina ainda que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra (BRASIL, 2005), como já era comemorado pelo Movimento Negro Unificado - MNU no Brasil desde 1978, aprovado na cidade de Salvador - BA.

1.4 O fim do tráfico negreiro no Brasil

Para a aristocracia conservadora ruralista, os negros eram “as mãos e os pés do senhor, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente” (SILVA, 1995, p. 78). Isso demonstra que os escravos eram as bases do enriquecimento dos fazendeiros seja no período colonial bem como no Império, assim era necessário comprar e recompor constantemente para serem distribuídos pelos “partidos, roças, serrarias e barcas” (SILVA, 1995, p. 79).

É evidente também que não apenas os fazendeiros do Brasil ganharam com o escravo negro, os comerciantes europeus somaram também lucros vultosos com o tráfico do Atlântico, com a exportação da cana-de-açúcar, com a venda de objetos de uso cotidiano (armas de fogo, tecidos de seda, especiarias e entre outros), tanto é que possibilitou o enriquecimento do Estado português e da burguesia mercantil lusa.

Em tempos modernos certos países europeus como Inglaterra e França passaram a ter outro olhar para com a escravidão, identificando-a como um entrave ao desenvolvimento social, político e econômico europeu (SANTOS, 2006). Eram os ideais “humanistas” olhando a escravidão como algo desumano, ou eram as transformações econômicas geradas pela revolução industrial inglesa?

Por conseguinte eram mudanças econômicas movidas pelo capitalismo monopolista, necessitando de mão-de-obra livre para ampliar o mercado consumidor e, principalmente, atender ao imperialismo industrial inglês (FAUSTO, 1999).

Importante ressaltar ocorrências também no Brasil em meados do século XIX de transformações socioeconômicas, principalmente na região sudeste, mais propriamente dito no oeste paulista com o café e suas multífaces. Considerando as transformações provocadas pelo café e a pressão inglesa, alguns intelectuais e políticos brasileiros de cunho “liberais

radicais” e capitalistas ingleses, passaram identificar a mão-de-obra escrava como um entrave ao crescimento e ao “desenvolvimento econômico”.

Foi mediante essa ótica de pressão seja por ambas as partes, que durante o período regencial (1831-1840) edita-se uma Lei em 7 de novembro de 1831 (FAUSTO, 1999) que tinha por objetivo aplicar “severas penas aos traficantes e declarar livres todos os cativos que entrassem no Brasil, após aquela data” (FAUSTO, 1999, p. 194). Porém a Lei de 1831 não se efetivou na prática devido muitos traficantes não serem malvistas pela camada dominante (FAUSTO, 1999)

E além de tudo “os júris, controlados pelos grandes proprietários, absolviam os poucos acusados que iam a julgamento” (FAUSTO, 1999, p. 194), em função disso, ao longo dos anos ficou conhecida segundo Fausto (1999, p. 194) como uma lei “para inglês ver”, ou seja, não teve o rigor necessário de punição, permanecendo letra morta.

Em 4 de setembro de 1850 publicou-se a Lei 581, a lei vigente substituía a Lei de 1831 (JACINO, 2008). De acordo com Jacino (2008, p. 47), “a Lei 581 leva o nome de Eusébio de Queiróz”, a qual determinava que “[...] os introdutores de africanos seriam punidos pelas auditorias de Marinha e os fazendeiros compradores pela justiça local (o que, por sinal, garantiria sua impunidade...)” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 142).

Finalmente, agora de fato estava proibido o tráfico negreiro e, lentamente, foi diminuindo a entrada de escravos no Brasil e de acordo com os dados de Fausto (1999, p. 195) “a entrada de escravos no país caiu cerca de cinquenta e quatro (54) mil cativos em 1849, para menos de vinte e três (23) mil em 1850, e em torno de três mil trezentos (3.300) em 1851, desaparecendo praticamente a partir daí”, ou seja, a lei “pegou”. Diante dessa nova situação perguntava-se:

- a) Com o fim do tráfico, como a aristocracia rural decadente que produzia atividades tradicionais e a aristocracia rural do café faria para se manter?

Com relação às fazendas de atividades tradicionais (cana-de-açúcar, cacau, tabaco e algodão) da região nordestina a saída para tal crise de mão-de-obra foi abandonar gradativamente a escravidão, substituída principalmente por um sistema de semi-servidão, ou seja, escravos que se tornavam livres, porém sem salários (FAUSTO, 1999). Para a região sudeste do Vale do Paraíba, produtora de café, adotou-se a princípio o tráfico interprovincial. Porém, segundo Alencar e Ramalho e Ribeiro (1985, p.145) “[...] entre a população escrava o índice de mortalidade era tão alto e o de natalidade tão baixo que logo a falta de braços apareceu como um entrave à expansão cafeeira”, fato que somente foi solucionado com a imigração europeia.

b) Se houve o fim do tráfico por que não se aboliu a escravidão?

Nesse momento o negro mais uma vez foi tratado como inferior, atrasado, vagabundo, preguiçoso e burro, pois era inaceitável tornar o negro um ser de trabalho remunerado até porque remuneração estava próxima de *produtividade*, o que para a sociedade somente o branco seria capaz de tal tarefa, por ser considerado superior, esforçado, honesto e inteligente. Ao nosso olhar o reconhecimento da classe dominante agrária em relação à superioridade do trabalhador remunerado, fazia um conceito muito mais racista do que técnico (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985), por esse motivo os fazendeiros consideravam um desperdício pagar salário ao negro.

A ideologia racista perpetuada ao longo do processo histórico demonstra o que não podia se perceber no passado – e não se quis perceber mais tarde – que a escravidão destruiu no negro a sua condição de produtividade, sua autoestima, seu espírito de iniciativa e a sua autoimagem.

E assim, quando atingiram a liberdade estavam fadados a ficarem à margem do trabalho técnico, ou seja, em curto prazo, a mentalidade preconceituosa impôs a estes a condição de não ser capaz de competir num mercado de trabalho assalariado, em moldes capitalistas.

No início dos anos 1870 (século XIX) as campanhas abolicionistas intensificaram-se, seja por parte da população negra livre como também por grupos de segmentos urbanos instruídos, “composto por profissionais liberais, advogados, jornalistas e mesmo políticos, negros, mestiços e brancos, que defendiam a abolição total da escravidão” (SOUZA, 2007, p. 100).

É notável a adesão de vários simpatizantes ao abolicionismo que movimentou a discussão nos jornais, na imprensa e influenciou de forma acalorada a opinião pública. Nos meios literários encontra-se o poeta Castro Alves, autor da célebre obra *Navio Negreiro*, de enfoque romancista contra a escravidão.

Nesse clima agitado foi aprovada a “Lei 2040 de setembro de 1871, conhecida como Lei Rio Branco ou do Ventre Livre” (JACINO, 2008, p. 54), que determinava que todos os filhos de escravos que nascessem a partir daquela data eram considerados livres! Nesse momento a teoria não condiz com a prática, pois tal liberdade somente seria possível quando completasse oito anos, caso o fazendeiro entregasse a criança ao Governo em troca de indenização, senão poderia mantê-lo e utilizá-lo até aos 21 anos (JACINO, 2008).

Ainda nessa perspectiva a lei determinava “a criação de um fundo de emancipação, destinado a libertar anualmente certo número de escravos em cada província” (ALENCAR;

RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 165), fato que não ocorreu – inclusive Rui Barbosa chegou a alegar que neste ritmo a escravidão somente se encerraria no século XX.

Por mais que fosse uma lei que garantisse a liberdade dos escravos, porém foi pouco eficaz, no estratagema da abolição. Sendo o escravo mercadoria, o fazendeiro ao longo do tempo acabava por se apropriar de sua força física e também da sua consciência moral que em perjúrio de inocência e de dever não pago ao fazendeiro, acabava por permanecer no mundo rural. Além disso, tratando-se da indenização não era o senhor de terras que deveria ser ressarcido e sim em caráter de dignidade o escravo pelos longos anos de espoliações.

Em reforço a essa luta pela campanha abolicionista Joaquim Nabuco (1977, p. 123-124) declara:

Porque a escravidão, assim como arruína economicamente o país, impossibilita o seu progresso material, corrompe-lhe o caráter, desmoraliza-se os elementos constitutivos, tira-lhe a energia e a resolução, rebaixa a política; habitua-o ao servilismo, impede a imigração, desonra o trabalho manual, retarda a aparição das indústrias, promove a bancarrota, desvia os capitais do seu curso natural, afasta as máquinas, exercita o ódio entre classes, produz uma aparência ilusória de ordem, bem estar e riqueza, a qual encobre os abismos da anarquia moral, de miséria e destruição, que de Norte a Sul margeiam todo o nosso futuro.

Nesse olhar, os abolicionistas viam a necessidade de encontrar caminhos que pudessem “integrar” o negro à sociedade após a abolição, procurando desmontar a estrutura escravista do país, inclusive muitos incentivavam as fugas das fazendas escravocratas. Em reforço a essas fugas nas fazendas de café onde predominava maior número de escravos no país, as fugas ocorriam em bandos e, segundo relato de Souza (2007, p. 107), “a partir de um determinado momento os oficiais do Exército se recusaram a persegui-los, dizendo que não eram *capitães do mato*¹⁰”. Pois bem, era inaceitável por parte de alguns integrantes da sociedade a continuidade da escravidão, logo, era questão tempo para chegar ao fim.

No âmbito deste clima tenso é sancionada pelo Imperador D. Pedro II “A Lei Saraiva/Cotegipe “do sexagenário”, número 3.270, de 28 de setembro de 1885” (JACINO, 2008, p. 60).

Esta lei concedia a liberdade aos escravos acima de 60 anos e normatizava o Fundo de Emancipação da Escravidão, “com valores oriundos de impostos, títulos da dívida e taxas de 5% adicionais a todos os impostos gerais, exceto os de exportação” (JACINO, 2008, p. 61) e

¹⁰ Capitão do mato era uma pessoa especializada em encontrar escravos fugidos e devolvê-los ao seu senhor, mediante o pagamento de uma determinada quantia. A designação já aparecia em meados do século XVII, e no início do século XVIII o cargo foi regulamentado e o pagamento afixado pelos órgãos da administração colonial (SOUSA, 2007, p. 102).

também garantia indenizar os fazendeiros que quisessem substituir suas lavouras escravistas por trabalho livre (JACINO, 2008), ou seja, objetivo maior não era “libertar o sexagenário” e sim substituir pela mão de obra estrangeira branca.

Entretanto, para um escravo chegar aos 60 anos era muito difícil, devido ao trabalho compulsório de cativo, ser árduo no dia a dia. Então, pode-se afirmar que essa lei foi uma forma da classe dominante agrária se livrar dos negros que não produziam mais como antes, não sendo necessário indenizá-los porque já eram improdutivo, em trocadilhos, ficou pior a ementa do que o soneto.

Finalmente a “edição do Decreto Imperial número 3.353 de 13 de maio de 1888, conhecido como Lei Áurea” (JACINO, 2008, p. 64), assinada pela Princesa Isabel, terminava de vez com a escravidão.

Desde os tempos da independência até os dias de hoje, já foram feitas e aprovadas milhares de leis e decretos, mas nunca na história uma lei havia sido tão curta. Declara Silva (1995, p. 266) que era constituída por apenas dois artigos: “Art. 1º - É declarada extinta desde a data desta Lei a escravidão no Brasil; Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário”.

É relevante notar que de uma penada encerra-se quase quatro séculos de escravidão, ou seja, todos que eram escravos, a partir daquele exato momento estavam livres para viver suas vidas como queriam e como gostariam que fosse.

Fica evidente o descaso do Estado Imperial para com o povo negro em acordar a liberdade apenas por meio da legislação, sem nenhuma garantia socioeconômica, educacional e política, permanecendo sujeito às espoliações físicas, verbais, morais e principalmente de discriminações raciais. Com relação à disposição da lei da abolição, nada provocou de mudanças nas estruturas econômicas do país, já estava consolidada a transição do trabalho escravo para o trabalho livre (JACINO, 2008).

A lei da abolição agradava a aristocracia rural modernizante, e claro não podendo se esquecer dos abolicionistas os quais tinham um projeto de socialização dos negros na sociedade brasileira, porém não se concretizou. Mas uma vez o discurso enfático abolicionista ficou apenas no papel, ou seja, para eles bastava estar confirmada a liberdade de rumo ao progresso.

Cabe nesse momento indagar qual o significado da abolição em termos sociais para o escravo. Teria mesmo significado a libertação?

Podemos dizer que não, pois os negros no dia 14 de maio de 1888 foram atirados ao mundo sem nenhuma perspectiva, sem direito a terra e ao trabalho urbano, em relação a isto, não tinha como competir tecnicamente com o branco – pior, sem nenhuma indenização,

garantia ou assistência. A grande maioria direcionou-se para as cidades e muitos se depararam com o desemprego, cabendo a eles viver em condições subumanas nas periferias e favelas, ou seja, estavam à mercê da marginalização sob seus diversos aspectos.

Ainda nessa lógica de negação estrutural socioeconômica, política e cultural reforçou-se ainda mais o preconceito racial. No passado colonial a classe dominante impôs sua superioridade ao negro e o tratou como inferior. O embrião do racismo durante o império fortaleceu-se marcando a proeminência do mesmo. A sociedade branca não mediu esforços para continuar se impondo, usando a violência física, a violência moral e outras, que pudessem sustentar o poder dos brancos na sociedade brasileira.

Entretanto, é de suma importância destacar a instrumentalização e materialização da ideia cristalizada na sociedade de que agora convivemos em uma democracia racial, fato que demonstrava vivermos em um país de “harmonia racial”, onde todos têm direitos iguais e são tratados como iguais. Para tanto, tal sedimentação está mais para a tolerância racial, pois tolerar ainda é manter a minha verdade, ou seja, continuar a negar o outro (MATURAMA, 2001).

Dessa forma o povo negro foi condenado a viver à margem da sociedade e, adentrando o período republicano e capitalista do século XX, terá que reconstruir/construir a sua ressignificação alicerçada na cultura africana e afro-brasileira, na identidade/alteridade, na religião, na dança, no enfrentamento contra o racismo, na busca da autoestima e autoimagem.

E, por conseguinte na superação das diferenças socioeconômicas e étnico-raciais, lutando e fortalecendo a resistência negra, como propósito de recompor aquilo que lhe foi negado no processo histórico e é a dívida que o país tem para com os negros.

Assim, por meio dessa perspectiva teórica tem-se o objetivo de denunciar toda a crueldade da escravidão indígena e africana, mas não somente no enfoque da vitimização. Temos o dever de devolver a eles o papel de agentes e protagonistas históricos, capazes de agirem e reagirem o tempo todo aos impositivos da dominação, espoliação e da discriminação racial.

CAPÍTULO II - A “INSERÇÃO” DO NEGRO NO BRASIL REPÚBLICA

2.1 O povo negro e o laboratório racial

Como já foi dito no final do capítulo anterior os afrodescendentes e afro-brasileiros foram jogados à própria sorte. Assim, “após o 13 maio de 1888, cerca de dois milhões de brasileiros foram atirados à rua. Sem meios de se alimentar, vestir, morar” (SILVA, 1995, p. 241).

Eis a chegada da “Liberdade” por meio da Lei Áurea sem garantia aos negros de inserção na sociedade brasileira com os mesmos direitos de igualdade dos brancos e, além de tudo, as camadas mais ricas, os grupos privilegiados reforçavam a exclusão social e étnico-racial. Os negros “ganharam” uma liberdade de não morar, não comer, não vestir; apenas de sobreviverem, de subsistirem e de padecerem. Portanto a inserção não ocorreu por conta do Estado e sim pela luta contínua da resistência negra na República

Contudo, já estavam designados a exercer trabalhos físicos e braçais, como herança da escravidão, então, não havia como competir com os mais preparados, ou seja, os brancos, pois tecnicamente eram considerados inferiores, ficando sujeitos à exploração da mão-de-obra barata, sem representarem ameaças ao coletivo branco ou à ideologia do branqueamento.

Para Silva (1995) a ideologia do branqueamento reforça o conceito de superioridade, de mais forte, de ser apto para o progresso, digno, melhor, perfeito, belo, grupos privilegiados por Deus e de costumes refinados por serem descendentes de europeus. Schwarcz (2012, p. 44) aponta que nessa perspectiva, “quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição mais elevada”. Enfim tal ideologia permite camuflar a miscigenação, impondo as formas de padrões e modelos como ideal para todos.

O ranço escravista ou ex-escravista presente “pós-libertação”, aos negros oferece como única oportunidade residir nas favelas ou nos arredores dos centros urbanos, em condições de desigualdade social (GOMES; MUNANGA, 2006), pois nascia uma República com valores de “ordem e progresso” ou, de sonho eurocêntrico, na qual o liberalismo político era de fachada.

Conforme afirma Schwarcz (2012, p. 22): “se por um lado a lei tinha garantido a liberdade, por outro a igualdade jurídica não passava de uma balela”, portanto, eram evidentes ainda os conceitos científicos do determinismo racial.

Ainda nessa lógica havia por trás desse sonho eurocêntrico a deliberada política do embranquecimento brasileiro, baseado segundo Santos (2006, p. 157) em “estigmas formulados pela ciência da época, cujas teorias como a eugenia¹¹, a ideia de pureza da raça, e a antropometria apontavam a inferioridade negra”, de modo que a questão da raça no Brasil nunca foi um termo neutro, em certos momentos foi tratada como algo positivo e em outro mais negativo.

As definições teóricas do darwinismo social dos séculos XIX e do início do XX estavam fundamentadas na biologia e de acordo com Schwarcz (2012, p.20) “são vários os autores que adotaram esse tipo de modelo e teoria, que procurava ‘naturalizar’ diferenças e fazer de questões políticas e históricas, dados ‘inquestionáveis’ da própria biologia”.

A ideologia do branqueamento nesses parâmetros tenta coibir a existência dos afrodescendentes e afro-brasileiros, e enfatizava uma filosofia racial atestando-os como inferiores geneticamente. Nessa perspectiva a “mestiçagem” no país parecia decretar a própria falência da nação (SCHWARCZ, 2012). Para a classe dominante da sociedade brasileira republicana do final do século XIX, advogavam ser a miscigenação “fator de degradação moral, loucura, e esterilidade” (JACINO, 2008, p. 42). Ainda nessa lógica Silva (1995, p. 96) destaca o apregoado por muitos: “a tese ideológica do mestiçamento, do branqueamento ou da mulatização, disfarçadamente rotulados de ‘não racismo’, visando erradicar do cenário nacional os povos não brancos”.

Todavia, essa “modernização” associada a “higienização” do determinismo social e racial é eivada pelo evolucionismo e etnocentrismo¹² - é a antítese do liberalismo, pois o liberalismo é a teoria do indivíduo, que possibilita aflorar a sua individualidade (crença, valores, costumes, medos, sonhos entre outros fatores.). Entretanto o “racismo anula a individualidade para fazer dele apenas o resumo das vantagens ou defeitos de seu ‘grupo racial de origem’” (SCHWARCZ, 2012, p. 22).

Em concordância, os autores citados declaram serem os métodos científicos do darwinismo racial ações para anular as vontades do indivíduo fazendo delas um conjunto de características e limitações do grupo étnico-racial (SCHWARCZ, 2012). O escritor Silva

¹¹ Teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseadas em leis genéticas. (HOUAISS, 2011).

¹² O etnocentrismo, ou seja, a tendência de cada povo em identificar os outros povos a partir de seu sistema de valores, é tão velho quanto a própria humanidade e sempre teve matizes raciais. (SILVA, 1995, p. 26)

(1995, p. 96) em um tom de crítica ao poeta Silvio Romero, relata: “O negro não é só uma máquina econômica: ele é, antes de tudo, e malgrado sua ignorância, ‘um objeto de ciência’”. Tal citação não caracteriza o povo negro como um ser humano normal, com um referencial histórico digno, de identidade própria, mas focaliza-o como objeto de ciência e demonstra somente a preocupação patológica, algo mitológico, obscuro, meio pré-histórico, de aberração e mistérios (SILVA, 1995).

Tal estranheza cultural somente seria possível desvendar, por um estudo científico de análise de suas línguas e religiões. É uma visão indiscutivelmente racista, com pretensões de negação do outro, tratando-o com indiferença, desrespeito ao ser humano, o negro e a negra, objeto de estudo. São teses acadêmicas procurando retratar somente aquilo que interessava à ciência erudita, desprezando as singularidades, a identidade, a religião, costumes, danças e outros elementos. Em suma, com um olhar preconceituoso e de determinismo racial, declaram a desigualdade social e étnico-racial, em um percurso histórico constituído pelo branco e para o branco.

Nesse novo processo histórico pós-abolição se deveria encontrar meios para continuar a resistência negra para superar a opressão, a violência racial e a desigualdade social, lutas que se intensificaram ao longo dos tempos e perduram em pleno século XXI.

2.2 A contínua resistência negra

A partir do ano 1905 lentamente foi ocorrendo à migração dos negros do campo para as cidades, devido aos atrativos da mecanização da produção e do desenvolvimento industrial. Inicialmente ocuparam funções mais subalternas, entretanto, mesmo com todas as barreiras os afro-brasileiros buscaram aprimoramento profissional, conseguiram “educar-se”, ascender nos negócios e socialmente (SOUZA, 2007). Suas contribuições foram relevantes em vários setores da sociedade brasileira.

Na procura de constituir uma república democrática no início do século XX, as lutas do povo negro continuavam a ter como foco principal o combate ao racismo, o preconceito racial e reivindicavam a inclusão socioeconômica na sociedade (FILHO, 2006); mesmo sendo livre, o negro brasileiro não tinha apenas uma reprova de olhares, uma vez que as autoridades julgando cumprir a lei em defesa dos “inocentes” utilizavam métodos de violência como punição aos negros (as) na sociedade brasileira. Mesmo na condição de livre, pesa ainda sobre os negros a penalidade de serem reconhecidos como marginais, malandros, preguiçosos e

pinguços, coisa de favelados (pobres e pretos) e outros adjetivos atribuídos a eles, para torná-los inferiorizados. Por isso, a resistência negra não se calou diante deste episódio, tornando importante conhecer a história dessa resistência. Para isso, se faz necessário conhecer alguns desses fatos:

Ainda no começo do século passado, ou melhor, no governo do gaúcho Hermes da Fonseca em 1910, explodiu uma revolta dentro da Marinha do Brasil chamada Revolta da Chibata, liderada pelo marinheiro João Cândido Felisberto o “Almirante Negro” e acompanhado por dois mil e trezentos e setenta e nove (2.379) companheiros negros e mulatos (FILHO, 2006; GOMES; MUNANGA, 2006). Os motivos eram justamente os maus tratos que os negros sofriam dentro dos *couraçados* (navios blindados de guerra). Segundo Gomes e Munanga (2006, p. 110), “para as faltas leves, prisão e ferro, na solitária, a pão e água; faltas leves repetidas, idem por seis dias; faltas graves, 25 chibatadas”; eram estes os métodos de punição adotados para corrigir os delitos cometidos pelos marinheiros, ou seja, aplicados geralmente aos negros que compunham a frota naval.

O estopim da explosão da revolta da chibata ocorreu quando “o marinheiro Marcelino Rodrigues foi penalizado com duzentas e cinquenta (250) chibatadas” (GOMES; MUNANGA, 2006, p.110); Eram sanções parecidas com a época histórica da escravidão, porém aplicadas aos afrodescendentes e afro-brasileiros livres, como prova do ranço escravista. Diante deste fato os marujos tomaram os *couraçados* e assumiram o comando.

As autoridades e até mesmo o governo não acreditavam serem esses marinheiros capazes de manobrar os *couraçados* por serem considerados marujos “sem cultura”, mas novamente a realidade contraria a teoria oficial. As autoridades ignoraram o conhecimento empírico desses marujos, os quais ameaçaram bombardear a cidade o Rio de Janeiro causando um pânico na baía da Guanabara, caso as reivindicações não fossem aceitas.

Os marinheiros reivindicavam o fim das chibatadas, o aumento dos soldos, educação dos marinheiros e anistia caso chegassem a um acordo. Por um momento as autoridades competentes admitiram em consentir os direitos, porém com o fim do episódio, o governo e autoridades competentes aplicaram punições severas, inclusive João Cândido foi preso na Ilha das Cobras, solto em 1912, vindo a falecer em 1969 com 89 anos (GOMES; MUNANGA, 2006).

O João Cândido ou “Almirante Negro” foi preso, julgado e solto mais tarde, porém o governo não desapareceu com ele, pois preferiu preservar sua imagem, uma vez que a imprensa e a oposição estavam de olho e prontos para criticá-lo (GOMES, MUNANGA, 2006). Em uma perspectiva dialética – o mesmo aconteceu com Nelson Mandela, preso por se

opor a segregação racial na África do Sul e, quando saiu vivo da prisão depois de quase três décadas foi eleito pelo voto popular Presidente do país. Portanto, estes são exemplos de pessoas determinadas, possuidoras de uma causa ideológica – a liberdade –, talvez seja isto a assustar tanto as autoridades!

Assim, percebe-se na pessoa de João Cândido ou “Almirante Negro”, sua luta pela dignidade e respeito a todos aqueles que compunham a Marinha do Brasil. Foi um grande “herói negro” (GOMES; MUNANGA, 2006), assim como outros que fizeram parte da história do Brasil a ser resgatada. O povo brasileiro deve procurar conhecer, admirar, se espelhar neles e sentir orgulho dos homens negros e mulheres negras que ajudaram a construir este país. Da mesma forma, existem atualmente muitos negros e muitas negras que vivem numa luta constante para restabelecer a dignidade humana a seu povo. Historicamente, quando um povo não tem representação social para se espelhar, fica difícil assumir a sua origem, sua identidade e sua cultura.

No período aproximadamente de 1920 iniciava-se a imprensa negra, a qual deu voz aos oprimidos e ampliou a notícia da comunidade negra (SANTOS, 2006) e logo, em 1930 período marcado pela “Revolução”, nasceu a Frente Negra Brasileira (FNB)¹³, com uma organização rígida, com propostas de cunho ideológico político voltado para a educação (SANTOS, 2006), conforme relata Gomes e Munanga:

“[...] a Frente Negra Brasileira foi uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações para população negra da década de 30. Ela desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social, e teve uma atuação política muito marcante” (2006, p. 120).

A citação nos faz refletir e concluir que o Estado foi negligente, ou logo, por representar a classe dominante conservadora oligárquica reforça a marginalização social e racial. Entretanto, a FNB teve sua atuação interrompida em 1937, devido à ditadura Vargasista do Estado Novo (FILHO, 2006; SANTOS, 2006).

¹³A Frente Negra Brasileira. Fundada em 1931, possuía uma rígida organização de funcionamento, e cerca de 400 membros que andavam uniformizados e gozavam de um certo prestígio junto às autoridades e à população em geral, pois acreditava-se que todos os seus componentes eram pessoas de bem. Inicialmente em São Paulo, a Frente Negra teve vários núcleos em outros estados, como: Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul. Como ideologia, sustentava que a educação era o caminho para a vitória dos negros. Em 1937, com o Estado Novo, a Frente Negra foi desagregada (SANTOS, 2006, p. 159).

Com a redemocratização em 1945 Abdias do Nascimento fundou e dirigiu no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEN)¹⁴, “que nasceu para formar atores e dramaturgos afro-brasileiros” (FILHO, 2006, p. 127), procurava-se por meio do teatro combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial e, segundo Filho (2006, p. 127 apud NASCIMENTO, 2000): “no teatro brasileiro, o negro não entrava nem para assistir ao espetáculo, muito menos para atuar no palco. Entrava o negro, no teatro vazio, para limpar a sujeira deixada pelo elenco e pela plateia exclusivamente branca”, pois cabia somente aos brancos desfrutar da cultura burguesa erudita.

Aos poucos os afro-brasileiros foram ocupando os palcos das artes cênicas onde procuravam fazer uma leitura da herança cultural africana embrionária do negro no Brasil e assim, afastavam-se do olhar esdrúxulo ocidental de entender a cultura negra (GOMES; MUNANGA, 2006). Com as representações de intelectuais afro-brasileiros, começa a nascer um pensamento intelectualizado de pessoas negras e negros comprometidos politicamente com a identidade e a cultura africana.

Percebe-se que o TEN afastava-se da cultura erudita, e impunha a sua história por um viés de cultura popular, no retrato da sua identidade, da sua diversidade híbrida, no ritmo de sua dança, da religiosidade, das suas representações sociais entre outros aspectos. Portanto, a recomposição da história com características positivas de enaltecimento do povo negro, ou logo, do afro-brasilidade.

Com relação aos aspectos políticos, em 1949, o TEN organizou a Conferência Nacional do Negro e, em 1950, o 1º Congresso do Negro Brasileiro (FILHO, 2006). Ainda nessa perspectiva política, Abdias do Nascimento em 1983, “tornou-se um dos raros negro a ocuparem uma cadeira no Parlamento Brasileiro Republicano” (FILHO, 2006, p. 127).

No entanto, apenas nos anos 60 e 70 do século XX, as forças contra o racismo no Brasil se ampliam devido o cenário internacional das “lutas dos negros norte-americanos pelos direitos civis, as guerras de libertação dos países africanos colonizados” (SANTOS, 2006, p. 159). O endurecimento da ditadura militar no país (SANTOS, 2006), estimulou, segundo os pesquisadores, o surgimento de vários movimentos sociais, que reivindicavam o retorno à democracia, dentre eles nasce o Movimento Negro Unificado - MNU, denunciando

¹⁴Em 1944, Abdias Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN) a fim de inserir, no teatro brasileiro, o elemento negro com tema, intérprete ou criador. O teatro Experimental do Negro, sob a direção de Abdias do Nascimento, teve a sua estreia no Municipal do Rio de Janeiro, em 08 de maio de 1945, com a peça “O imperador Jones”, de O’NEILL. Entre os anos de 1950/1960, o TEN produziu muitos espetáculos sobre a temática negra, na maioria das vezes desenvolvida por ele. Grandes nomes da dramaturgia negra brasileira como Ruth de Souza e Milton Gonçalves (SANTOS, 2006, p. 159), e bem como, ilustríssimo poeta Solano Trindade – “o poeta do povo”, (GOMES; MUNANGA, 2006) todos, por exemplo, surgem no TEN.

as diferenças sociais e raciais, sedimentadas pelas exclusões e a pobreza, e afirmava que tais desigualdades sociais e raciais tinham cor neste país (GOMES; MUNANGA, 2006).

O Movimento Negro Unificado – MNU, desde 1978, esteve presente em vários pontos do país. Para Filho (2006, p.127), “é o principal esteio da luta contra o preconceito racial, a discriminação sócio-cultural-econômica e religiosa ainda existente na sociedade brasileira”.

O Movimento Negro Unificado - MNU procurou combater por vários vieses a discriminação racial, apresentando propostas na educação escolar, ampliando o debate político com partidos de esquerda, criação de organizações culturais, formação de lideranças negras e, lentamente, se transforma em uma entidade negra nacional. Depois de várias discussões durante a década de 70, o Movimento Negro Unificado – MNU propõe, no dia 7 de Julho de 1978, em Salvador- BA, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, data da morte de Zumbi dos Palmares, tornando-o referência nacional para as organizações negras dispersadas pelo país (SANTOS, 2006; GOMES; MUNANGA, 2006).

Já na década de 1980 o movimento negro demonstrou que a discriminação racial, atuante no meio escolar, era um dos fatores responsáveis diretamente pela crescente desigualdade social e étnica- racial entre os discentes negros e brancos (FILHO, 2011). Com essas indicações ampliam-se as pesquisas em torno do negro e da educação da cultura afro-brasileira e africana, o que movimento negro da Bahia conquistou em 1985, com o apoio do secretário de educação e cultura da Bahia e do esforço da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na figura de seu Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO) – da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado, fato significativo na luta contra a desigualdade racial (FILHO, 2011).

Assim décadas posteriores às questões raciais passaram ampliar ainda mais os debates políticos em torno dos aspectos educacionais. Portanto, como resultado dessa luta persistente e da resistência, o movimento negro conquistou a oficialização do dia 20 de novembro, de acordo com Gomes e Munanga (2006, p. 132):

Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10639¹⁵, do dia 09/01/2003 que institui a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História da

¹⁵A iniciativa de proposição de um projeto de lei para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da escola básica vincula-se, organicamente, à ação do Movimento Negro Brasileiro e ganhou força no bojo dos movimentos sociais da década de 1980. O primeiro esforço nesse sentido aconteceu logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Com base no texto constitucional, o Deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a primeira proposição de lei que seria o embrião da Lei 10.639. Aprovado na Câmara, o projeto foi encaminhado ao Senado, mas foi arquivado em 1995 após oito anos

África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino da educação básica. Essa lei também acrescenta que o dia 20 de novembro deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra.

É relevante ressaltar que as manifestações culturais e religiosas já ocorriam em vários pontos do território brasileiro, a seu modo, o que viria ser a ressignificação da cultura afro-brasileira e africana em um país de diversidade cultural e miscigenado, com uma incalculável brasilidade da matriz africana.

Com a redemocratização nos anos 80, século XX, surgem movimentos envolvendo as massas populares e os movimentos sociais, tais como: a luta da classe operária na região do ABC (Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C) paulista), o Movimento dos Trabalhadores Rurais, dos Sem Terras (MST), a luta pela demarcação das terras indígenas e principalmente o Movimento Negro. Este último reivindica uma escola que leve em conta as diferenças sociais, os valores étnico-raciais, a dignidade humana, as manifestações culturais, e a ressignificação da identidade e da cultura do povo negro, além de vários outros aspectos constituintes das diferenças.

A resistência negra não admite mais ter como reconhecimento histórico folclorizado, o dia 13 de maio de 1888 - Lei Áurea, o qual trata uma branca como heroína do povo negro, daí a luta para ser Zumbi de Palmares a referência, obtendo como resultado o dia 20 de novembro (dia da sua morte) transformado no Dia da Consciência Negra. De acordo com Lei 10.639/03 torna-se obrigatório a inserção da data comemorativa nos calendários escolares (escolas públicas e privadas), pois quanto maior representação de lideranças negras houver no país, tanto maior a possibilidade de reconhecer as lutas dos negros, a significação da cultura afro-brasileira e a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira no cenário nacional, é o caminho da sociabilidade da práxis para a liberdade real e de fato.

de paralisação. Naquele mesmo ano, também por solicitação do Movimento Negro de Pernambuco, o Deputado Humberto Costa apresentou o Projeto de Lei 859/95, aprovado por mérito na Comissão de Educação, mas igualmente arquivado porque o parlamentar não se reelegeu para a legislatura 1999/2002. Numa terceira tentativa, coube a membros do Movimento Negro propor, em conjunto com os deputados Bem-Hur Ferreira e Esther Grossi, a retomada do projeto de lei que foi reapresentado à Câmara Federal no dia 11 de março de 1999. Após tramitar de forma conclusiva pelas Comissões de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e Constituição, Justiça e Redação (CCJR), sem provocar disputa política ou debates em plenário, o projeto cumpriu o prazo de cinco sessões à espera de ementas, que não chegaram a ser apresentadas. Esgotado o prazo, o então Projeto de Lei nº 259/1999 recebeu parecer favorável do relator da CECD, Deputado Evandro Milhomen, e foi encaminhado ao Senado onde foi aprovado como Lei nº 10.639, sendo posteriormente remetido ao Conselho Nacional de Educação com a seguinte ementa: “Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da Temática História e Cultura Afro-brasileira e dá outras providências” (DORNELLES; XAVIER, 2009, p. 573-574)

2.3 A ilusão da democracia racial!

Como início da reflexão cita-se um pequeno conto popular do folclore de São Paulo, descrito por Souza (2006, p. 228 apud FERNANDES, 1937, p. 357) sobre a origem da cor negra ligada às características negativas:

Há muito tempo todos os homens eram pretos. Certo dia, Deus resolveu compensar a coragem de quatro irmãos. Sem lhes dizer nada, ordenou-lhes que cruzassem um rio. O que tinha mais fé e era mais ligeiro, rapidamente, obedeceu a Deus cruzando o rio a nado. Ao sair do outro lado do rio, estava completamente branco e muito bonito. O segundo, ao ver o que tinha acontecido com o irmão, imediatamente correu para o rio e fez o mesmo. Só que a água já estava suja e ele saiu amarelo. O terceiro também quis mudar de cor e fez o mesmo que seus irmãos. Mas, como a água já estava bem suja, chegou à outra margem mulato. O quarto, o mais lento e preguiçoso, quando chegou ao rio, Deus já o tinha secado. Então, ele pode somente pressionar os pés e as mãos contra o leito do rio. Daí o negro ter apenas as solas dos pés e as palmas das mãos brancas.

O conto associa o negro a todo aquele que é indolente, preguiçoso, não abençoado por Deus, não predestinado a ter a “pureza da pele e do sangue”, ou seja, o negro foi condenado à pele preta ou de ser “homem de cor”. Nas entrelinhas do conto fica claro que “Deus é branco e belo”, então resta concluir que o “Diabo é preto e feio”. O conto nos permite refletir e discutir como foi disseminando o racismo no Brasil, com características ideológicas de inferioridade e como algo seletivo, portanto, dispositivos de exclusão social e racial, no intuito de colocar o negro à margem da sociedade.

Nos dizeres de Santos, o racismo (1981, p. 10) define-se como um: “[...] sistema que afirma a superioridade racial de um grupo sobre outros, pregando, em particular, o confinamento dos inferiores numa parte do país”. O que o autor pretende dizer com a palavra sistema, é o fato de ser um emaranhado de ideias, práticas individuais e coletivas, de pequeno e longo alcance entre os seres. No entanto, para Silva (1995, p. 12), “o racismo no Brasil é uma herança dos escravocratas empavonados, assimilado de maneira inconsciente pelo vários segmentos da sociedade e mantido ainda hoje pelas classes dirigentes como instrumento de dominação”.

Em complemento, Gomes e Munanga (2006, p. 179) apregoam: “o racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho e etc.” O racismo pode ser compreendido enquanto ideologia,

construída historicamente como justificativa para a opressão e escravização de grupos humanos.

E hoje, tal divulgação do racismo é disseminada e estimulada pelos meios de comunicação, pois segundo Pereira e White (2001, p. 262) “se o racismo é parte da cultura a partir da qual se criaram estes sistemas de comunicação, é ingênuo pensar que o racismo e todos os outros ‘ismos’ não serão perpetuados através das novas tecnologias”, já que neste âmbito, a tecnologia tem aplicativo de sistema controlador e de lucro, e logo, de inibição à crítica e de sujeição do homem à sistematização do controle artificial, e isto, indiscutivelmente, reforça no consciente a ideologia racista.

É dentro desse ideário histórico que se afirma a ideologia do branqueamento, no sentido não somente de furtar a cor da pele, mas também a alma do negro. Assim, aos negros foram atribuídos vários conceitos depreciativos ainda hoje presentes no cotidiano, como “símbolo de incapacidade intelectual, da preguiça, da sexualidade, da estupidez, da falta de caráter e do pernosticismo” (SILVA, 1995, p. 130).

Mediante a este cenário ontológico de preconceito racial e de discriminação racial da nossa formação histórico-cultural nasce à tese de que moramos em país de não racismo ou do suposto “racismo sem ódio”, facilmente introjetado e estimulado pela “democracia racial”.

Logo, a “democracia racial” chega a ser contraditória na sociedade brasileira. A elite dominante sustenta a imaginação de um Brasil de fraternidade e harmonia, em antítese a um Brasil construído sobre as bases do racismo e violência (PEREIRA; WHITE, 2001). Todavia, essa contradição é perceptível nos relatos de viajantes estrangeiros que por aqui passaram, como, por exemplo, Karl Friedrich Philipp Von Martius. E essas ideologias precisam ser admitidas pelas elites brasileiras, como também por muitos negros brasileiros.

Esse discurso de democracia racial das elites brancas é tenso, pois é evidente sua pretensão de ampliar sua influência ideológica de branqueamento brasileiro e de exclusão ao segmento negro, e também há outros grupos classificados como inferiores, portanto, o discurso democrático racial é uma falácia e, assim, exerce as mais diferentes ações de discriminações (PEREIRA; WHITE, 2001).

As modalidades desse caráter de “racismo à brasileira” ou de “democracia racial”, dá-se a partir da obra de Gilberto Freyre – Casa Grande & Senzala, a qual trouxe a ideia de um processo de miscigenação, em naturalização biológica e cultural e, defende que o processo de integração na sociedade brasileira, de miscigenação foi um “milagre” para manutenção da sua existência social. Entretanto, a obra Casa Grande & Senzala, ao cristalizar as formas e as coisas, esteriliza o negro, embranquece sua pele e sua alma, pois de forma determinante

impõem um “linchamento étnico”. Em reforço Schwarcz (2012, p. 48) afirma: “Gilberto Freire trazia para seu livro a vida privada das elites nordestinas e fazia dela um exemplo de identidade”.

Assim reforça-se a ideia de família ideal cristã, notoriamente o espelho para outros que gostariam de constituir uma família, porém na obra *Casa-Grande & Senzala*, o negro, mulato ou “homem de cor” jamais atingiria tal *status*, pois segundo Souza (2006, p. 236): “[...] a obra de Gilberto Freire, [...] revela uma profunda ternura pelo negro, mas pelo negro escravo que ‘conhecia sua posição’: o moleque da casa-grande, o saco de pancadas do menino rico, a cozinheira, a ama-de-leite ou a mucama da senhora moça”.

Ainda nessa lógica, os senhores poderiam realizar o que bem quisessem com os seus escravos, ou seja, podiam açoitá-los, vendê-los, leiloá-los, emprestá-los ou matá-los (SCHWARCZ, 2012), por isso, é inclusive objeto de estudo da ciência.

Foi por meio destes conceitos pejorativos e depreciativos imposto ao negro e ao mulato o *status quo* deprimente de que nada mais foi ou ainda é do que um exclusivo trabalhador na sociedade burguesa, que estes sequer atingiram a condição de cidadão a não ser no aspecto de ficção legal (SILVA, 1995).

Em conformidade Guimarães (2005-2006, p.165 apud NASCIMENTO, 1982, p. 28), afirma que “O ‘mito da democracia’ racial mantém uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e tão destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul”. Portanto, a figura paternal e sentimental da “democracia racial” prevalece, dando um tom de que o Brasil nada mais é do que um “paraíso racial”, com uma suposta “tolerância”, na verdade mais próxima da intolerância do que da tolerância.

É realizada uma desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados (SCHWARCZ, 2012). Exemplo disso na culinária brasileira - a feijoada, que antes era comida de escravos e agora sai dos porões e transforma-se em um “prato nacional” (SCHWARCZ, 2012), fruto de uma relação étnica e de uma miscigenação, por sinal sinalizador de uma aceitação mútua entre brancos e negros, ou melhor, é como misturar arroz e feijão preto ou marrom no prato, e se torna assim, a preferência nacional.

A causa acaba por gerar o fenômeno, daí a possibilidade de conhecê-lo, ou pelo menos compreender como o fenômeno racismo fortaleceu-se ao longo dos anos no Brasil, em melhor destaque, “*brasis*”, um país marcado pelas indiferenças sociais, políticas, econômicas e supressão cultural afro-brasileira e africana. O racismo é a espoliação do povo negro. Entretanto, um povo negro que manteve e mantém a luta pelo reconhecimento dos seus feitos e da cultura afro-brasileira e africana.

Mediante esse cenário, a partir da década dos anos de 1950, com a participação da UNESCO e de cientistas sociais do Brasil, Estados Unidos e França, dos quais destacamos: “Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Roger Bastide, Marvin Harris, entre outros” (SOUZA, 2006, p. 238), iniciam-se as pesquisas para compreender a “democracia racial”. Ao percorrer boa parte do país detectou-se que o Brasil não era este “paraíso racial”, havia diferenças latentes de discriminações e a base do fenômeno estava na cor da pele.

De forma otimista pretendiam provar não haver barreiras sociais de ascensão econômica para o negro na sociedade brasileira (SOUZA, 2006), no entanto as pesquisas provaram o contrário: a questão racial também estava vinculada as diferenças de classes sociais e econômicas. Tais diferenças socioeconômicas acirraram a negação do outro, expondo o povo negro à condição da inferioridade, à violência física e moral e à espoliação da dignidade humana, furtando dele a condição de se reconhecer como um ser humano.

A luta dos negros por uma democracia defensora de direitos iguais e étnico-raciais dá-se em um processo histórico árduo de luta no Brasil, conquista ocorrida na década de 50, com aprovação da Lei Afonso Arinos, “a discriminação racial caracterizou-se como contravenção penal” (BRASIL, 2006, p. 15).

Em um passo mais largo com muitas lutas e reivindicações por parte do movimento negro brasileiro, adquiriu-se novos reconhecimentos contra o racismo perante a lei como, por exemplo:

o reconhecimento da convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (1958); do Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos (1966); da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968); a promulgação da CF de 1988, considerando a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, e as manifestações culturais como um bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2006, p. 16).

Ainda nessa perspectiva aprova-se a “Lei nº 7.716/89, a Lei Caó, que define os crimes resultantes de discriminação por raça e cor” (BRASIL, 2006, p. 16); no campo educacional, “a publicação da Lei 10.639/2003[...] que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História da Cultura Afro-brasileira e Africana” (BRASIL, 2006, p. 16) com prazo de dez anos para sua implementação, pois no propósito de desmitificar a “democracia racial” o Estado brasileiro assume uma postura de construção da isonomia legal e não apenas substancial, no intuito de extirpar o racismo e a discriminação racial no país, fruto das ocorrências em patamares internacionais. O Estado brasileiro, após o Documento Oficial levado à III Conferência Mundial, realizada em Durban, África do Sul em 2001, na qual o

Brasil se compromete não somente a combater o Racismo e a Discriminação Racial, mas também a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, aprovadas na Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ação estabelecidos em Durban, assim “exige-se da sociedade civil o monitoramento para que os resultados sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas” (BRASIL, 2006, p. 18).

Acreditamos ser a lei importante sim, entretanto não conscientiza, apenas intimida o indivíduo, pois o mesmo temerá responder criminalmente diante da prática do racismo. Assim, a partir desse olhar, defendem-se como forma de conscientização as ações afirmativas a serem desenvolvidas em todos os âmbitos da sociedade brasileira e, principalmente, nas escolas, indagando os currículos oficiais que descaracterizam as matrizes da cultura afro-brasileira e africana sem sequer refletir e discutir a existência do povo negro na formação socioeconômica, política e cultural do Brasil.

Portanto, se faz necessária à negação das formas arcaicas de se pensar, com o propósito de desconstruir as falsas ideologias da “democracia racial”, que de alguma forma, ainda povoam a cabeça de muitos professores sem autonomia crítica, bem como de alunos. A escola deve ser, não somente em tese, o espaço propiciador da igualdade de oportunidades plenas a todos, sem diferenças culturais, sociais e étnico-raciais.

Assim, na ótica de Sacristán (2000, p.17), “O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, social e escolar”.

Nota-se, portanto, o currículo intrinsecamente ligado à diversidade cultural, logo não deve ser visto apenas como um seriado de conteúdos, criados para serem “decifrados” ou “codificados”, ou seja, de reprodução conservadora e burguesa. É o currículo um meio que deve ser usado para romper os paradigmas conservadores e tradicionais cuja única visão da história é unilateral.

O currículo na sua multiplicidade deve recuperar os conteúdos ocultados, negligenciados e pouco conhecidos pelas escolas e pelos professores ao longo do processo histórico, no sentido de promover a restituição da presença e da dignidade do povo negro como protagonista na história e na cultura brasileira.

2.4 O lugar do negro na escola e no currículo

Em tempos modernos, em nossas sociedades, reservou-se à escola o papel de ensino formal cujo currículo é composto de conteúdos nos quais se acredita serem os únicos viáveis para a formação do indivíduo e seu aprendizado. Porém Lopes (2006, p. 16) afirma: “[...] só há ensino quando há intenção de aprendizagem, e que aprendizagem, ou a condição dela, é que aparece como conteúdo de inscrição genética no intuito humano”. Ao longo dos tempos os homens transmitem seus conhecimentos de geração para geração com propósito de garantir a sobrevivência da espécie.

Em contribuição Pereira (2007, p.52) cita em sua obra “malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação” os dizeres do escritor indígena Daniel Munduruku que define o papel do educador no seu contexto sociocultural da seguinte maneira:

Educar é como catar piolho na cabeça de criança.
 É preciso que haja esperança, abandono, perseverança.
 A esperança é a crença de que se está cumprindo uma missão;
 O abandono é a confiança do educando na palavra;
 A perseverança é a perseguição aos mais teimosos dos piolhos; é não permitir que um único escape, se perca.
 Só se educa pelo carinho e catar piolho é o carinho que o educador faz na cabeça do educando, estimulando-o pela palavra e pela magia do silêncio. Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos, e só quem é capaz de oferecer o colo para que o educando repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas pode fazer o outro construir seus próprios sonhos. E pouco importa se os piolhos são apenas imaginários...

Assim a inserção de temáticas das culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares permite perceber as influências culturais presentes no cotidiano da nossa sociedade. A seguir citamos outro poema, o canto “*dos basa*” da localidade de Lôgkat, Babimbi-Oeste, em Camarões (AGUESSY, 1977, p. 126) que ilustra de modo poético a questão da construção do conhecimento:

O homem é como uma árvore, nasce direito e apenas começa a curvar-se mais tarde com o peso dos ventos deste mundo. Tal como a árvore, podemos levantá-lo quando ainda é novo. Assim como um velho tronco torcido não pode ser endireitado, também um adulto vicioso dificilmente é recuperado. A criança nasce isenta de todo o vício. No entanto, a sua inocência desaparece à medida que cresce e aprende de tudo. Depois de ter tomado consciência de si própria, descobre o mundo que a rodeia e que age sobre ela. Pela sua curiosidade e o seu gosto de aventura, depressa descobre mal. Ora, nessa idade ainda não está prevenida em relação a nada. Os seus familiares mais velhos, que possuem uma maior experiência da vida, têm obrigação de a educar e instruir para que ela possa evitar o mal e procurar o bem. O educador é simultaneamente um árbitro e um treinador. Ele próprio pode não ser um bom jogador. Mas conhece todas as regras do jogo, de tal maneira que pode ensiná-las a outros e obrigá-los a adaptar-se a elas.

Entretanto, o conhecimento e o aprendizado não se limitam somente à escola, ou seja, vão além das fronteiras dos muros dos estabelecimentos de ensino, pois estamos aprendendo e reaprendendo uns com outros, como demonstrado no poema, os valores estendidos pelo diálogo entre o educando e o educador somente tem sentido quando se mergulha no sagrado.

Assim ambos os poemas assume um postura de ensino-aprendizagem, contudo, essa multiplicidade se reforça no exercício das interações afetivas, religiosas, de representações sociais, trocas de experiências, na superação das diferenças e até mesmo de compreender o mundo de forma parecida (BRANDÃO, 1985; LARRAIA, 2001). Nesse sentido Lopes (2006, p.16) informa que o: “conceito de currículo, como forma de organização do conhecimento escolar, surge como importante na reflexão sobre o papel social da escola”.

As discussões sobre o currículo ganhou destaque nos anos 70 quando “intelectuais americanos, ingleses e de outros países começaram a mostrar como os conteúdos curriculares eram perpassados por interesses das elites” (SANTOS, 2009, p. 11). A pesquisa demonstrou que os conteúdos curriculares eram unilaterais, uma vez que o ponto de vista do grupo social dominante reforçava ideologicamente sua hegemonia. Moreira (2009, p.7) analisa a questão e faz a seguinte colocação:

Durante muitas décadas, buscou-se a causa do fracasso ou do sucesso dos alunos em fatores exteriores a escola, como a renda ou o nível cultural da família dos estudantes. Depois dos anos 70, os estudos no campo do currículo passaram a questionar se os conteúdos curriculares e a forma como eram ministrados possibilitavam a aprendizagem dos alunos das camadas populares, que geralmente tinham um baixo rendimento escolar.

A partir dessas pesquisas e discussões no campo do currículo, nasceu a preocupação em elaborar conteúdos que possibilitassem o conhecimento e o sucesso discentes. Santos e Moreira trazem as mesmas preocupações, ou seja, o baixo rendimento na aprendizagem dos discentes e, apontam como causa o fato das escolas ministrarem conteúdos eruditos que não tinham ligação com a cultura popular de massa dos/ das discentes.

Oliveira (2006, p. 49) alerta-nos que “a palavra currículo é aqui utilizada com referência ao planejamento, execução e desenvolvimento das atividades educativas no nível escolar como um todo e a partir destas, em nível de sala de aula, sob a responsabilidade dos docentes”. Ainda nessa lógica Gomes (2007, p.23) declara:

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também

constitui uma relação social, nos sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas.

Logo, o currículo possibilita organizar e avaliar as ações pedagógicas na escola como um todo, sendo por meio dele uma das possibilidades de formação dos sujeitos. Cabe aqui discutir e refletir as causas e motivação para o pensamento pedagógico, de não apenas modelar, reificar e padronizar os conteúdos em um sistema escolar, mas de recuperar a consciência do valor cultural da escola, como instituição facilitadora da cultura, do conhecimento, dos valores, da ética e de outros saberes. Por meio de uma perspectiva crítica, assim “pondo em evidência as realidades que o condicionam” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

A escola é o espaço de fusão de diversidades sociais, étnicas, raciais e culturais, isto é, constitui um espaço de reflexão e debate sobre como estão sendo abordadas essas implicações sociais e culturais no currículo escolar e possuem como objetivo fortalecer as ações humanas de não negação do ser.

Por conseguinte, somos defensores de uma educação de qualidade que torne o sujeito em suas condições limitadas do cotidiano como transformador ativo do meio em que vive, e que seja capaz em um processo educativo facilitado, atingir um bom desempenho e reconhecer suas habilidades e competências. Segundo Moreira (2009, p.4) esse processo educativo pode ainda facilitar: “transcender suas experiências culturais, a capacidade de autorreflexão, a compreensão da sociedade em que está inserido (e de seus problemas), bem como o domínio de processos de aquisição de novos saberes e conhecimentos”.

Assim, retomar o histórico de resignificação das culturas excluídas das raízes históricas do Brasil, é possibilitar o reconhecimento negado a esses povos, pois geralmente são lembrados de forma pejorativa, inclusive nos livros didáticos, nos quais são apresentados de forma estereotipada, ligados apenas à condição de escravos ou a trabalhos considerados inferiores socialmente e de caráter submisso, servil, negando-lhes atributos intelectuais, ou seja, a condição de ser humano e de participação social e cultural, e no desenvolvimento da população e da história do Brasil em todos os seus aspectos.

Para Apple (2011, p.49), “o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião”. Por isso, o currículo acaba por tanger uma história intrinsecamente ligada às lutas operárias, às reivindicações de igualdade de gêneros, de combate ao racismo, de respeito às diferenças étnico-raciais e religiosas. Desse modo, o currículo não é uma seriação de conteúdos criados

para serem “decifrados” ou “decodificados”, pois nesses moldes, o currículo mantém-se conservador, recheado de valores etnocêntricos próprios da cultura europeizada.

Ainda para Apple (2011, p. 90), “devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes”. Apple (2011) ainda atribui se quisermos compreender como funciona o poder, é somente olharmos para as margens, logo deparamos com as negações sociais e étnico-raciais.

A inserção da diversidade no currículo escolar é uns dos caminhos para desmistificar as imposições de inferioridade, colonização e dominação que ainda pairam no universo escolar ou mesmo no currículo como verdades absolutas e inexoráveis, “por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais dos fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia” (GOMES, 2007, p.25).

Daí a necessidade de incorporar no plano de aula, no projeto político pedagógico, nos livros didáticos, no currículo, nas atividades extraescolares e outras, em todas as áreas da educação, os saberes que enfocam a luta do movimento social negro na busca da superação do racismo, das mulheres pelo direito da igualdade de gênero, as manifestações dos jovens no seu cotidiano, a história do povo do campo, a luta dos indígenas para manter-se na terra e a cultura viva, a luta pelo respeito mútuo as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – (LGBT) e entre outros. Com propensões democráticas e igualitárias.

Não se trata somente de incluir a diversidade no currículo, mas é necessário que os docentes encarem como uma formação e ampliação do conhecimento, afastando-se cada vez mais da noção hegemônica na qual estamos inseridos no cotidiano escolar e até mesmo fora dele, e a partir dessas reflexões delinearem de forma crítica o currículo a ser trabalhado pedagogicamente na escola (GOMES, 2007).

Assim é preciso levar em conta o diferente, o diverso que compõe o contexto social e escolar, por exemplo, as questões étnico-raciais ligadas às culturas afro-brasileiras e africanas, corroborando com Gomes (2007, p. 18) quando diz: “os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficarem mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social”. Nesse sentido rompe-se com os paradigmas que “os outros” diferentes classificados por uma visão hegemônica de modelo branco são negros e índios (GUSMÃO, 2003).

Para tanto, refletir e debater a diversidade étnico-racial no bojo do currículo escolar é de alguma forma, possibilitar a ressignificação da identidade, da autoimagem e autoestima, do prestígio social e histórico dos estudantes negros (pretos e pardos). Por fim, no exercício da

superação das diferenças, pautada nas relações de respeito, igualdade social, “na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democrática” (GOMES, 2007, p.30).

O trato da diversidade cultural deve constar nas propostas curriculares voltadas para a cidadania conforme já consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs da pluralidade cultural:

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos — da escola e dos educadores em particular —, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (BRASIL, 1997, p. 129).

Contudo, é necessário levar em conta a construção dos PCNs feita por vias democráticas neoliberais, mas que ao chegarem às escolas, na maioria delas, ficaram nos armários da biblioteca ou da sala dos gestores (direção e coordenação pedagógica). Ainda assim, cabe lembrar que os PCNs não dão conta de todas as questões socioculturais e étnico-raciais, uma vez que em seu bojo abordam aspectos subjetivos sobre a cultura afro-brasileira e africana, ou seja, norteiam superficialmente em relação à igualdade social e étnico-racial.

Para tanto Pereira (2007, p.19) atribui esta situação ao fato de que, “a configuração dos currículos escolares, tanto quanto a da escola, não se desvincula da compreensão dos fenômenos culturais”, ou seja, a cultura que grassa os meios escolares ainda é a da exclusão da diferença, basta ver o caso da lei 10.639/03, aprovada com prazo de dez anos para seu completo atendimento, na maioria dos sistemas de ensino é letra morta.

De maneira geral, as escolas continuam realizando ações esporádicas sob a forma de datas comemorativas para justificar o cumprimento da lei. Poucas escolas e sistemas de educação levaram a sério, pelo menos parcialmente, disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no parecer CNE/CP 3/2004, que homologou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2005, p. 31), bem como, o Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações e étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ano de 2009.

Pergunta-se: por que professores e gestores educacionais não modificam suas práticas para atender às questões aqui discutidas e contidas como orientações no referido plano? A justificativa mais ouvida é a de não terem sido formados para tratar dessas temáticas.

Entretanto, foi a partir desse discurso que o Ministério da Educação (MEC) publicou em 2006, antes do plano citado, um manual de orientações para todas as disciplinas, intitulado: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, o qual foi distribuído mais de 6 (seis) milhões de exemplares para as escolas do Brasil.

Muito embora, processos de formação continuada foram e continuam sendo desencadeados para atender aos profissionais em serviço, poucos se interessam pelos programas de extensão, cursos de especialização ofertados pelas universidades com o intuito de preencher essa lacuna da formação inicial e contemplar princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse é um dos caminhos para superação da discriminação uma vez que há comprometimento com as ações pedagógicas que possibilitam compreender o universo da diversidade cultural e étnico-racial.

Para Gomes (2006), rever as práticas pedagógicas é não aceitar um discurso democrático falso, como “uma educação igual para todos” ou “todos são iguais”, pois isto não ameniza as diferenças sociais e étnico-raciais, presente na sociedade brasileira, pelo contrário, reforça ainda mais a desqualificação educacional e as desigualdades sociais e culturais.

Desse modo, identifica-se na escola a presença de um embate quando se procura educar e ensinar o diferente transformando-o em igual, ou seja, submetendo o sujeito a uma condição cultural dominante, “padronizada, natural, universal e humana” (GUSMÃO, 2003, p. 93). Isso demonstra o despreparo do educador e educadora ao reproduzir um currículo impregnado de valores, costumes e crenças conservadoras, etnocêntrico e de cultura erudita, desconsiderando as diferenças que habitam as salas de aula.

O currículo está vinculado com o poder, e não há transgressão (MOREIRA; TADEU, 2011). Cabe então, rever os encaminhamentos dados ao currículo escolar e esclarecer os fatos históricos e sociais da construção deste país, nos quais se registra um extermínio da população nativa e uma imposição de sistema escravista, não somente dos nativos como, também dos negros trazidos a ferros da África.

A história colonialista tem de ser desvendada e rompida, pois não se deve permitir o continuísmo romântico da desumanidade ainda contada nos livros didáticos (SILVA; SOUZA, 2008), reforçando uma política capitalista, individualista, competitiva, preconceituosa, discriminatória e neoliberal, “sistema esse cada vez mais dominado por uma

‘ética’ da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro” (MOREIRA; TADEU, 2011, p.66). Isso demonstra o quanto os livros didáticos são tradicionais nas suas abordagens, então, o sujeito, em sua consonância histórica, está preso à alienação, ao consumismo desenfreado e perverso.

O currículo, dependendo da forma como é construído e operacionalizado, reforça os preconceitos, as intolerâncias e as “discriminações que podem interferir, prejudicar, afetar e influenciar na aprendizagem escolar” (BRASIL, 2006, p. 55), situação geradora de muitas desigualdades vivenciadas.

O currículo não é um ditame de seriado de conteúdos, ele extrapola as barreiras (PEREIRA, 2007) e, ao atravessar as fronteiras estabelecidas, pode abrir-se a procedimento de investigação, experimentação e manutenção de certos conteúdos, de diversos saberes, sejam eles eruditos ou populares e, inclusive, saberes negados ao longo da formação cultural do país, como o das relações étnico-raciais, como uma possibilidade real de esclarecimento como nos fala Kant (2009).

Mediante esse contexto, o processo de ensino-aprendizagem se opera na formação do espírito da autocrítica e do respeito às diversidades sociais, raciais e culturais. Para isso, o corpo de docentes, os gestores, os estudantes e a comunidade escolar precisam traçar diálogos em direção ao encontro dos valores de liberdade, de formação cidadã, do respeito mútuo e, obviamente, da superação às discriminações étnico-raciais.

Por isso, são necessárias ações desmobilizadoras dos modelos dominantes, permitindo refletir e debater diferentes saberes, no sentido de configurar um currículo que não seja apenas indicador de metas, mas que apresente objetivos claros sobre as diferenças sociais e étnico-raciais e também de estímulo a aprendizagem, considerando que “espera-se que a sociedade, como um todo, e educadores e educandos, em particular, situem no seu sistema de relevância o seu interesse pelas diversidades étnicas, culturais, econômicas, estéticas etc...” (PEREIRA, 2007, p.19).

Para tanto, Apple (2011, p. 90) coloca que “o currículo [...] deve ‘reconhecer as próprias raízes’, na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem”. Conseqüentemente, a partir do momento em que se têm referência de identidade e consciência de valores, o Ser não é mais um anonimato e sim, sujeito de transformação da sociedade em que vive.

Dessa forma “inclusão de temas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares representa, em primeira instância, o estabelecimento de políticas afirmativas” (PEREIRA, 2007, p.62), com o propósito de fazer a sociedade brasileira

reconhecer a sua dívida para com os africanos e afro-brasileiros. Contudo, as disposições da Lei 10.639/03 vão além deste aspecto, uma vez que a sociedade brasileira e o Estado, mesmo com atraso, possibilitam garantir a justiça social e a integração política e cultural, ao incentivar na escola tal enredo de discussão em relação às comunidades marginalizadas ao longo da nossa história.

Assim, espera-se em parceria com o Estado um investimento contínuo nas pesquisas sobre diversidade cultural e étnico-racial, direcionadas a oferecerem suporte às práticas educacionais, destinadas a preparar os educadores e educadoras, educandos e familiares que contemplam essa teia social brasileira.

Nesse contexto, entender a escola, o currículo e a diversidade cultural, social e racial é fortalecer as lutas sociais, com apontamentos políticos e éticos concretos os quais tratam as relações étnico-raciais com respeito, dignidade e justiça, em prol de uma escola democrática, autocrítica, ética e libertadora.

2.5 A lei nº. 10.639/03 como Política de Ação Afirmativa: avanços e desafios.

Em um processo de resistências históricas ao longo do século XX e XXI, o Movimento Negro tem procurado estabelecer propostas e projetos que garantam a igualdade de fato, bem como trazer à tona a cultura Afro-brasileira e Africana não como subalternas e sim, como construtoras do contexto histórico. Além disso, busca atuar como agente ativo da sociedade brasileira, na qual:

Os movimentos negros, na sua pluralidade de formas organizativas, têm tentado demonstrar e qualificar os sentidos do que é, efetivamente, público dentro do discurso do interesse público. Por exemplo, as denúncias no cotidiano das discriminações em geral e, em especial, da discriminação racial e do racismo e a exigência de tratamento igualitário para todos, independentemente de sexo, credo e raça, têm sido uma das grandes contribuições históricas dos negros brasileiros e da diáspora africana para o processo democrático. É consenso, entre os estudiosos da questão social no mundo contemporâneo, o papel central desempenhado pelo o movimento dos direitos civis dos negros norte-americanos, na democratização americana. No Brasil, os movimentos negros e alguns intelectuais têm observado que a democratização só se aprofundará na medida em que a sociedade brasileira reconhecer e procurar equacionar com medidas concretas sua dívida histórica com a população negra. (SILVÉRIO, 2003, p.59-60)

Esta conquista inicia-se na elaboração da Constituição Brasileira de 1988 na qual destacou-se em seu texto a necessidade de respeito a todas as manifestações étnico-raciais e culturais. A partir da Constituição Brasileira de 1988, foi possível traçar uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outras políticas públicas, dentre as quais a lei 10.639/03, para tanto, a “Lei nº 9.394/96 foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B” (BRASIL, 2006, p. 19).

A lei 9.394/96 apesar de trazer em seu bojo elementos de abordagem às matrizes da cultura afro-brasileira e africana, cuja função regulamentadora do conteúdo não o tornava obrigatório no processo educacional, daí o desafio do Movimento Negro de torná-lo um dispositivo legal obrigatório.

As reivindicações se concretizaram no governo de Luís Inácio Lula da Silva em 2003, com a aprovação da Lei 10.639/03, apontando para a necessidade de projetos de valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas e com conteúdos de ações afirmativas que conduzem à superação da diferença para a igualdade (BRASIL, 2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005, p. 35) a Lei 10.639/2003 altera a Lei nº. 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluindo o seguinte artigo:

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

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

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

§ 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.

Com relação ao penúltimo item da Lei possibilitou reconhecer as exigências do movimento negro que já comemorava no dia 20 de novembro o “Dia Nacional da Consciência Negra”, alusão à morte do líder negro Zumbi dos Palmares, uma oportunidade para os professores desenvolverem atividades com os discentes abordando questões como: a resistência do negro em relação à escravidão, a referência como líder, materialização de vários quilombos, as religiões de matriz africana como candomblé e umbanda, combate ao racismo e ao preconceito, dentre outras temáticas.

Para isso, consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que o ato de reconhecimento,

[...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2005, p.12)

Em contribuição ao assunto, Silva (2010, p. 236) declara:

É necessário colocar a questão dos africanos e afro-brasileiros negros como uma questão importante no contexto nacional, tendo como meta superar a visão negativa construída ao longo de nossa história. Mediante um projeto pedagógico comprometido com a eliminação da discriminação racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro na construção da história do Brasil, alterando a lógica eurocêntrica na produção de conhecimento e de cultura, será possível ampliar a permanência da população negra nas escolas.

É oportuno lembrar que a Lei possibilita um novo imaginário de reconhecimento do povo negro no Brasil, não somente por tratar as questões pejorativas, de espoliações e sofrimento, mas de ressignificar a identidade, tornar visível a sociabilidade, as contribuições socioeconômicas e culturais— saberes/conhecimentos, as suas potencialidades e superação dos preconceitos e do analfabetismo. Contudo, é “um conjunto de medidas e ações com o objetivo

de corrigir as injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2005, p.5).

Com essas ações governamentais pretende-se corrigir a exclusão da população negra do sistema educacional. A SEPPPIR resume historicamente a situação do negro na educação, vejamos:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não serem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031- A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2005, p.7).

Partindo dessa premissa procurou-se rever, refazer e interferir nas ações pedagógicas educacionais usando como um dos caminhos a inserção de novos conteúdos no currículo escolar. Conteúdos estes capazes de problematizar e contestar a visão eurocêntrica, fruto da ideologia da branquitude, na perspectiva de refletir e discutir assuntos das relações étnico-raciais que compõem as culturas africanas e afro-brasileiras. Segundo Gomes (2012, p.19) as demandas devem se voltar “em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País”.

No entanto, até o momento foram regulamentadas apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. No tocante à questão indígena contamos apenas com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena, publicado em 1998, ou seja, antes do advento da Lei 11.645/08, lei que alterou a 10.639/03.

É preciso convencer-se da urgência e da importância de recuperar esses conteúdos da história da sociedade brasileira e inseri-los nos currículos escolares de forma efetiva para não se correr o risco de cumprir a lei burocraticamente e para não cair em descrédito, pois quando o assunto é lei, constituíram-se já em nossas mentes algumas expressões do senso comum tais como: “lei no Brasil não pega... é só mais uma”, “é para inglês ver”, “se fosse bom o governo não dava, vendia”, “é mais uma lei que vem de cima para, para complicar a vida do/a professor/a e da escola” (SANTOS, 2013, p.86) e, com isso, reforça-se situações de discriminação racial às quais estamos submetidos.

Com base nisso, defende-se um processo de formação contínua aos docentes por meio de ações governamentais ligado a área da promoção da igualdade racial, de modo a oferecer aos cursos superiores humanísticos e das ciências sociais disciplinas que abordem as culturas africanas e afro-brasileira e ainda, produzir e fornecer material didático pedagógico condizente com a Lei 10.639/03 além do que já foi produzido pela SECAD (2006), tornar uma exigência os livros didáticos fornecidos pelo PNLDB abordarem a história do povo negro como protagonista da história do Brasil, bem como em todas as áreas do conhecimento., contextualizar e contemplar a riqueza da diversidade étnico-racial.

De forma contundente Gomes (2012, p. 24) reforça:

A implementação da Lei nº 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores (as) do sistema e das escolas.

Muitas pesquisas foram realizadas antes mesmo da criação da citada lei, com o objetivo de atingir o cerne das diferenças sociais, políticas, econômicas e étnico-raciais, diferenças que o povo negro no Brasil tem enfrentado desde que para aqui foram trazidos.

Para Bernardo (2008, p.52) “a partir do momento em que a escola abriu suas portas para receber as discussões sobre as relações raciais, ela começou a dialogar com outros saberes, tornando-se assim mais justa e democrática”. Por conseguinte, a inserção da história e cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo oficial durante os períodos 1990 e em 2003 em determinados sistemas de ensino municipais ou estaduais e, até mesmo a aprovação da Lei 10.639/2003 não é uma dádiva “do governo”.

As reivindicações do Movimento Negro e os processos de luta, ampliaram-se com a consolidação do “Plano de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul em 2001”, (BRASIL, 2006, p. 16), pois adquiriu-se “o direito de ter incluído nos currículos escolares a história que até então não tinha sido contada nas escolas” (SANTOS, 2013, p.88).

Ainda nessa lógica nos dizeres de Fanon (1974, p.43) “todo o problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo o ideal que sempre o presente sirva para construir o futuro. E esse futuro não é o do cosmos, mas o do meu século, do meu país, da minha existência”.

Ao retomar o passado da cultura africana e afro-brasileira, ocorre a ressignificação da história do povo negro e mediante este olhar, recupera-se o tempo e se redimensiona o trânsito temporal (presente, passado, futuro), não na perspectiva dos “cosmos” e sim, na condição de existência das crianças e jovens com conteúdos que os alierçam e os projetam, segundo os seus sonhos, a um futuro almejado.

Nessa perspectiva de passado muitos foram os sujeitos protagonistas do povo negro seja da África, bem como do Brasil, dos quais destacaremos alguns: Caldas Barbosa, Luiz Gama, Joel Rufino dos Santos, Carolina Maria de Jesus, Lima Barreto, Lepê Correia, Anelito de Oliveira, Gonçalves Crespo, Auta de Souza, Maria Firmina dos Reis, Mestre Didi (Deoscóredes Maximiliano dos Santos), Geni Mariano Guimarães e entre tantos outros.

A escola pública é composta de um contingente muito grande de diversidades, entretanto, as discussões ocorridas sobre as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras são traduzidas somente em datas comemorativas ou com a folclorização destas, traduzidas em atividades escolares nas quais não se discute quais povos sempre estiveram à margem do processo histórico.

Essa atitude acaba por reproduzir a cultura dominante e elitista, a ideologia de que sempre fomos um povo cordial e de que, em momento algum houve ou há desigualdade social e étnico-racial. Com isso, perde-se a oportunidade de fazer da escola um espaço no qual se discute as diferenças, acolhedor, agradável e de transformação do ser.

Assim, as ações afirmativas devem possibilitar ir além da valorização do negro ou da negra no Brasil, porém é relevante garantir sua permanência na escola e até mesmo a sua chegada à universidade, uma vez que a escola onde estão inseridos tem o dever de transformá-los e lhes possibilitar reconhecer sua identidade e alteridade, com isso, despertar no alunado um olhar de que o outro tem mais semelhanças que somente diferenças (GUSMÃO, 2003).

Todavia, se crianças, adolescentes e adultos aprenderem a se conhecer, a terem uma tomada de consciência de seus atos e de seus sentimentos, aos poucos pode surgir um ambiente harmonioso e agradável, fortalecedor das relações interpessoais, no qual certamente o processo de ensino-aprendizagem lucrará com isso. Assim, “proporcionar às crianças ‘espelhos’ honestos e sensíveis, pode mudar suas vidas e, em alguns casos, salvá-las” (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007, p. 89).

Em complemento a citação anterior, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana consta que “[...] para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de

produção e divulgação de conhecimentos científicos e a registros culturais diferenciados” (BRASIL, 2005, p. 6), e ainda, uma perspectiva racional de refletir, debater e elencar práticas pedagógicas nos aspectos sociais e étnico-raciais, no propósito de desconstruir a negação de inferioridade do povo negro e construir caminhos democráticos e igualitários aos mesmos.

Uma escola com modelos tradicionais burgueses reproduz processos de segregação, mantém a relações de poder verticalizadas, ou seja, não insere o sujeito no seu contexto histórico, com dinamismo e versatilidade, capaz de aprender a discernir e fazer suas próprias escolhas, já que “utiliza o conhecimento produzido para fins de reprodução e acomodação dominante” (ZENAIDE, 2008, p. 240).

Esses paradigmas conservadores devem ser rompidos no sentido de valorizar a cultura Afro-brasileira e Africana e, até mesmo, chegar ao ponto de discutir questões complexas no campo da religião como o candomblé e a umbanda (SCHWARCZ, 2012), em afirmação ao ecletismo e sincretismo religioso, e não somente de “predomínio do cristianismo em nosso país” (SCHWARCZ, 2012, p. 86), uma vez que durante a formação do Brasil, mesmo com a escravidão, o povo negro continuou a praticar a sua religião. Então podemos afirmar que o ecletismo e o sincretismo estão presentes desde os tempos coloniais, ou seja, é tão antigo quanto o cristianismo.

Para Gomes (2012, p.24):

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo

Portanto, para que a lei 10.639/03 se efetive na prática é necessário rever o *Lócus* pedagógico, no sentido de reavaliar os conteúdos, o currículo escolar, ações desmobilizadoras de discriminação, relações sociais dos envolvidos no processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população, enfim, atuar numa perspectiva emancipatória de uma educação para todos e, “por conseguinte, da população negra” (Gomes, 2012, p. 24).

Nesse âmbito da diversidade étnico-racial é possível dar visibilidade as questões do povo negro, não somente por meio das ações pedagógicas, mas também com políticas educacionais, perpassando por uma radicalidade política e pedagógica, resultado da participação de gestores, coordenadores, professores e envolvimento dos discentes no processo histórico.

É notável como ao longo dos anos vêm ocorrendo vários avanços políticos e lutas de resistências, denominadas de ações afirmativas, tal como a aprovação da Lei nº. 10.639/03, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, a Lei nº 12.711/2012 já regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012¹⁶ *ad referendum* das políticas de cotas para as universidades e institutos federais, convalidações que nos levam a reconhecer um esforço dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro e também do Estado na criação e implementação de políticas públicas voltadas ao reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural do povo negro brasileiro. Para Schwarcz, “Essa lei, no entanto, visa recuperar a diversidade de nossa formação e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida em povos e culturas” (2012, p. 86). Ou seja, o reconhecimento e valorização das ações afirmativas lentamente vão sedimentando a política educacional. Assim:

[...] os sistemas de ensino e estabelecimento de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação e de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, comunidade, professores, alunos e pais. (BRASIL, 2004, p. 13)

Ainda no tratamento de isonomia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana cabe ao Estado incentivar e promover políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal - Art. 205, entendidas como:

Medidas que visam a concretização de iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações que possam ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista (BRASIL, 2004, p. 11).

Considerando este princípio da luta contra o racismo, é inadmissível aceitarmos em pleno século XXI, uma escola omissa ou cega diante da presença das diferenças socioeconômicas, políticas, culturais e étnico-raciais no âmbito escolar. É de fundamental

¹⁶ Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acessado 05/02/2015

importância expandir a discussão e a reflexão, juntamente com professores, estudantes, pais, autoridades públicas e a comunidade do entorno da escola para, a partir daí, construir Projetos Políticos Pedagógicos- PPP os quais contemplem uma práxis mais intensiva que atenda à realidade escolar, social e cultural, ou seja, nos quais todos se vejam representados.

Um PPP construído nessa dimensão não admite apenas trabalhar o dia, a semana, mês ou ano todo sobre a Consciência Negra ou a morte de Zumbi dos Palmares. Exige ir além das fronteiras, de modo a estar comprometido com a formação educacional, reconhecer os valores da cultura, entender, compreender e superar as práticas racistas impregnadas há séculos neste país, além de “possibilitar uma educação diferenciada, formativa e de abertura às pedagogias ativas” (ANDRÉ, 1999, p. 22), que postula uma dinâmica de reconhecer a desigualdade socioeconômica e étnico-racial e tomar consciência do currículo oficial como fator de exclusão e diferenciação social e étnico-racial.

Desse modo, com um *lócus* político e pedagógico no âmbito do currículo escolar, pode-se também trabalhar outras datas além do dia 20 de novembro ou dia da Consciência Negra que se refere às questões afro-brasileira e africana, por exemplo:

21 de março: Dia Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação; 25 de maio: Dia da Libertação da África; 13 de maio: Dia Nacional de Luta contra o Racismo; 25 de julho: Dia da Mulher Negra Latino-Americana e do Caribe; 28 de setembro: Lei do Ventre Livre. (GOMES, 2012, p. 47).

Portanto, tem-se consciência da tarefa árdua, mas não impossível, considerando estar imbuídos na esperança de realizações e de formações étnico-raciais e culturais que possibilitam a ressignificação da Cultura Afro-brasileira e Africana na relevância da construção de uma sociedade mais justa e digna e especificamente a população negra. Nessa perspectiva apresentam-se no próximo capítulo os caminhos trilhados em busca de respostas dos sujeitos da pesquisa, relativas a esse processo de ressignificação cultural e identitário, por meio da participação nas práticas desenvolvidas no projeto de extensão objeto desse estudo.

CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Do método e problema de pesquisa.

Inicialmente pode-se dizer que a motivação em pesquisar sobre o povo negro, de alguma forma está ligada a história de vida familiar do pesquisador, oriundo de família com formação miscigenada (afro-brasileira), não diferindo de tantas outras neste país – com descendentes de índios, negros e de marcada influência nordestina.

Durante sua infância e juventude enquanto vivia com os pais, presenciou várias vezes falas de cunho racista e de desprezo ao negro ditas pelo pai, que mesmo morando próximo a um bairro apelidado de “baixada preta”, isso não o fazia mudar de ideia, pelo contrário, reforçava mais o seu racismo. Embora nordestino e casado com uma mulher negra de cor parda, fato que não o favorecia muito diante das discriminações sociais, econômicas e culturais impostas pela classe dominante, mesmo assim, pelo fato de ser de cor branca, sentia-se diferenciado, privilegiado.

Outra motivação surgiu em relação ao espaço escolar na atuação como professor de História em instituições públicas e privadas desde 1994, nas quais observou nas salas de aulas das escolas privadas a quase inexistente presença de negros (pretos e pardos), enquanto na escola pública a presença era sempre marcante e notória.

As observações levaram a indagações tais como: por que a presença de negros na escola pública é maior do que na escola privada? Eles são excluídos pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais? A maioria são vítimas do racismo e da violência simbólica? Todas essas perguntas estão ligadas a fatos das desigualdades sociais, étnico-raciais e culturais, embrião este que propiciou e naturalizou ideologias de exclusões sociais e étnico-raciais ao povo negro no Brasil.

Em sala de aula na condição de docente, a tentativa de desmitificar a visão determinista eurocêntrica do branqueamento e, lentamente o fortalecimento do ideal antirracista, não como protagonista, mas como alguém que está ao lado da resistência negra, na qual o protagonista da história devem ser os negros (pretos e pardos) que constituem o contexto histórico deste país.

Ao realizar durante os anos de 2009/2010 um curso de especialização em educação na área de concentração em docência para o ensino superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS na Unidade Universitária de Paranaíba-MS, escolheu como temática

para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - “O *Bullying* e as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior”, pesquisa na qual se intensificou as inquietações devido às práticas de violência escolar, em específico o *Bullying*¹⁷, serem próximas às atitudes de discriminação e de exclusão social que já o inquietava e, tantas vezes acarretam consequências desagradáveis e prejudiciais aos seres humanos, pois na maioria dos casos refletem discriminações étnico-raciais, principalmente relacionadas às crianças e aos adolescentes negros.

A tomada de decisão em pesquisar a violência escolar durante a especialização deu-se, devido ao fato de que na época, a universidade não oferecia discussões e linhas de pesquisa em torno das relações étnico-raciais na referida Unidade.

Como uma resposta a inquietação surgiu à oportunidade de ingresso no mestrado (agosto/2013 a julho/2015), no qual então se focou os estudos, as reflexões e discussões sobre a questão da cultura afro-brasileira e africana na sua diversidade e, também compreender como o currículo aborda a questão, principalmente após a criação da Lei 10.639/03. De todas essas inquietações e questionamentos originou-se a pesquisa que culmina neste trabalho.

A partir dessas indagações para a pesquisa, porém ainda sem uma definição de objeto de estudo dentro desses dois “guarda-chuvas” - diversidade e currículo - obteve-se em 2013 por meio de um blog chamado Baobá do Cerrado, informações sobre o projeto de extensão coordenado por um Professor L.¹⁸ da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS – Campus de Três Lagoas, juntamente com um grupo de orientandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na Escola Estadual João Dantas Filgueiras.

Numa visita feita à Escola Estadual João Dantas Filgueiras, foi detectado a existência de um projeto em execução denominado “História Oral de crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”. No título chama a atenção o uso da história oral, para tanto entende que é a recuperação da história dos excluídos e podem ser constituídos com instrumento identitário e de transformação social. Assim no sentido de privilegiar os estudos das representações, e como foco central é possível fazer uma relação da memória e da história, dos feitos políticos do passado dos sujeitos envolvidos no processo histórico (FERREIRA, 1994).

¹⁷ [...] o *bullying* envolve atos, palavras ou comportamentos prejudiciais intencionais e repetidos. Os comportamentos incluídos no *bullying* são variados: palavras ofensivas, humilhação, difusão de boatos, fofoca, exposição ao ridículo, transformação em bode expiatório e acusações, isolamento, atribuição de tarefas pouco profissionais ou áreas indesejáveis no local de trabalho, negativa de férias ou feriados, socos, agressões, chutes, ameaças, insultos, ostracismo, sexualização, ofensas raciais, étnicas ou de gênero. (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007, p.21).

¹⁸ Citaremos somente a primeira letra do nome do professor da UFMS no sentido de preservar sua imagem.

Constatou-se que para funcionar o projeto pesquisado ocorreu uma parceria entre a gestão escolar e a UFMS – Campus Três Lagoas, parceria esta iniciada em 2011, muito embora desde 2009 já houvesse na escola um projeto de Língua Portuguesa, abordando a leitura, a interpretação e a produção textual com a temática da cultura afro-brasileira e africana.

O projeto buscava a ressignificação da identidade étnico-racial dos estudantes negros e a inserção da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Esses foram uns dos prévios contatos com os sujeitos do projeto e com o espaço escolar onde se realiza a pesquisa, ou seja: docentes e discentes atuantes nesse âmbito escolar.

Durante a pesquisa buscou-se identificar qual ou quais mudanças um projeto como este pode operar no dia a dia da escola, na prática dos docentes, nas relações entre os discentes e no combate aos processos de discriminações e racismo.

Entre os objetivos da pesquisa figuram como e quais são as relações estabelecidas no currículo escolar mediante essas novas perspectivas da diversidade étnico-racial; qual o significado da cultura afro-brasileira e africana para os docentes e discentes na efetividade do projeto; como é estudar a temática das relações étnico-raciais; qual a contribuição desse projeto para o reconhecimento da identidade e aprendizagem no cotidiano dos participantes dentro da escola.

A partir destas considerações e dos objetivos da pesquisa, fez-se necessário estabelecer a metodologia a ser utilizada para a coleta e análise dos dados. Considerando que a pesquisa possui limites, pois se restringe a perceber o exercício da prática pedagógica realizada pelos docentes da escola e alunos do PIBID e o impacto desta sobre os estudantes.

Nesse sentido, realizar uma pesquisa que traga à luz questões obscurecidas em nossa história oficial, e trazer a luz à diversidade étnico-racial é necessariamente pensar um fenômeno social o qual denominamos discriminação racial.

Entende-se que ao longo da história brasileira esse fenômeno social – racismo – configura-se nas relações sociais, na hierarquização de classes e nas congruências políticas do país, portanto, o fenômeno racismo implica na exclusão social do negro.

Assim, no arcabouço teórico para justificar os caminhos da pesquisa, analisar o objeto e os sujeitos, desvelar e/ou revelar como se prolifera o fenômeno social do racismo, adotou-se o método fenomenológico como mais adequado, pois possibilita analisar às relações étnico-raciais, as discriminações, o currículo e o racismo. A fenomenologia tem como precursores: Franz Brentano (1970), Edmund Husserl (1970), George Friedrich Hegel (2008), Jean Paul Sartre (1970), Martin Heidegger (2008), Maurice Merleau-Ponty (1999) e tantos outros.

Esse caminhar pelo método fenomenológico não é somente para compreender os valores, conceitos e preconceitos, é ir além do que vemos, ou da aparência demonstrada pelo mundo, separando o sujeito e o objeto, portanto, é “reeducar nossos olhos e reorientar nosso olhar” (MASINI, 2008, p. 63 apud HEIDEGGER, 2008). Para Husserl (1970) o método deveria ser reconhecido como lei lógica, porquanto não advenha de nenhum mundo “sobrenatural” (metafísico). Logo o fenômeno tem vida própria e sua atuação no meio dos sujeitos é simbólica, ou seja, o mesmo camufla aos nossos olhos as manifestações ocorridas cotidianamente, daí o racismo apenas ser reconhecido racionalmente como uma manifestação natural cristalizada lentamente no contexto histórico do país, por isso, “a fenomenologia considera que a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenômenos” (CHIZZOTTI, 1995, p.80), portanto, é necessário ir além para percebê-los e desvelá-los por ocultar suas impressões.

Para Masini (2008, p. 63): “o método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto”, ou seja, é desvendar o fenômeno não aparente de imediato, pois os entes – objetos que nos rodeia, nos encanta e nos enche e decepciona no sentido de camuflar sua verdadeira essência, aquilo que coisa é! (DARTIGUES, 1992). Ainda assim “a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo,” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1). Pois o que se conhece por ciência é o mundo no qual o homem está inserido biologicamente, sociologicamente e historicamente (MERLEAU-PONTY, 1999), assim a própria ciência despreza o homem com um ser de experiências, de emoções, de liberdade e de inteligência.

Portanto, para conhecer os sentidos é necessário educar-se para compreender humanamente a existência de como se apresenta o fenômeno para nós, na sua complexidade da realidade racional, pois “a fenomenologia insiste na percepção de sentido da existência como sendo a questão propriamente fenomenológica” (REZENDE, 1990, p.51) e não de outra forma.

Masini (2008, p. 63) afirma que “a pesquisa Fenomenológica, portanto, parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar”. Com relação a essa compreensão da investigação fenomenológica, a pesquisa procura compreender como o fenômeno social racismo se diversifica e se entrelaça no tempo/espço por meio das representações sociais e étnico-raciais dos alunos e alunas no cotidiano escolar.

Na descrição de Masini (2008, p. 66 apud MERLEAU-PONTY, 2008, p. 66) “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”, daí a fenomenologia não ser um método reducionista e determinista, pois “o homem não é o mundo, o mundo não é o homem” (REZENDE, 1990, p. 35), mesmo que aparentemente se apresentem separados estão inseridos dentro de um processo histórico.

Mediante as reflexões feitas até aqui, fica justificada a opção pelo método fenomenológico no percurso da pesquisa, já que esta possibilita apropriar-se como técnica de pesquisa o estudo de caso etnográfico, uma vez que “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”” (ANDRÉ, 2004, p. 27). Assim julga-se ser a mais apropriada para “coletar dados sobre os valores, comportamentos, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social” (ANDRÉ, 2004, p. 27), corroborando com suas explanações o desenvolvimento do estudo apresenta elementos significativos e de significados, ou seja, de abordagem qualitativa.

Concretamente o papel da técnica, bem como do estudo de caso etnográfico é desvelar ou/revelar os entes imersos no cotidiano dos sujeitos, principalmente consoantes ao fenômeno social racismo e às relações étnico-raciais em perspectiva reconhecida como ciências humanas, cujo papel é o de estudar o comportamento humano e social (CHIZZOTTI, 1995), porquanto sejam avaliadores de dimensões das subjetividades e dos particularismos dos sujeitos no contexto social e cultural, portanto, não apenas e tão somente o estudo da superficialidade do todo.

Fundamentalmente o que caracteriza o estudo de caso etnográfico, a princípio, é o contato direto e prolongado do pesquisador com os participantes, ou com os grupos selecionados (ANDRÉ, 2008). Cabe salientar que o pesquisador está ali na situação de observador dos sujeitos e do objeto de pesquisa, sem fazer nenhum prévio julgamento, agindo com a imparcialidade da estranheza, para depois, em momento hábil, fazer a análise dos prós e contras desta ou daquela opção pesquisada.

Para André (2008, p. 38), a “pesquisa do tipo etnográfica é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos”, com observações diárias, entrevistas, fotografias, anotações no diário de campo, registros documentais e confecções de produções do próprio grupo pesquisado, pois “o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras” (ANDRÉ, 2008, p. 38) e com essa variável

gama de coleta de dados ser-lhe-á possível fazer as análises e interpretações da realidade estudada.

Ainda nessa lógica, Clifford (2008, p.34) atribui que “a ‘experiência’ etnográfica pode ser encarada como a construção de um mundo comum de significados, a partir de estilos intuitivos de sentimento, percepção e inferências”; logo, a escola é um ambiente rico em dados, relacionados às diferenças, às desigualdades, à identidade, à troca de experiências, de atitudes discriminatórias e representações sociais e étnico-raciais.

No entendimento de André (2008a) a diversidade de trocas entre os sujeitos “por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadora” (ANDRÉ, 2008, p. 39) e, ao longo do processo histórico, são elementos a se materializarem dentro de uma práxis do âmbito escolar.

É relevante ressaltar como o estudo de caso etnográfico tem o enfoque nesse sentido, pois “o estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador” (ANDRÉ, 2008, p. 39), discorrendo por meio dos conteúdos, das ações pedagógicas, das relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar (ANDRÉ, 2004a) que caracteriza a escola como um espaço rico em dados e experiências.

Assim, o estudo de caso etnográfico possibilita observar as manifestações do fenômeno e estabelecer novas relações de compreensão destas experiências emitidas pelo fenômeno.

Nesse ambiente natural, o pesquisador deve presenciar as manifestações dos fenômenos, de como eles afloram no cotidiano escolar desses sujeitos, de como vivenciam as trocas de experiências e as de afirmações de identidade. Desta forma, a pesquisa etnográfica possibilita novas descobertas e estas poderão responder às hipóteses e aos problemas elencados pelo pesquisador e, evidentemente, com uma abordagem qualitativa descritiva.

Consoante a essa ideia, Chizzotti (1995, p. 79) considera “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”, na qual nota-se um entrelaçamento, o conhecimento não é dado de forma isolada, o objeto não é neutro, está contaminado de significados desdobrados como fenômenos no cotidiano escolar.

No intuito de melhor conhecer e compreender os significados antes citados contemple-se Minayo (1994, p. 21-22) ao apregoar: “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Ainda nessa lógica na abordagem qualitativa “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 1994, p. 15). Com base nesses pressupostos entende-se, portanto, que a abordagem qualitativa em sua dimensão não deve mensurar as ações humanas ao reducionismo positivista e evolucionista por não se tratar somente de aspectos quantitativos e estatísticos.

Percebe-se um dinamismo de valores, crenças, atitudes e hábitos. Como quantificar esses elementos? Para tanto identificamos como elementos de identidade florescendo e fortalecendo-se mediante as suas relações de vivências, experiências e linguagens produzidas pelos participantes cotidianamente como ações humanas objetivamente.

Podemos então considerar como “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 1994, p.22). As observações, os descritos do diário de campo, as conversas, os comportamentos, os gestos e as relações culturais dos sujeitos, possibilitarão ao pesquisador encontrar respostas para suas indagações, podendo, uma vez levantadas, indicar novas perspectivas para a ampliação da pesquisa, ou mesmo, para novas pesquisas.

Dessa forma, para construir essa dissertação, inicialmente fez-se um amplo levantamento bibliográfico e em dados coletados com o questionário semiestruturado aplicado ao professor de história e as professoras uma de história e a outra professora de língua portuguesa. Todos os 3 (três) professores responderam o questionário, sendo que os mesmos assinaram o termo de consentimento. Em relação aos discentes foram distribuídos cento e quarenta (140) declarações de autorizações dos pais para que estes assinassem concordando com a participação dos filhos, porém somente 21 (vinte um) discentes entre eles negros (pretos/pardos), brancos e índios do (ensino fundamental e médio) foram autorizados a participarem das entrevistas individuais. Por fim os participantes da pesquisa estão vinculados ao Projeto: “História Oral de crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”.

Em uma extensão pedagógica em 2011 a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campos de Três Lagoas e a Escola Estadual João Dantas Filgueiras de Três Lagoas-MS, iniciou o projeto conforme já citado, tendo como propósito a ressignificação da identidade étnico-racial dos estudantes negros e sua abordagem no currículo escolar. O projeto de extensão foi orientado pelo Professor Doutor de História Social e Culturas Africanas, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campos de Três

Lagoas, juntamente com seus orientandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A proposta consiste em unir o estágio obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura em História, com um projeto de extensão e pesquisa, com bolsistas do PIBID. O projeto tornou-se tão significativo entre os discentes e docentes, que deu origem a um blog - Baobá do Cerrado – como meio de divulgação do trabalho realizado. O projeto possibilitou também ampliar as discussões e reflexões sobre as culturas afro-brasileira e africana, bem como sua inserção no currículo escolar da Escola Estadual João Dantas Filgueiras – Três Lagoas-MS.

Durante a pesquisa houve várias visitas a escola para estabelecer uma relação de aproximação com os participantes do projeto, o que gerou participação nas reuniões com o coordenador do PIBID e seus discentes bolsistas e também com professores da escola; observações em sala de aulas do sexto ano (6^a A e 6^a B) no período vespertino; no nono ano (9^a A) matutino do Ensino Fundamental e, ainda no Ensino Médio (1A, 2A e 3 ano) dos trabalhos que abordavam a cultura africana e afro-brasileira, as quais são relatadas como subsídios a esta pesquisa. A realização de observação participante durante a pesquisa ampara-se tecnicamente no estudo de caso etnográfico.

Para André (2004, p. 28) “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Ainda nessa lógica Caldeira (1995, p.8) afirma que:

Para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior.

Em um estudo do tipo etnográfico o pesquisador busca coletar o máximo de informações que propicia amparo para avaliar os prós e contras da pesquisa em questão. Esta pesquisa teve como principal objetivo detectar qual ou quais as mudanças de um projeto como este pode operar no cotidiano da escola, na práxis dos docentes, nas relações entre os discentes e no combate as discriminações étnico-raciais, resultados que se espera com a aplicação da lei 10.639/03. Por conseguinte, “o trabalho aqui proposto se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2008, p. 37).

Como a pesquisa envolveu crianças e adolescentes, os discentes que trouxeram o formulário de autorização assinados pelos pais e assim tornou-os ciente da pesquisa. Lembrando que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil no dia 10/ novembro/ 2014 e o mesmo foi aprovado em 10/ março/2015, portanto o modelo a autorização utilizado para pesquisa foi o sugerido pela a Plataforma Brasil.

Com a inserção no cotidiano das salas de aulas e por extensão nas atividades do projeto, foi possível realizar as entrevistas sem nenhum prejuízo. No entanto, muitos não corresponderam, ou seja, não trouxeram as autorizações dos pais ou responsáveis, outros não mostraram para seus pais, enquanto outros a perderam.

Nota-se a falta de compromisso e de responsabilidade por parte dos discentes, o que leva-nos a refletir: será que os alunos não veem importância na pesquisa e na sua participação? Será que o projeto realizado na escola não os conscientiza e nem problematiza a realidade em que vivem? Ou são desmotivados por estar numa escola que não os acolhe de forma agradável?

Com essas indagações buscou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ano de 2014 na tentativa de compreender o porquê de os alunos e alunas não trazerem as autorizações, ou seja, não dar importância à pesquisa, mesmo cientes de esta os envolvia e conhecendo o pesquisador.

Considera-se PPP da escola uns dos elementos fundamentais de ações aplicativas, logo, por meio do PPP procura-se encontrar quais ações e mediações têm sido desenvolvidas com os discentes, no objetivo de superar essas discrepâncias que geram ou cultivam comportamentos de irresponsabilidade e falta aos compromissos escolares.

Consta no manual de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado pelo MEC em 2006, a definição de que os sujeitos que constroem e articulam o Projeto Político-Pedagógico (PPP),

São protagonistas, atuantes, e procuram eles mesmos formas de responder pelo engendramento e fortalecimento de ações de transformação. A comunidade escolar – gestor educacional, coordenadores, orientadores, professores e demais profissionais que trabalham na escola, estudantes, pais, mães e parentes responsáveis – deve assumir a responsabilidade coletiva e individualmente. [...] É nesse documento da escola que o compromisso da edificação de uma educação pública de qualidade se concretiza: na articulação dos aspectos políticos e pedagógicos; e na proposição de um currículo comprometido com a valorização da diversidade (BRASIL, 2006, p. 90).

O PPP da escola possibilita criar estratégias que podem contribuir para motivação dos alunos, uma vez que esta traçou caminhos de superação das diferenças sociais e étnico-raciais, de reconhecimento dos valores de responsabilidades e de respeito mútuo. Sendo assim, o trabalho pedagógico previsto no currículo deve oferecer aos discentes conteúdos que se relacionam com a dignidade humana, com a ressignificação da sua identidade, com a diversidade cultural e com uma escola que torna possível um ambiente acolhedor e agradável.

Ainda no manual de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, consta ser o currículo,

[...] um dos elementos de um projeto político-pedagógico, é reconstruído na direção da diversidade, respeitando os princípios que têm sido entendidos como norteadores para uma educação antirracista: pedagogia multicultural, coletiva, cooperativa e comunitária, multidimensional e polifônica, que preserva a circularidade, a territorialidade e a ancestralidade africanas (BRASIL, 2006, p.92).

Essas são possibilidades da escola ser um espaço democrático e justo, propício para acolher pessoas de diferentes situações de vulnerabilidade que incluem vítimas da violência simbólica, da discriminação racial, social, cultural e de gênero, racismo e todas as demais formas de preconceito. Assim, a escola tem o papel e o compromisso de formar pessoas, cidadãos e cidadãs conscientes, que reconheçam a sua condição histórica e, uma vez sujeitos deste processo transformam a sociedade em que vivem.

Desta maneira, para situar melhor o local da pesquisa, a escola João Dantas Filgueiras, descreve-se a seguir os quesitos como o espaço geográfico, o perfil socioeconômico e educacional da comunidade escolar onde a escola está inserida.

3.2 A escola pesquisada

A Escola Estadual João Dantas Filgueiras foi criada pelo Decreto nº 3469 de 21 de Fevereiro de 1986, e localiza-se à rua: José Teixeira da Silva, nº 475, bairro Ipacará, na periferia do nosso município de Três Lagoas- MS. Desde a sua fundação a escola passou por diversas gestões, tendo como primeira gestora a Professora Ademi Aparecida Dias Mendes Marquesi em 1986 entre outros. A atual gestora é a Professora Ilma de Fátima de Santos para o período de 2013/2015.

É uma escola de periferia onde sua clientela na maioria é de baixa renda, tendo sua localização distante do centro da cidade, rodeada ainda por sítios e chácaras. A escola possui boa estrutura física, porém se faz necessário alguns reparos e construções de acessibilidade. O bairro onde a escola está situada oferece supermercados de pequeno porte, igrejas evangélicas e católicas, uma praça de lazer situada ao lado igreja Santa Luzia, padarias, bares e restaurantes de pequeno porte. Com o processo de expansão da cidade e a chegada de indústrias de grande porte, o bairro recebeu vários alojamentos para receber migrantes trabalhadores de várias regiões do estado e do Brasil.

O perfil socioeconômico da comunidade, a qual apresenta situações de riscos quanto às moradias e saneamento básico percebe-se que estes fatores são relevantes na vida escolar de muitos alunos. A composição familiar dos alunos se estrutura em uma realidade de diversidades, na qual as famílias se formam por meio de relações, muitas vezes sem o parentesco direto, sendo comum a convivência com padrastos e madrastas, além de morarem com avós, tios, em abrigos, dentre outros.

A escola recebe muitos alunos de outros estados, sobretudo do Norte e Nordeste do país, fato que se dá devido ao boom econômico que ocorre em Três Lagoas. Diversos migrantes vêm trabalhar na cidade e matriculam seus filhos nas diversas instituições do município. A escola João Dantas Filgueiras não foge a essa realidade e absorve alunos oriundos de famílias com renda mínima inferior ou que se aproxima a um salário mínimo, com grande número de pais e mães que se encontram desempregado ou em subempregos. Muitas destas famílias vivem de auxílios pagos pelo governo como bolsa família e ajuda de outras entidades sociais, religiosas e assistenciais.

A comunidade que envolve os bairros aos quais pertencem os educandos possuem características comportamentais peculiares, dentre estas, demonstram desmotivação pelas atividades escolares dos filhos e filhas, ocasionadas pela baixa autoestima oriunda das condições culturais e sociais.

A escola com o projeto que tem como temática a ressignificação das relações étnico-raciais passa por momentos de reflexão e transformação da prática pedagógica docente e busca alternativas para os problemas reais encontrados. A indisciplina discente e a evasão escolar desestruturam o ambiente educacional. Fatos como o desrespeito para com professores e professoras em sala de aula, a falta de participação no desenvolvimento das atividades propostas, a negação em fazer os trabalhos escolares, avaliações e até mesmo atividades diferenciadas, traz como consequência um ambiente de indisciplina na sala de aula e, em consequência uma baixa compreensão dos conteúdos e reprovações.

A evasão escolar que se percebe ser próprio da cultura da comunidade é muito grande, o que também desfavorece o aprendizado. A evasão vem sendo combatida com ações de conscientização, práticas pedagógicas diferenciadas e atrativas. Os problemas comportamentais e educacionais são amenizados com projetos, aulas diferenciadas nas quais são usados recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos diversificados, entre outros.

Para André diferenciar é,

[...] sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores(1999, p. 22).

Estes são desafios que se apresentam no dia a dia da escola, com um corpo de docentes, gestores e coordenadores comprometidos em superar as diferenças sociais, culturais e étnico-raciais, com o objetivo de possibilitar a esses alunos terminar a Educação Básica, para isso, são percorridos caminhos de superação as diferenças. A busca de condições que garantem a igualdade do ponto de vista da lei e do trato pedagógico da diversidade sejam elas socioeconômicas, étnico-raciais e culturais, visa dar a esses jovens a oportunidade de “não apenas “ser”, mas aprenderem a “tornar-se a ser”, um sujeito que busca para si e para outros o convívio do respeito mútuo, da dignidade e da paz” (PEREIRA, 2010, p. 41).

A pesquisa desenvolveu exclusivamente na escola João Dantas Figueiras, com visitas diárias e participação nas reuniões do referido projeto. Com relação aos eventos e os trabalhos realizados em sala de aula, presenciou-se com participação efetiva, a produção da *mancala* (um jogo africano no qual se utiliza um tabuleiro e os jogadores vão depositando suas sementes); a exibição do filme: *Invictos* (retrata a figura de Nelson Mandela); confecção das máscaras africanas e atividades realizadas no dia 20 de novembro que é o dia da consciência negra, dia em que a escola esteve aberta a comunidade, expondo os trabalhos dos discentes produzidos durante o ano letivo, trabalhos estes que contextualizam a cultura afro-brasileira e africana.

Portanto, para a aplicação do questionário semiestruturado aos professores e entrevistas aos discentes, solicitei a autorização prévia a Direção escolar, que consentiu assinando o termo de consentimento.

3.3 Coletas de dados e seus percalços

O questionário aplicado aos docentes (em anexo) é composto por 25(vinte e cinco) questões objetivas e subjetivas, divididas em 3 (três) partes, sendo: I – Dados pessoais; II – Dados profissionais; III – Dados Educacionais. As questões presentes alternam-se em objetivas e subjetivas. Foi aplicado a 3 (três)docentes: 2 (dois) da disciplina de História (um professor e uma professora) e uma professora da área da Língua Portuguesa, todos envolvidos com o projeto pesquisado. Não houve resistência para responder o questionário. A aplicação ocorreu durante a primeira semana de abril de 2015.

Com o questionário esperou-se detectar se as professoras e o professor envolvido conhecem a cultura afro-brasileira e africana; se abordam o currículo escolar na sua diversidade étnico-racial; qual o grau de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 que é um dos reconhecimentos das ações afirmativas e até que ponto se empenham no projeto com objetivo de conscientizar os discentes sobre os valores culturais, as diferenças sociais e étnico-raciais no dia a dia do espaço escolar.

Aos discentes foram aplicados entrevistas individuais com roteiro pré-determinado (em anexo) e registro escrito. Para André (2004, p. 28) “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”, são um dos meios do estudo tipo etnográfico.

Assim as entrevistas apresentavam uma totalidade de 20 (vinte) perguntas, que foram coletadas durante a primeira semana de abril de 2015. Participaram 21 (vinte um) discentes, classificando da seguinte maneira: 5 (cinco) discentes do sexto (6º) ano e 1(um) discente do nono (9º) ano do ensino fundamental; 7 (sete) discentes do primeiro (1º) ano, 1 (um) discente do segundo (2º) ano e 7 (sete) discentes do terceiro(3) ano do ensino médio.

Todas as entrevistas com discentes foram realizadas no pátio da escola, onde os mesmos saíam um a um para serem entrevistados. Para isso, priorizou-se a aula dos professores envolvidos no projeto, para que nenhum conflito pedagógico ocorresse com outros docentes da unidade escolar.

O roteiro da entrevista procurou abordar como os discentes declaram sua cor/ raça; o que aprenderam com o projeto em relação à cultura afro-brasileira e africana; se as relações de respeito mútuo, autoestima e autoimagem melhoraram entre eles após as atividades no projeto; se acreditam que o evento realizado na escola ajuda-os a se conscientizarem em relação ao assunto e, por fim o que sabem sobre o dia 20 de novembro e a Lei 10.639/03 como ação afirmativa.

A coleta de dados com os discentes foi um pouco mais complicada exigindo várias visitas durante os períodos matutino e vespertino, do mês de março até mês dezembro de

2014. As visitas possibilitaram uma relação mais próxima com os participantes da pesquisa, sem perder o foco para com a pesquisa, já que segundo André (2008, p. 38), “deve ficar claro, desde o início da pesquisa, o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisa” para que este tenha conhecimento do grau de participação enquanto pesquisador e não o contrário. As buscas são para desvelar/e ou revelar de como o fenômeno prolifera, internaliza e naturaliza nas representações sociais e étnico-raciais dos discentes.

O pesquisador observa o mundo em uma perspectiva diferente na busca de ir além do senso comum, pois procura em seus olhares explicação para os mais variados fenômenos (TEZANI, 2004), com a capacidade de identificar e avaliar as percepções que rodeiam aquele espaço da pesquisa.

Por conseguinte, os dados coletados, os resultados obtidos e as análises feitas de acordo com o aporte teórico escolhido compõem o quarto capítulo.

CAPÍTULO IV – AS VOZES QUE QUEBRAM AS CORRENTES DO SILÊNCIO: O DITO, O NÃO DITO E O ACONTECIDO.

4.1 Alguns dados etnográficos

Quando se iniciou a pesquisa não se sabia o que poderia ser encontrado, pois as angústias eram muitas da entrada do portão até o interior da escola, já que todos inicialmente viram a figura do pesquisador como um invasor, alguém a fiscalizá-los e dizer-lhes como deveriam atuar pedagogicamente. Em certos momentos, ao frequentar a sala de aula do professor de História, este nos apresentava para os alunos como um “policial” e percebia-se que os discentes ficavam com certo medo. O fato de o referido professor utilizar esse discurso os assustava, talvez por ser um bairro com alto índice de violência em que tradicionalmente a polícia utiliza métodos mais rígidos para garantir a “segurança”.

Mesmo com esses percalços as visitas à escola e as salas de aulas continuaram, e as relações foram se naturalizando ao ponto de conhecerem quem era o pesquisador e quais os objetivos ao estar ali. Desse modo, lentamente a convivência acabou por aproximar pesquisador e participantes, nesse sentido “não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica, e os critérios para seguir essa ou aquela direção são geralmente muito pouco óbvios” (ANDRÉ, 2004, p. 59).

Durante a pesquisa coletou-se dados sobre a frequência à escola e nas salas de aulas, as trocas de experiências entre pesquisador e docentes/discentes, aplicou-se as entrevistas individuais aos discentes e questionários semiestruturado aos professores, observou-se as atividades da festividade do dia 20 novembro - a comemoração do dia Zumbi de Palmares e ainda, a análise do PPP. A vida cotidiana dos participantes no espaço escolar é o ambiente de investigação, pois segundo Heller (1972, p. 17):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias.

À vista disso, justifica-se o uso da etnografia por se tratar do cotidiano da vida dos seres humanos participantes nesse processo de investigação do Projeto “História Oral de crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”, projeto este

que tem com propósito a ressignificação da identidade étnico-racial dos estudantes negros e a inserção da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Os resultados elencados se limitam aos dados obtidos na pesquisa etnográfica visto que o pesquisador durante o processo procurou e pediu gentilmente por várias vezes, pessoalmente e via e-mail, cópia do projeto pesquisado ao professor da UFMS – coordenador do mesmo, aos dirigentes da escola, alunos PIBID e professores auxiliares do projeto na escola, não logrando sucesso.

Mesmo procurando e cercando de todos os lados, ninguém lhes forneceu as diretrizes do projeto, o que dificultou discussões e até mesmo sugestões de intervenções no projeto. Com esses pequenos entraves nasceram algumas indagações: Por que foi ocultado do pesquisador o projeto em questão? Um projeto como esse de tamanha importância, atingiu os objetivos propostos, como: reconhecimento da identidade, os valores do respeito mútuo e reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar? A escola e a instituição proponente do projeto avaliavam os resultados?

Estas são questões pertinentes para o pesquisador demonstrar os limites ou mesmo acertos do projeto, uma vez que o mesmo iniciou-se em 2011 com parceria da UFMS e da escola JODAF como esclarece o referido PPP.

Entretanto, a restrição de acesso ao projeto, representa também o limite do que foi pesquisado, ou seja, dos resultados das observações, questionário semiestruturado aplicado aos professores e entrevistas individuais aos discentes colhidos na Escola JODAF durante do período março 2014 a maio de 2015. Toda a reflexão e discussão se apoiaram nos aportes teóricos que abordam as relações étnico-raciais, as ações afirmativas e o currículo escolar.

Para melhor visualização dos resultados, o quadro 1 (um) apresenta os dados que integram os itens: I – Dados pessoais e II – Dados profissionais do questionário dos docentes. As questões presentes alternam-se em objetivas e subjetivas. Foi aplicado a 3 (três) docentes: 2 (dois) da disciplina de História (um professor e uma professora) e uma professora da área da Língua Portuguesa, todos envolvidos com o projeto pesquisado.

QUADRO 1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES.

Item	Professor História W.	Professora História R.	Professora Língua Portuguesa R.R
Idade	33 anos	32 anos	49 anos
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino
Estado Civil	Casado	Solteira	Casada
Tem filhos/as	Sim	Sim	Sim
Raça	Negro	Branco	Branco
Cor	Preto	Branco	Branco
Há quantos anos exerce a função de professor ou professora	4 anos	8 anos	27 anos
Em quantas escolas ministra aulas em 2015	02 escolas	01 escola	02 escolas
Carga horária semanal	32 horas	40 horas	40 horas
Formação Acadêmica – Graduação	Completa – Licenciatura Plena em História	Completa – Licenciatura Plena em História	Completa – Licenciatura Plena em letras.
Pós- Graduação	Ciência da Religião	-	Especialização em Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos dados do quadro 1(um), estes nos permite traçar as definições básicas de sexo, gêneros, raça, cor, horas de trabalho semanal despendidas ao exercício docente e a quantidade de escola em que distribui essa carga horária, bem como o tempo de exercício na educação e a formação acadêmica de cada docente pesquisados.

A presença de um professor negro é interessante, pelo fato de ser a função docente um espaço no quais muitos negros não adentraram, consequência da exclusão histórica vivida pelo povo negro em relação à educação, impossibilitando a chegada destes ao ensino superior e a pós-graduação. As políticas de ações afirmativas principalmente as cotas raciais para acesso a educação superior visa diminuir essa exclusão e a formação de quadros qualificados entre a população negra brasileira e, assim, modificar o cenário atual de uma quase ausência de docentes negros nas escolas.

Nesse contexto, tornar-se professor da educação pública na qual muitas das vezes as diferenças de inferioridade são marcas latentes e reforçadas com ideologias do

branqueamento, como o preconceito e a discriminação racial é um precioso dado para olhar o que nos interessa na escola. Para Lopes (2006, p.25): “é preciso crer que as diferenças encontradas nos indicadores socioeconômicos em relação à população não branca, evidenciam apenas a falta de oportunidades e de acesso, e não a falta de capacidades e competências”, logo, construir um escola que valorize a identidade, a ressignificação étnico-racial e a cultura afro-brasileira e africana é contribuir o nascimento de uma escola democrática e justa.

4.2 Dialogando com os dados educacionais – Os questionários aplicados aos professores

Ao procurar responder os questionamentos pertinentes ao problema de pesquisa e as indagações levantadas mediante os resultados obtidos nos questionários dos professores participantes da pesquisa, utilizaremos nas citações dos excertos, somente as letras iniciais do nome no sentido de preservar a identidade por razões éticas.

Os docentes responderam questões em torno da forma como trabalham a cultura africana afro-brasileira; sobre a diversidade étnico-racial e o currículo escolar em execução; sobre a Lei nº 10.639/2003 e a sua efetividade nas práticas escolares; e sobre as orientações de combate as diferenças étnico-raciais e se há difusão de respeito mútuo.

Chizzotti (1995, p. 55) ao explicar sobre a elaboração e importância do uso do questionário afirma:

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

Nessa lógica o questionário aplicado trazia perguntas aos docentes relacionadas ao conhecimento do conteúdo da Lei nº 10.639/03 e se a aplicavam no currículo escolar, sendo que todos responderam que sim, justificando com afirmações como a do professor de história W. *“partindo do conhecimento do decreto e dos temas transversais, a escola é obrigada a ter em seu PPP ações que contribua para o aprendizado do discente”*; a professora de história R. diz que *“trabalhamos em parceria com a UFMS e o projeto de história da África, portanto aplicamos sequências didáticas que envolvem o tema”*. Porém, para a professora de língua portuguesa R.R. *“desde 2004 o nosso referencial escolar consta temas que podem ser*

desenvolvidos na sala de aula, inclusive os primeiros anos do ensino médio vinham com sugestões de atividades”.

Durante as observações e com suas respostas pode-se perceber que a professora R.R iniciou atividades ligadas a temáticas étnico-raciais logo após a aprovação da Lei 10.639/03, pois notou a importância de trabalhar a temática por meio da literatura. Já o professor W. vê como obrigatoriedade por tratar-se de temas transversais e a escola ter que colocar no PPP e oferecer ao discente como forma de aprendizado.

A professora R. afirma que o projeto sobre a História da África é posto em prática devido a parceria com a UFMS. Pergunta-se: se a parceria deixar de existir o que ocorrerá? Não haverá mais discussões e reflexões sobre a temática da cultura africana e afro-brasileira na escola? Pois bem, a partir de maio do ano de 2015, antes de terminarmos essa pesquisa, a parceria com escola foi rompida com a mudança de cidade do coordenador. Por conseguinte, indaguei a professora R.: isso impede ou não que você trabalhe a cultura africana e afro-brasileira? A resposta foi *“agora dá muito trabalho né, porque antes quem realizava eram os bolsistas do PIBID”.*

À vista disso, pode-se afirmar que o projeto em questão não sensibilizou os docentes o bastante para reconhecer a diversidade de saberes, as relações étnico-raciais e a intensa luta contra a discriminação racial e o racismo e que, além de tudo a Lei 10.639/03 torna obrigatoriedade no ensino de História a cultura africana e afro-brasileira. A professora R. conhece a lei efetivamente? Entende-se que esse projeto enquanto um potencial formador de professores não teve funcionamento além do aspecto legal e da obrigatoriedade do PPP! Nesse sentido, a cultura africana e afro-brasileira só se tornou tema importante no período de aplicação do projeto.

E com relação à Lei 10.639/03 a professora R não respondeu a questão, ou seja, mesmo sendo professora de história não aborda em suas aulas de modo algum a cultura africana e afro-brasileira, já a professora de língua portuguesa R.R por não ter formação considerada específica para o assunto, apesar de a lei citar a área da literatura como uma das obrigatórias para os conteúdos, justifica trabalhar a temática desde 2004.

A surpresa maior ficou por conta da resposta do professor W ao afirmar: *“terminei a graduação em 2010”.* Se a lei foi aprovada em 2003, quem se graduou em 2010, ainda mais no curso de História, deve estar ciente e consciente, além de qualificado sobre a temática, já que todas as publicações do MEC e demais organismos que discutem questões étnicas- raciais datam a partir de 2004, trazendo orientações para os sistemas de ensino, escolas, gestores e

professores, incluindo orientações e exigências específicas para a educação superior como vemos a seguir.

A Resolução CNE/CP 1/2004 deve ser referendada nos cursos de formação dos profissionais de educação (Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e as correlacionadas, assim como Curso normal superior), tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, estágios) comuns a todos eles, quanto nas específicas, possibilitando aprofundamentos e o tratamento de temáticas voltadas à especificidade de cada área de conhecimento (Brasil, 2006, p. 123)

Com a afirmação do professor W. pode-se inferir que durante sua formação acadêmica sequer teve disciplinas, cursos, módulos, seminários e estágios que abordassem a cultura africana e afro-brasileira ou mesmo, as relações étnico-raciais, as lutas e resistências do movimento negro e etc. Torna-se claro que após sete anos de aprovação da Lei 10.639/03 a universidade ou faculdade onde o professor W adquiriu sua formação acadêmica não reconhece a importância de trabalhar as temáticas que tratam do povo negro e sua diversidade cultural.

Pode-se dizer que as estratégias educacionais da pedagogia antirracista não foram colocadas em práticas ficando mais uma vez a margem do processo ou invisibilizadas na formação inicial de professores. Contudo, é necessário reafirmar que é obrigação da educação promover a igualdade racial no sentido de combater as marcas negativas de racismo e discriminação imprimidas ao povo negro ao longo da história. (Brasil, 2006).

De acordo com informações colhidas o Projeto “História Oral de crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”, com objetivo de tornar efetivas suas ações ofereceu aos professores da escola treinamentos, oficinas, seminários e cursos com orientações direcionadas pelo professor da UFMS e coordenador do projeto, tendo sido por meio desses encaminhamentos que foi pensado o planejamento de aplicação da cultura africana e afro-brasileira para escola JODAF. Com maior preparo devido aos cursos oferecidos aos professores da escola, estes afirmaram no questionário, trabalhar as questões do povo negro, a diversidade étnico-racial e discriminação racial conforme as exigências da Lei 10.639/03.

O professor W, de história declarou: *“abordo o contexto histórico, relacionando com o conhecimento prévio do aluno, com metodologias construtivas, reflexiva”*, durante a pesquisa nas observações feitas foi presenciado o desenvolvimento do projeto da mancala que inicialmente apresentou em qual lugar ela surgiu, descreveu a geografia do continente

africano, o povo africano, destacou as pirâmides do Egito antigo e apoiou-se na matemática para o desenvolvimento da temática.

Depois desse processo com apoio dos alunos do PIBID da UFMS, os discentes da 6ª série foram orientados a confeccionar os tabuleiros e o material utilizado foram cartelas de ovos. A mancala é um jogo africano e dá a possibilidade de reflexão numérica. O envolvimento dos alunos com a temática foi satisfatória pelo fato de fugir do ensino tradicional e produtivista.

Esse foi um momento de interação e de uso de uma pedagogia diferenciada no propósito de considerar “que a aprendizagem é um processo e não um acúmulo de informações fatuais” (ANDRÉ; DARSIE, 1999, p. 30), ou seja, a busca de métodos, técnicas, recursos didáticos são dispositivos que podem nortear e inovar o ensino-aprendizagem, pois com a atividade o professor trabalhou cultura africana e matemática na qual os discentes teriam que sistematizar o jogo no sentido de ter maior número de sementes possíveis no final do jogo.

Mesmo apresentando-se como um jogo, a sua função didática possibilita demonstrar aos alunos que no final do jogo ninguém fica sem sementes, ou seja, não há um perdedor ou a ideia de negação do outro (MATURAMA, 2001), o jogo apresenta um princípio comunitário, de estímulo de convivência e o desenvolvimento do raciocínio.

A professora de língua portuguesa R.R, informa que apresenta um planejamento anual o qual discute com alguns alunos e parceiros como será o desenvolvimento da temática diversidade étnico-racial na disciplina. Nesse sentido apregoa, “*Cada ano, no início do ano letivo, discute com alguns alunos e parceiros o tema que vou preparar para ser desenvolvido no decorrer das aulas. Cada ano muda uma temática: religiosidade, música, personalidades, literatura e planejo aulas durante todo o ano e no 4º bimestre prendo-me a uma atividade que irá ser o momento alto que é a montagem de uma sala temática e apresentação do Dia da Consciência Negra*”.

São desafios postos a professora que estabelece critérios e direcionamentos para o trabalho pedagógico, pois “tomar consciência da eficácia de seu ensino e poder constantemente reorganizá-lo tendo em vista a otimização da aprendizagem de seus alunos é, sem dúvida, um enorme responsabilidade [...]” (ANDRÉ; DARSIE, 1999, p. 30). Responsabilidades que a professora R.R assumiu desde 2004 quando decidiu abordar a cultura africana e afro-brasileira em suas aulas.

Entretanto, mesmo a professora não sendo da área de história, percebe a importância de trabalhar as temáticas que tratam a cultura afro-brasileira e africana, para isso discute e

troca experiências para melhorar o seu ensino e torná-lo efetivamente positivo (ANDRÉ; DARSIE, 1999). Contudo, o envolvimento com as ações de formas planejada, investigativa e avaliativa possibilita promover a construção de novos conhecimentos.

No tocante a avaliação que os professores fizeram sobre a introdução de conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino de História, em específico a partir da Lei 10.639/2003 de forma categórica, todos responderam que os discentes passaram a participar mais das aulas que abordam a cultura africana e afro-brasileira e que as relações interpessoais de respeito mútuo de combate ao racismo melhoraram entre os discentes após conhecerem a diversidade cultural e étnico-racial. Logo, por força da Lei 10.639/2003 foi possibilitada a reconstrução e a ressignificação da história e da cultura do povo negro. Um envolvimento maior com as aulas se deve ao uso de pedagogia diferenciada, o que contribui para o reconhecimento identitário.

Um fator positivo da metodologia diferenciada constata-se na resposta dada por todos os professores que atribuem ao projeto a eficácia no reconhecimento da identidade por parte dos discentes. Na questão 4.2 foi perguntado: **Com a participação no projeto, os alunos passaram se autodeclarar Negros (Preto e Pardo)?** Todos responderam que sim e usaram para justificar a resposta às alternativas: *a) que afirma que o projeto tem sido eficaz no sentido de amenizar as diferenças étnico-raciais; c) que afirma que ao se declararem negros (pretos e pardos) os discentes sentiram-se mais confiantes em relação a sua cor; e por último a letra d) que segundo os docentes, com reconhecimento da cor, os alunos passaram valorizar mais sua autoestima e autoimagem.*

Com base nas respostas dos docentes nesta questão, pode-se dizer que projeto pesquisado dialogou com os saberes e com as diferenças sociais, étnico-raciais e gênero, culturas e experiências, entre outros. Para Gomes (2007, p. 22):

Somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes.

São essas diferenças que devemos compreender para desenvolver o respeito mútuo, valorizar o outro nas suas condições humanas. Nesse aspecto acredita-se que o projeto atingiu do ponto de vista dos docentes, a meta esperada uma vez que para estes, os discentes reconhecem sua identidade, se sentem mais confiantes em relação a sua cor, a sua imagem e autoestima. Como afirmou Gusmão (2003, p. 103): “entre desejos, sonhos, princípios legais e

políticas educativas, a diversidade social e cultural desafia nossas práticas e nossos valores e nos coloca diante de nosso enigma maior: a diferença do outro, a semelhança do mesmo”.

É pensar o ser humano no seu todo no sentido da superação dos preconceitos e das discriminações raciais oferecendo às crianças e jovens negros e negras as condições básicas de igualdade racial, e não de inferioridade e de estereótipos pejorativos, pensar e praticar esse olhar de que no outro há mais semelhanças do que diferenças propriamente dito.

As últimas perguntas do questionário docente, especialmente a 4.3, propunham identificar se as atividades propostas pelo projeto foram significativas e reveladoras dos fenômenos, se despertaram o interesse dos discentes em conhecer e compreender a história do povo negro no Brasil.

O professor W. declara “[...] podemos contemplar as mudanças no comportamento, aprendizagem, e nas produções feitas em sala de aula. Os objetivos conceituais, atitudinais e procedimentais, foram satisfatórios”, resposta que leva-nos a entender que os discentes compreenderam o sentido do respeito mútuo.

Ainda nessa lógica a professora R. afirmou que:

Os alunos tem entendido melhor a diversidade étnica e cultural do Brasil. O preconceito e a discriminação têm sido largamente discutidos em sala, não só racial, mas sexual, de gênero entre outras. O projeto ajuda os alunos a compreender seu papel na sociedade e ameniza o preconceito e a discriminação.

Apesar do não envolvimento direto da professora R. com o projeto pelo fato de todas as atividades serem desenvolvidas somente pelos bolsistas do PIBID, mesmo assim diz ter tido resultados positivos e que no exercício do olhar crítico foram além da diversidade étnico-racial. Durante as observações os discentes do PIBID abordaram no 2º (segundo) ano do ensino médio conteúdos sobre a rainha Nzinga de Kimbola de Matamba e Angola, com os quais demonstraram a sua origem, a geografia da África Central e enfatizaram a figura feminina negra que lutou bravamente em defesa da liberdade de seu povo.

Assim “a diferença enriquece a vida e a igualdade é um direito de todos” (SOUSA, 2006, p. 243), a atividade propagou uma protagonista negra, o que por sinal quebra os protocolos curriculares da ideologia do branqueamento.

A professora R.R relata já trabalhar desde 2004 oportunizando leituras sobre a história da África e dos afro-brasileiros. Assim descreve a professora de língua portuguesa:

Como já estou desenvolvendo o projeto há 6 anos, meus alunos já apresentam um bom domínio do conteúdo. O que eu observo é que eles não tinham muita noção sobre a África em si, suas etnias, suas culturas, divisões políticas, e tem uma visão

de África miserável, onde nada é desenvolvido e sem nenhuma riqueza, e esta visão está sendo transformada e valorizada.

Temos aqui um paradoxo já que o projeto político pedagógico (PPP) declara que a discussão, reflexão e levantamento de propostas pedagógicas que abordam a Cultura Afro-brasileira e a África ocorreram somente a partir de 2011, resultado da parceria com a UFMS, entretanto, a pesquisa demonstra que a professora R.R, de língua portuguesa já abordava no **projeto de leitura, interpretação e produção textual** a temática da Cultura Africana e Afro-brasileira, “*desde 2009 quando iniciou o projeto de fato com parcerias entre escola, universidade e prefeitura*”, mas não está descrito no PPP.

Pode-se afirmar que as leituras diferenciadas já eram discutidas e refletidas dialeticamente em sala de aula - antes do projeto aqui analisado e que consta no PPP com início em 2011, o que nos permite concluir que temos aqui a ação de um currículo oculto¹⁹ que demonstra que a disciplina não está apenas a serviço de um currículo oficial.

Nas suas declarações finais, singularmente a professora R.R diz que gostaria de tornar o “*projeto reconhecido nacionalmente, pois em âmbito internacional ele já foi reconhecido, pois recebemos uma comissão de Cabo Verde que veio especialmente para conhecê-lo e utilizá-lo como modelo naquele país*”.

As práticas da professora R.R são anteriores ao projeto, e em todo seu relato percebe-se que a questão realmente estava presente em sua prática anteriormente, e que o projeto não foi seu primeiro encontro com a temática diferente de outros que tiveram seu primeiro contato com a temática do projeto e, com o seu fim provavelmente não continuarão trabalhando o tema.

Nesta pesquisa detectou-se também uma contradição entre realidade observada e dados oficiais analisados, nesse caso o PPP e as informações do projeto por parte da escola, pois com a não disponibilização do projeto para esta pesquisa, indica a presença de aspectos ocultos do projeto, limita a possibilidade de análise dos impactos que teve no tecido social da escola. Nesse sentido, a presença de elementos subjetivos, deixa evidente a ausência de dados e de acesso ao projeto e não permite um alcance maior do que esse.

Entretanto, a formação continuada de professores para trabalhar a temática da ressignificação da identidade afro-brasileira oferecida pela UFMS foi direcionada somente aos professores W, R e R.R o que deveria ter envolvido todos os docentes de diferentes áreas, pois

¹⁹ [...] no chamado “currículo oculto” e, nesse sentido, podem ser compreendidos como a produção da não-existência, nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (2004). Ou seja, certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida. (GOMES, 2007, p. 31).

ainda no relato da professora R.R esta declara: “*no desenvolvimento das ações, [...] muitos professores não se envolvem no projeto e boicotam as nossas ações*”. Nota-se que o coordenador do projeto estabeleceu uma limitação no sentido de tornar obrigatório o desempenho do trabalho somente para as áreas afins e para ocupação dos discentes bolsistas do PIBID, perdendo a ocasião de realizar uma proposta que atenda aos princípios da educação inclusiva e da igualdade racial, desvelando do racismo que grassa todo ambiente escolar e social, responsabilidade de todos e não apenas das áreas de História e Língua Portuguesa.

4.3 Dialogando com as entrevistas individuais dos discentes

Para André (2008, p. 39): “a utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados também caracteriza os estudos etnográficos, ainda que o método básico seja a observação participante”. Por isso utilizou-se para a coleta junto aos discentes da escola JODAF, as observações, fotografias, filmagens, trocas de experiências no cotidiano escolar, entrevistas individuais e entre outras. A partir dos dados obtidos com as diferentes técnicas e instrumentos é que faremos as análises com o propósito de verificar se o Projeto “História Oral de crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial” de fato contribuiu para ressignificação da identidade dos discentes participantes do mesmo.

Embora mesmo não tendo acesso ao texto do projeto nos ateremos aos resultados levantados por meio das técnicas e instrumentos já citados e usadas no ano de 2014 e 2015. André (2008, p. 39) declara:

O pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produção do próprio grupo pesquisado, o que lhe permite uma “descrição densa” da realidade estudada.

Com os resultados obtidos na coleta, construíram-se quadros e gráficos os quais são apresentados a seguir. O quadro 2 (dois) demonstra quantos discentes foram entrevistados e destes quantos declararam sua raça e cor.

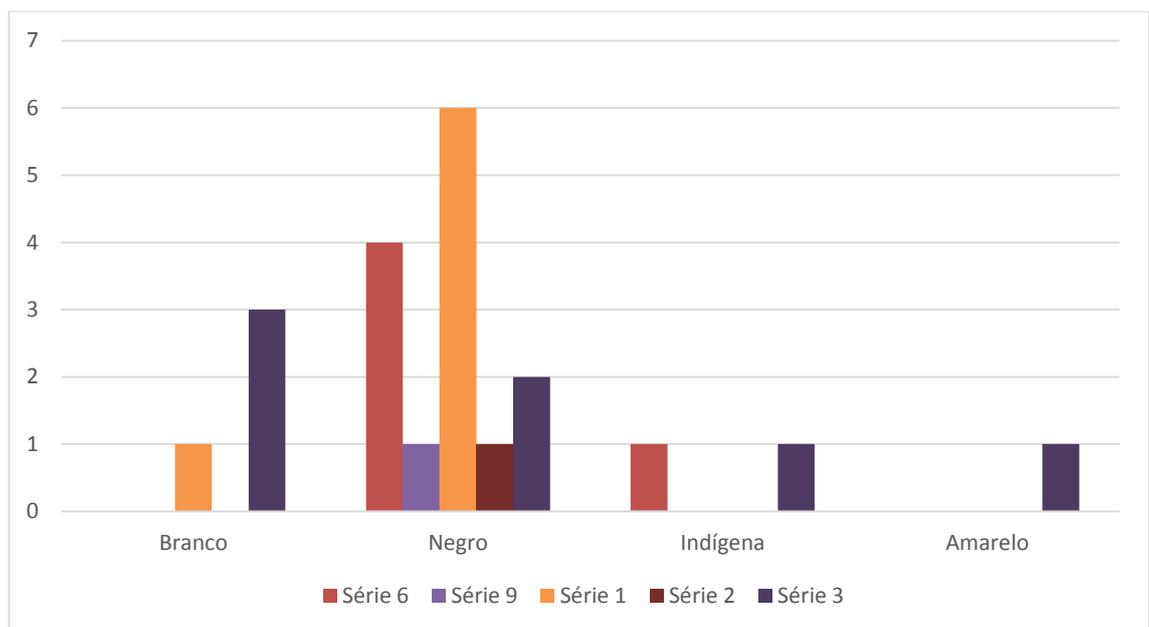
QUADRO 2 – DADOS PESSOAIS DA RAÇA/COR DOS DISCENTES.

ITEM	6ª Série E.F	9º Série E.F	1º ano E.M	2º ano E.M	3º ano E.M	Total
Quantidade de discentes entrevistados	5	1	7	1	7	21
Raça	4 Negro 1 Indígena	1 Negro	1 Branco 6 Negro	1 Negro	3 Branco 2 Negro 1 Indígena 1 Amarelo	4 Branco 14 Negro 2 Indígena 1 Amarelo
Cor	2 Preto 2 Pardo 1 Amarelo	1 Pardo	1 Branco 1 Preto 5 Pardo	1 Preto	2 Branco 1 Preto 3 Pardo 1 Amarelo	3 Branco 5 Preto 11 Pardo 2 Amarelo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no quadro 2 anteriormente colocado, constata-se que foram 21 (vinte um) discentes entrevistados, no tratamento da declaração de raça e cor apresentaremos os seguintes gráficos:

Quadro 3: Estatística declaração de Raça dos discentes entrevistados

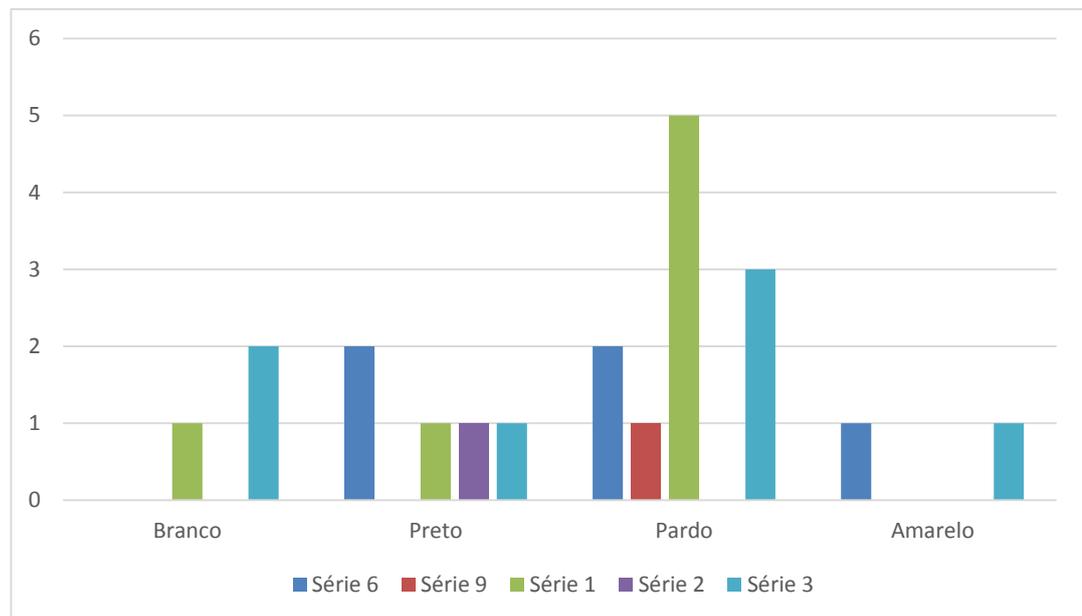


Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao quesito raça, os dados encontrados foram:

- 19,04% são brancos;
- 66,67 % são negros;
- 9,53% são indígenas;
- 4,76% são amarelos;

Quadro 4: Estatística declaração de Cor dos discentes entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 4 anterior apresenta os seguintes indicadores:

- 14,28% são brancos;
- 23,80% são pretos;
- 52,39% são pardos;
- 9,53% são amarelos;

Ambos os gráficos apresentam maioria de negros (pretos e pardos) em relação às outras representações de raça/cor. A princípio de forma empírica os dados mostram que nessa escola há um grande contingente de negros (pretos e pardos) e, de modo geral na escola pública da periferia onde residem os pobres que sabemos no Brasil tem sua maioria constituída de negros (pretos e pardos). Daí a importância de conhecerem a cultura de seus ancestrais, ou melhor, a cultura africana e afro-brasileira. A mobilização oferece a

“valorização da diversidade e da igualdade, mudando o rumo de uma história de exclusão e discriminação” (BRASIL, 2006, p.88)no sentido de construir “suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem” (BRASIL, 2006, p.89).

Tornar os negros (pretos e pardos) protagonistas é possibilitar condições de conhecer/reconhecer sua história negada durante séculos, e um dos caminhos é o que a escola JODAF tem feito para tornar isso viável/visível aos seus discentes.

Alguns desses caminhos citados durante as atividades observadas foram: refazer seu PPP, parceria com a UFMS, desenvolvimento de atividades com confecções de máscaras e cartazes, danças africanas e capoeira, visita com os alunos aos centros religiosos de matriz africana (candomblé e umbanda), abertura dos portões a comunidade no dia 20 de novembro – dia da morte de Zumbi dos Palmares para participação nas atividades comemorativas, ou seja, elementos que alteram o currículo escolar, logo entendido como possibilidade de quebra da hegemonia do currículo oficial e reprodutivista.

Com as entrevistas feitas aos discentes, buscou-se verificar de que forma o projeto em questão conseguiu promover a resignificação da identidade étnico-racial dos discentes. As perguntas feitas pelo pesquisador geraram respostas dos discentes do ensino fundamental da 6º ano, 9º (nono) ano e o ensino médio do 1º (primeiro ano), 2º (segundo ano) e 3º (terceiro ano), das quais a seguir destacamos alguns excertos.

Pergunta 6: Ao seu olhar é relevante estudar a História da África. Por quê?

Quadro 5: Respostas da pergunta 6 (seis) do Ensino Fundamental.

6ª ano 05 discentes	Discentes	J.	“Sim, pra saber mais dos nossos ancestrais”.
		T.	“É importante, sim porque nós conhecemos mais sobre os negros”.
		A.	“Sim, porque ai você vai saber sobre o povo antigo, os escravos”.

9º (nono) ano. 01 discente	Discente	J.H	“Porque são eles uns dos colonizadores do Brasil”. “[...] tenho descendência de africano no meu sangue”.
----------------------------------	----------	-----	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação aos alunos do 6º (sexto) ano do ensino fundamental todos consideram importante conhecer e estudar a cultura afro-brasileira e africana, entretanto o aluno A – 6º ano vê o povo negro como objeto e não como sujeito, ao atribuir que vão estudar os escravos dando destaque a escravidão e o sentido da opressão provocada pela mesma no país, enquanto

no 9º ano o aluno J.H, valoriza e identifica os negros como protagonistas deste país e ainda declara ser afro-brasileiro, ou seja, sujeito da história, quando atribui que os africanos são os colonizadores do país.

Quadro 6: Respostas da pergunta 6 (seis) do Ensino Médio.

1º (primeiro) ano 07 discentes	Discentes	N.	<i>“Isso é importante sim, porque envolve a história do país, que tem uma cultura africana assim muito marcante por causa dos escravos que vieram, muitas palavras, comidas típicas, muita coisa a partir da cultura africana”.</i>
		A.	<i>“Sim, porque a gente pode desvendar os mistérios sobre a cultura africana em geral [...]”.</i>
		I.	<i>“Sim, porque com isso a gente acaba respeitando a cultura deles, apreendendo e dando valor mais”.</i>
		Is.	<i>“É porque a maioria do Brasil descende da África e dos solos negros, então é muito bom saber disso e de como a gente veio, de como foi colonizado e de como trouxe todos os africanos pra cá”.</i>
		S.	<i>“Muito importante sim, é tipo a gente conhece a história dos negros no passado, [...] A gente ia conhecendo tudo dos períodos sobre os negros, sobre tudo que aconteceu com os nossos antepassados, e é através da África que a gente vê”.</i>
2º (segundo) ano. 01 discente	Discente	J.	<i>“Sim, ela traz mais entendimento sobre cada assunto relatado na África”.</i>
3º (terceiro) ano. 07 discentes	Discentes	L.	<i>“Sim, acho que é muito importante porque a gente quebra vários preconceitos que tem sobre a África. A África não é só pobreza, ela também tem uma certa riqueza [...]”.</i>
		D.	<i>“Sim, porque ainda tem muito preconceito, discriminação, a gente pensa na África pensa em pobreza, em pessoas passando fome, doença porque lá AIDS é muito comum, a gente só pensa nisso. Mas não é só assim”.</i>
		A.	<i>“Sim. A porque a gente consegue entender mais sobre as diversidades que tem, porque eles também fazem parte da história do nosso país né?”.</i>
		J.o.	<i>“Acho que é muito importante, eu não sabia nada sobre a África, comecei aprender no decorrer das aulas de história”.</i>
		J.a.	<i>“Com certeza porque a gente começa a ter mais conhecimento sobre o povo da África a respeitar as suas culturas, os seus costumes e isso gera muito conhecimento para os alunos aqui da escola”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os discursos dos alunos do ensino médio de modo geral se definem como descobertas de valores e quebra de paradigmas oficiais, pois anteriormente viam a África como um continente doente, ou seja, uma percepção estetizada eurocêntrica de inferiorização. Segundo Pereira (2007, p.54):

A inserção de valores que dão forma e sentido às culturas afro-descendentes contribui para gerar práticas pedagógicas que atendam não só aos interesses dos afro-descendentes, mas dos diferentes atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O olhar dos discentes para com África não é apenas de compreender a história do passado, mas de perceber que os povos africanos trazidos para o Brasil provocaram uma interferência cultural nos aspectos da diversidade dos saberes, constituíram valores positivos, trouxeram consigo as heranças (danças, comidas típicas, religião, mitos e entre outros) o que tornou sua cultura significativa.

Pergunta 10. Nas aulas abordadas sobre a cultura Afro-brasileira e Africana o que mais chamou a sua atenção?

Quadro 7: Respostas da pergunta 10 (dez) Ensino Fundamental:

6 ^a (sexta) ano.	Discentes	I.	<i>“A mancala que nós aprendemos é um jogo bem legal, divertido e eu gostei”.</i>
		T.	<i>“A umbanda, que as pessoas levam as oferendas para os orixás, para receber as suas bênçãos”.</i>
		A.	<i>“A umbanda, porque tem gente que fala que a umbanda é macumba, mas não é macumba, é um Deus que representa”.</i>
9 ^o (nono) ano	Discente	J.	<i>“As questões das religiões como candomblé, a umbanda que antigamente a gente via como macumba uma coisa ruim, hoje já podemos entender um pouco mais sobre o que rola nela”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A discente I, avaliou a mancala apenas como um jogo, e não fez nenhuma referência com a cultura africana, como a solidarização das sementes e do raciocínio lógico. Embora os outros alunos vejam a religião como algo significativo, inclusive alguns deles atribuem como “benção”, são olhares que “provém do esclarecimento que ela realiza sobre o mundo em que o iniciado e seu grupo se movimentam, ou seja, uma realidade social em que os valores e os procedimentos são norteados pelo sagrado” (PEREIRA, 2007, p. 103).

Nesse sentido o sagrado e o divino não são somente as religiões oficiais como o catolicismo, protestantismo, judaísmo e entre outras, mas também as religiões africanas que “serviram e servem para a preservação da herança religiosa e cultural africana, sempre

atuantes na luta do povo negro resistindo à opressão” (BOTELHO, 2006, p. 135). São saberes que reforçam a identidade étnico-racial e social.

Quadro 8: Respostas da pergunta 10 (dez) Ensino Médio.

1º (primeiro) ano	Discentes	N.	<i>“A eu gostei muito assim dos filmes que passaram pra gente, os invictos e a história do Nelson Mandela, eu gostei bastante principalmente o do Nelson Mandela, porque me interessei bastante pela história dele, o que ele passou e o que ele conquistou”.</i>
		P.	<i>“Acho que a história da Nzinga parecia ser uma mulher lutadora, sempre de cabeça em pé, mesmo sendo negra, sofrendo preconceito, foi pra frente da batalha, venceu junto com seu povo”.</i>
		A.	<i>Eu acredito que sim, porque nas aulas a gente leu, a gente aprendeu sobre uma mulher negra Nzinga que batalhou muito pelo seu povo e não desistiu, continuou lutando para poder libertar seu povo.</i>
		I.	<i>“Sobre os líderes quilombolas como a Zinga, uma rainha quilombola que sacrificou de tudo pra ajudar seu povo”</i>
		S.	<i>“Olha, o que mais chamou minha atenção foi da história né? o filme do Mandela, sobre os negros”</i>
2º (segundo) ano	Discente	J.	<i>“O fato de ter tido uma mulher que foi guerreira o tempo todo, um grande exemplo e isso foi muito bom, isso ajudou muito saber que teve um exemplo do lado das mulheres e não só dos homens também”.</i>
3º (terceiro) ano	Discentes	L.	<i>“O que mais atenção é que eu não sabia que eles tinham essa cultura tão forte... sobre as máscaras”.</i>
		D.	<i>Pude conhecer a história da África e tirar de mim uma visão que o tinha, de um povo inferior, de um povo que ainda não tinha desenvolvido, na verdade vi que eles são um povo muito capaz que lá eles têm sua cultura tem o respeito entre si, tem aquela cultura de respeitar os mais velhos e os esplendores das máscaras lá é muito forte para cultura deles. Nós tivemos a oportunidade de ver, de como é feita. E são feitas de formas lindas, é com marfim, é com ouro, tipo não pensava que as coisas faziam tanto parte da cultura deles.</i>
		A.	<i>“Bom às máscaras é como se fosse um, uma tradição deles, cada máscara tem um significado, seja como mostrar o que você tem dentro de si ou então pra te dar alguma força, pra te dar o pensamento positivo”.</i>
		M.	<i>“Eu fiz as máscaras, é ficou mais fácil a aprender os rituais. Eles acreditam muito em deuses e foi importante estudar sobre a África, é sabe um pouco mais da cultura, que é uma cultura rica”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse momento os discentes do ensino médio declararam ter encontrado nos filmes e histórias a presença de pessoas negras, heróis e heroínas que lutaram para defender seu povo, identificaram como algo positivo, de perseverança, solidário e fraterno, pois a história oficial sempre apresentou heróis e brancos, e como heroína a princesa Isabel também branca.

Para Lopes (2006, p. 257) “ao fornecer modelos positivos às crianças e aos jovens, a escola investe na formação de identidades positivas e, portanto, facilitadoras de aprendizagens” isso se traduz no reconhecimento das diferenças, no sentido de perceber que há pessoas semelhantes a outras, pois é a construção do padrão de reconhecimento, pois “a construção de identidade está nesta injunção entre a diferença do ponto de vista individual e a semelhança do ponto de vista sociocultural” (LOPES, 2006, p. 257).

Nessa perspectiva de igualdade como base da diferença, o aluno negro formula e constrói referências sociais e étnico-raciais que o identificam na sua trajetória.

Pergunta 11. Com as aulas sobre a História do povo Negro no Brasil você acredita que as inter-relações e o respeito mútuo melhoraram entre vocês?

Quadro 9: Respostas da pergunta 11 (onze) do Ensino Fundamental:

6 ^a ano.	(sexta)	Discentes	G.	<i>“Sim, porque depois que nós aprendemos, as pessoas que xingava as outra de preta, de gorda, de macaca, pararam”.</i>
			J.	<i>“Sim, porque agora nós não ficamos chamando os outros de preto ou de macaco, essa brincadeira idiota, agora é normal”.</i>
			T.	<i>“Sim. Que o povo tá parando, e eu não ligo mais pra nada disso que fica chamando os outros de preto, gordos essas coisas”.</i>
			A.	<i>“É que agora o povo não pode, mas xingar eu de negro e eu também não vou dar atenção pra essas pessoas que fica xingando os outros”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

As falas destes alunos confirmam que aprenderam a respeitar o outro, porém declaram que caso ocorra uma ofensa não vão mais ligar para tal situação, o que leva-nos a pensar se esta postura demonstra defesa ou aceitação. Fica evidente que não conhecem o sentido do racismo que segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira “é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola” (BRASIL, 2004, p. 7). Esse comportamento denuncia que estão sendo preparados para não ligar mais, ou seja, ação de tolerância e não de respeito mútuo, logo, nesse quesito o projeto deixou a desejar, por não demonstrar para os discentes a importância de defenderem-se, denunciarem e de reafirmarem

sua condição étnico-racial, caso isto seja uma das preocupações do projeto que não conseguimos acessar.

Quadro 10: Respostas da pergunta 11 (onze) do Ensino Médio:

1º (primeiro) ano.	Discentes	P.	<i>“Sim, a gente ficou mais unido”.</i>
		A.	<i>“Sim, porque a gente aprendeu a respeitar cada um, como pessoa e não pela sua cor e nem sua raça”.</i>
		I.	<i>“Sim, pois a gente começou a entender um ao outro, não por raça mais a pessoa em si”.</i>
		I	<i>“Assim, em geral a maioria não, mas eu pude ver que as pessoas diminuíram de falar sobre a cor, sobre essas coisas, quando brincam zoando, ai às vezes já evita falar sobre cor fala de outras coisas, então tipo eles não tocam mais nesse assunto em geral, eles tentam respeitar um pouco mais de onde a pessoa veio”.</i>
		S.	<i>“Olha eu acredito que sim, muitas vezes a gente começa uma brincadeira, mas eles cortam porque eles se lembram das aulas. Então eu acredito que diminuiu bastante sim, o povo tá tendo mais respeito assim com os outros e não só aqui dentro da escola como a gente leva pra fora, passar para os nossos pais, leva pros nossos amigos que a gente teve esse tipo de aula e a gente comenta como foi, e através deles ou de nós isso diminui muito também na comunidade, então não só na escola, mas também na comunidade, quando a gente comenta sobre esses filmes, sobre esse projeto muito bom”.</i>
2º (segundo) ano	Discente	J.	<i>“Sim, na convivência, ajudou muito, pois todo mundo apreendendo, vendo que ninguém é diferente de ninguém, através dessa cultura da Nzinga, sobretudo, viram que é todo mundo igual, então, tem que tratar igual, o respeito aumentou”.</i>
3º (terceiro) ano	Discentes	D.	<i>“Melhorou sim a nossa relação pelo simples fato que ter trabalhado em equipe”.</i>
		A.	<i>“Eu penso que sim, [...] e acho que agora o preconceito não tá mais tão grande assim na escola, porque não foi só pra gente o projeto”.</i>
		J.	<i>“Com certeza mudou muito aqui na escola, o jeito das pessoas se tratarem, a união também, acho que mudou muita coisa, é foi depois do dia da consciência negra, não vi nenhum tipo de racismo [...] então mudou muito, ajudou muito”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para os discentes do ensino médio as relações estão mais amistosas, ou talvez mais próximas de uma relação de amizade, ou ainda por vivenciarem por mais tempo o projeto uma vez que o mesmo iniciou-se em 2011. Entretanto, de todas as falas a mais surpreendente é de um discente que chega a afirmar que ações de preconceito não só diminuíram na escola com

também na comunidade. Acreditamos que atingiu a comunidade pelo fato da escola abrir os portões no dia da consciência negra – dia da morte de Zumbi dos Palmares, evento produzido pelos docentes e discentes. Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana declara:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 8).

Tornar significativa a todos a história e cultura afro-brasileira e africana é garantir ao povo negro a ressignificação enquanto ser humano e conscientizar a todos de que somos uma população miscigenada e pluricultural, porém com diferenças étnico-raciais bem demarcadas que geram preconceito, discriminação e racismo. O Brasil é miscigenado e racista!

Pergunta 12. A partir das aulas sobre África e Brasil Africano você acredita que elas contribuíram no sentido do reconhecimento de sua identidade?

Quadro 11: Respostas da pergunta 12 (doze) do Ensino Fundamental:

6 ^a (sexta) ano.	Discentes	J.	<i>“Sim, agora passei a ter mais orgulho de ser pardo e não fica com vergonha da minha cor e por causa de outras pessoas”.</i>
		A.	<i>“A é que agora o povo não pode mais xingar, eu de negro e eu também não vou dar atenção pra essas pessoas que fica xingando os outros”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 12: Respostas da pergunta 12 (doze) do Ensino Médio:

1 ^o (primeiro) ano	Discentes	A.	<i>“Sim, porque ai nós evitamos o preconceito”.</i>
		N.	<i>“A no meu caso não porque eu tinha, eu já me conhecia, sei quem eu sou, conheço minha raça, mas eu acho que pra vários alunos deve ter ajudado bastante”.</i>
		P.	<i>“Sim, eu vi que não é porque você tem uma cor diferente é diferente”.</i>
		A.	<i>“Sim, porque agora eu respeito mais assim a minha cor e a dos meus amigos que são tipo assim da mesma cor, porque eu aprendi que se não fosse os negros a gente não seria o que somos hoje, é não teríamos nossa identidade, nós seríamos tudo igual, graças as negras/os a gente teve nossa miscigenação e cada um é como é com as suas diferenças”.</i>
I.	<i>“Sim, porque falando do povo negro, literalmente tá falando de mim também e eu percebi também que eu tenho</i>		

			<i>espaço na sociedade”.</i>
		<i>I.</i>	<i>“É o reconhecimento da minha identidade sim, porque daí você vê que querendo ou não, todos nós descendemos de alguma parte negra [...], porque todos nós somos brasileiros querendo ou não, e a minha autoestima sim, porque agora depois de tudo que foi falado eu não ligo mais pra que os outros falam, elas podem falar do meu cabelo, da minha roupa tudo, mas eu não me importo, porque eu sei quem eu sou, [...] então não me importa se ela só vai me julgar por aparência”.</i>
<i>2º (segundo) ano</i>	<i>Discente</i>	<i>J.</i>	<i>“Sim, em relação que eu não tinha muita firmeza assim da minha cor, por causa [...] do preconceito mesmo e ela fez com que eu pensasse de outro modo, me fez reafirmar minha cor”.</i>
<i>3º (terceiro) ano</i>	<i>Discentes</i>	<i>D.</i>	<i>“Sim, eu tive a oportunidade de saber mais um pouco da minha cor, porque eu mesmo sou negra. Eu tive a oportunidade de tirar certo preconceito que poderia ter existido em mim, a visão que eu tenho sobre África... e também pra eu respeitar mais a minha própria identidade [...]”.</i>
		<i>M.</i>	<i>“[...] Eu afirmo que sou negra”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os discentes do ensino fundamental, bem como do ensino médio assumem uma postura de se reconhecerem e reconhecerem os outros, com valores significativos e positivos ao afirmarem *sou negro, sou negra, não tenho vergonha da minha cor, pelo contrário tenho é orgulho de quem eu sou*, revelando superação dos preconceitos, autoestima e autoimagem elevada. Pode-se dizer que nesse sentido ocorreu para estes discentes, a ressignificação da identidade como construção cultural e étnico-racial. Para Lopes (2006, p. 257):

Ela se dá na medida em que eu diferencio e reconheço minha diferença em relação ao outro e aos vários outros que, ao mesmo tempo, me dizem quem sou eu, fornecendo assim parâmetros para o sentido de pertencimento. Este sentido de pertencimento realiza-se por meio de uma rede de relações que envolvem sujeito, traçando representações que, interiorizadas, dialogam todo o tempo com o exterior.

A escola é uma das pontas dessas reflexões e discussões entre as representações internas e externas no tratamento das relações sociais e étnico-raciais. É preciso pensar a escola com o papel de educar, discutir saberes em torno das diferenças, possibilitar experiências educativas, mudanças de comportamentos e de ações que estimulem o respeito mútuo; uma vez oferecido aos alunos negros às condições de construção e (re) construção identitário, o caminho para o sucesso é muito mais concreto do que para o fracasso.

Pergunta 15. O evento ou a festividade que retrata a ressignificação da cultura Afro-brasileira e Africana que ocorre na sua escola no dia 20 de novembro acredita que seja importante para todos os alunos da escola. Por quê?

Quadro 13: Respostas da pergunta 15 (quinze) do Ensino Fundamental:

6 ^a (sexta) série	Discente	T.	<i>“Sim, para o povo reconhecer melhor os negros”.</i>
9 ^o (nono) ano	Discente	J.	<i>“Há um pouco né? [...] acaba até conhecendo um pouco mais sobre a cultura nossa e também sabe até deles por ser brasileiros”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 14: Respostas da pergunta 15 (quinze) do Ensino Médio:

1 ^o (primeiro) ano	Discentes	N.	<i>“A foi bastante importante, porque tem alunos assim, que tem até preconceito mesmo e acabam se conscientizando um pouco por causa disso”.</i>
		A.	<i>“Sim, porque [...] a gente se une por uma mesma causa que é pra falar sobre a cultura afro-brasileira e sobre a cultura africana no Brasil”.</i>
		I.	<i>“Sim, é muito importante, porque através desses eventos a gente começa a entender a cultura afro-brasileira e negra [...]”.</i>
		I.	<i>“Eu acredito que sim, porque é importante porque muitas pessoas ainda têm querendo ou não essa discriminação, aí é importante pra eles verem, estudar mais, igual teve as máscaras, teve a apresentação do Olodum, saber de onde isso veio, de como é, às vezes as pessoas acham que o Olodum é só lá da Bahia, do carnaval, aí vê que veio lá da África [...]”</i>
		S.	<i>“Acredito que é importante sim, porque a gente conhece as culturas – [...] Zumbi Palmares e conhece outras culturas, sobre a capoeira porque foi também de muitos negros, nós temos que conhece a história, então eu acredito que isso é muito importante o evento são muito bom”.</i>
2 ^o (segundo) ano	Discente	J.	<i>“Sim, porque muitos alunos aqui não sabiam, por exemplo, de alguns antepassados que fizeram por este país”.</i>
3 ^o (terceiro) ano	Discentes	J.	<i>“É importante, porque nós fazemos um projeto, [...], conhecemos mais sobre o assunto e outras pessoas de fora vem ver, nós fazemos danças, criamos músicas, cartazes, é uma coisa bem interessante”.</i>
		D.	<i>“Sim, pra poder ter uma visão melhor sobre outras etnias de outros países; é melhorar a riqueza cultural e intelectual da pessoa. Conhecimento de novas histórias, de novos povos, novas fronteiras [...] tudo que a gente aprende sempre vai influenciar na nossa vida daqui pra frente, isso melhora a gente como humano, para nossa formação, nosso respeito... assim sabe também gente estudou capoeira que é uma cultura negra da África ou rap pop, foi muito legal ter visto isso na escola”.</i>

		<p>A. <i>Eu acredito que sim, como por exemplo, a nossa sala cantou o rap, e esse rap era de conscientização do preconceito, da gente revê nossos conceitos e parar de olhar os outros com outros olhos e vê que eles não tem nada de inferior a nós, e o nosso rap [...] era pra todos os povos, é pra todas as idades, isso como por exemplo eles falavam de jovens, velhos, crianças, porque o preconceito ele nasce, vem desde criança e com isso até o próprio negro se rejeitando na sociedade, achando que ele é mesmo inferior, que ele não tem nada que possa colocar ele lá pra cima [...]</i>”.</p>
		<p>M. <i>“Sim, é como que eu falei o projeto foi ótimo pra gente estudar e como é um projeto que tá há seis anos já na escola firmou mais, os alunos ficam mais interessados nas aulas e aprende com isso”.</i></p>
		<p>J. <i>“Acho importante que vai reconhecer esse dia, o dia da consciência negra, [...] dá para justificar o convívio dos negros com os brancos dentro da escola”.</i></p>
		<p>J. <i>Com certeza é muito importante, porque trabalhamos muito nesse ano conforme o dia da consciência negra teve apresentação de músicas, danças, fizemos [...] até uma [...] música sobre preconceito, sobre Martin Luther King, Nelson Mandela; teve muitos cartazes, muita à apresentação de slides, o professor também de história falou muito de consciência negra [...] foi muito bom participar desse projeto”.</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa pergunta foi feita uma abordagem do ensino fundamental e ensino médio juntos, a partir das nossas observações e das respostas obtidas nas entrevistas, respostas que convergem, pois os quase todos os discentes veem o projeto como algo que acrescentou muito nas suas vidas, ao reconhecerem o dia da consciência negra, ao elaborarem músicas que criticam o preconceito, ao criarem cartazes com fotos de personagens negros e negras, exposição de santos que retratam a divindades africanas e afro-brasileiras.

São atividades pedagógicas que Gonçalves (2000, p. 337) define como: “instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano”.

Além do que já foi dito pelos discentes durante a festividade (21 de novembro de 2014) apresentou-se uma enorme socialização entre professores, discentes e alunos bolsistas do PIBIB da UFMS, porém o coordenador do projeto se manteve a distância e sem interação social com os outros integrantes do projeto, como se estivesse ali apenas no propósito de sondar o efetivo trabalho realizado pelos outros componentes do projeto.

Na festividade ou evento do dia consciência negra (21 de novembro de 2014) foram abertos os portões à comunidade, as autoridades e aos convidados. Durante o período matutino foram apresentados todos os trabalhos produzidos pelos participantes do projeto.

Diante de tudo que descrevemos e analisamos até aqui, faremos ainda uma breve análise da observação etnográfica feita pelo pesquisador no dia 20 de novembro de 2014, para descrever rapidamente no que esse trabalho resultou: apresentação de um “o Hip-Hop de cunho americanizado” – que levou alunos de outras unidades escolares a indagarem entre si: o que isto tem a ver com a consciência negra no Brasil? Por sinal é uma indagação interessante!

Pergunta-se: todos os participantes tinham noção do que retratava a música? A letra apresentava um discurso de combate ao preconceito racial? Contudo, nada disso foi foco de discussão ou reflexão para os discentes, talvez por falta de orientação dos professores ou mesmo por não terem claros os objetivos do projeto, os quais também não puderam vislumbrar como pesquisador.

No entanto, é importante que se julgue que os alunos se comprometeram apresentar e apresentaram propiciando uma interação social e cultural. Outra apresentação realizada - “o Rap – o negro é uma cor” – música criada pelos próprios alunos, que abordava a desigualdade, o respeito entre brancos e negros com uma frase dita constantemente no Rap – “O racismo um dia vai acabar”, mostrou os discentes se colocando como protagonistas do processo histórico; “o Hip-Hop como expressão corporal”; “a dança da capoeira com a apresentação do maculêlê”.

Com relação às duas últimas são manifestações culturais tipicamente brasileiras e, em tempos de hoje com a referida capoeira é um patrimônio imaterial brasileiro reconhecido pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, 2008). Cabe ainda salientar que a Roda de Capoeira foi inscrita na lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO em 2014.

Por último, a apresentação de um grupo que dançou a “Nega Maluca” e nessa dança, o mais relevante foi constatar que o grupo não era composto apenas por meninas, havia no meio delas um menino vestido com roupas do sexo feminino, uma atitude que constitui um trabalho de superação das diferenças de gêneros e de papéis invertidos. Isso demonstra que a escola não tem somente o papel de combater o racismo, xenofobia e homofobia, mas sim de valorizar as questões sociais, políticas, culturais e étnico-raciais.

Entretanto, por mais que haja um trabalho pedagógico que considere as diferenças, a dança “Nega Maluca” reproduz características pejorativas e de inferiorização, que de forma folclorizada aborda a mulher negra, hiperssexualizada, encarada como moeda de troca para o

turismo sexual, ou seja, a Nega Maluca reforça o estereótipo da “mulata exportação”. Pergunta-se: tem “branca maluca”? “Índia maluca”? “Amarelos malucos”? Portanto são características de inferiorização naturalizadas que justificam práticas de racismo, preconceito, xingamentos e discriminações.

Assim com relação ao projeto os discentes foram atingidos no sentido de se reconhecerem enquanto negro (pretos e pardos), porém, não no aspecto de se defenderem contra o racismo que é crime inafiançável nesse país, tanto é que em várias falas eles relatam: “*vou deixar pra lá*” acreditando que as pessoas esquecem o preconceito e não farão mais piadinhas sobre negro.

As ações afirmativas para promoção da igualdade racial e combate ao racismo tem como objetivo alargar a igualdade em todas as suas facetas, como base no intuito de efetivar e reconhecer o povo negro e a cultura afro-brasileira e africana na efetiva construção da sua identidade. Entende-se que os discentes precisam ver a cultura afro-brasileira e africana como importante, porém devem ser ensinados e preparados para defender-se contra o racismo em todas as suas formas de manifestação.

Acredita-se que esta pode ser uma falha no projeto, objetivo não atingido, tanto que ao perguntar aos discentes se conheciam a Lei nº 10.639/03, sem exceção de nenhum afirmaram não saber da sua existência, ou seja, o projeto não saiu dos aspectos formais da história e da cultura, por isso, não conseguiu romper com alguns aspectos da subjetividade inerente ao medo, aos complexos de inferioridade impingidos aos mesmos, as dificuldades que os negros e negras carregam para lidar com o olhar discriminador das diferenças, gerando a necessidade de um fortalecimento da identidade étnico-racial que os tornem capazes de denunciar, combater as discriminações, ou seja, reforçar as representações sociais do povo negro e garantir de forma eficaz os valores da identidade da cultura afro-brasileira e africana na sociedade brasileira como preconiza a Constituição Federal de 1988.

Logo a escola enquanto instituição tem o dever de propiciar à convivência com respeito às diferenças, visto ser está, o local onde crianças e jovens convivem maior espaço de tempo com pessoas diferentes, ideal para o exercício de respeito às diferenças e limites.

Portanto, trata-se de uma transformação de caráter social, político, cultural e pedagógico. Legislações, orientações pedagógicas, materiais didáticos e recursos para formação continuada são formas disponibilizadas nesses 12 anos de implementação da Lei nº. 10.639/2003, mas faltam ainda vontade e compromisso político e pedagógico nos sistemas de ensino, gestão das escolas e corpo docente da educação básica, assim como iniciativas da

sociedade e movimentos sociais ligados ao assunto em cobrar dos organismos responsáveis a efetivação da lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quantas histórias sobre os tuaregues, o lendário povo nômade do norte da África, você já leu ou escutou? História de reinos tão poderosos quanto desconhecidos como o de Ghana e Achanti? E sobre os impérios Mali, Songai, Kanem-bornu, Bambara? Pouco ou nada tem sido ensinado sobre a África aos jovens de hoje, afrodescendentes ou não. E quando se ensina, busca-se mais a discussão sobre as religiões ou o folclore. Para muitos, a África ainda é um mistério ou, pior ainda, quando aparece nos noticiários, é como palco de terríveis guerras civis, epidemias pavorosas ou de países muito próximos de barbárie, onde a civilização parece não existir. Júlio E. Brás

Quando essa pesquisa foi iniciada, procurou-se buscar e demonstrar a negação que existe ainda em torno da cultura afro-brasileira e africana, com sujeições de inferioridade e depreciação dos valores, dos saberes, dos mitos, das histórias, das resistências e das constantes lutas do povo negro pelos direitos sociais e étnico-raciais, no intuito de serem reconhecidos como também sujeitos e protagonistas da história deste país.

Como efetivar seus direitos à diferença e igualdade num país que desde o início do processo de colonização europeia teve imposta a cultura ideológica cristã do branqueamento, como superior, perfeito, digno e predestinados por Deus? É muita pretensão e ignorância acreditar que o povo negro sempre esteve calado diante das injustiças, do tronco, do chicote ou dos maus tratos que impostos a todos eles. As vozes não se silenciaram, muitos confrontaram seus senhores, fugiram e formaram quilombos – possíveis sociedades africanas no Brasil e líderes como Zumbi dos Palmares, que mesmo após sua morte continuou liderando e mantendo o povo negro unido e pronto para resistir até os dias atuais.

Vimos que a liberdade não foi algo veio de graça por benevolência dos brancos ou da “branca” princesa Isabel. A “liberdade” sem garantias sociais, políticas e étnico-raciais, no entanto, caracterizou-se como um registro ou afirmação de que os brancos fizeram muito! Foi deixado para o próprio negro a responsabilidade de sobreviver sem nenhuma garantia de vida (terras, indenizações pelos anos de escravidão, trabalho, moradia, alimentos, educação, etc.).

Nessa constituição de “liberdade” nasceu à ideia de que o Brasil é o país do “paraíso racial”, mito que se estende até hoje, com base no qual se apregoa que moramos em país onde nunca houve e não há racismo, preconceito e discriminação racial, aonde vivemos em cordialidade naturalizada e cristalizada de respeito mútuo a todos. Ledo engano!

Contudo, a democracia racial demonstrada na obra de Gilberto Feire “Casa Grande & Senzala” incomoda no sentido de ela servir de justificativa para ao longo do processo escolar, atrelar ao currículo a hegemonia da classe dominante (APPLE, 2011), enaltecendo os heróis brancos e europeus, logo, impondo a margem, os desprivilegiados, os oprimidos e ainda em

exclusão social e étnico-racial o povo negro, também marginalizado no processo educacional. Muitos negros (pretos/ pardos) por não vislumbrar condições de permanência nas escolas que não tratam dignamente sua cultura, evadem-se antes mesmo de terminar o ensino fundamental e médio.

Mediante essas circunstâncias é que nos ano 1980, período da redemocratização no qual vários movimentos sociais reivindicaram uma escola de qualidade, que aborde nos currículos escolares a história dos oprimidos e dos dominados, e um dos maiores movimentos nessa luta permanente é o Movimento Negro, que em um processo de luta política procura garantir a ressignificação da cultura afro-brasileira e africana no sentido de não admitir mais a opressão e o racismo.

Dentre suas conquistas, em 1989 garantiu via os trâmites da lei a aprovação da Lei nº 7.716 /89 a Lei Caó que determina que é crime as práticas de discriminação para com a raça e cor.

Por conseguinte não era o suficiente, era necessário garantir os direitos educacionais para que os negros (pretos/ pardos) tivessem o direito de conhecer/reconhecer a sua cultura afro-brasileira e africana na amplitude dos currículos. Após a participação do Brasil na conferência de Durban em 2001, dando continuidade as propostas de ações afirmativas, foi aprovada em 2003 a Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - Lei nº 9.394/96, ou seja, tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas da Educação Básica.

No parecer 003/2003 exarado pelo Conselho Nacional de Educação para justificar a criação da lei, existe ainda a recomendação às instituições de educação superior para inserir nos currículos as mesmas temáticas nos cursos superiores principalmente nos de formação de professores. A lei garantiu ainda a inserção no calendário escolar do dia da Consciência Negra (20 de novembro) – o dia da morte de Zumbi de Palmares, que para o povo negro é considerado o dia da liberdade e não 13 de maio de 1888 como se cultivou nas escolas por muito tempo.

É de suma relevância deixar claro que o Estado brasileiro tinha e tem uma dívida para com o povo negro por ter negligenciado os direitos de igualdade enquanto base para a superação das diferenças sociais e étnico-raciais, pois a aprovação da lei 10.639/03 é mérito do movimento negro, já que o Estado apenas atendeu aos desejos do povo.

Assim a lei possibilitou discutir e refletir a importância das relações étnico-raciais no espaço escolar e as suas representações sociais no cotidiano. Para tanto, o Estado disponibilizou exemplares das diretrizes, manual de orientações e ações, plano de

implementação das diretrizes e outras publicações científicas sobre racismo, ações afirmativas, e demais assuntos inerentes à questão racial. Propiciou e continua propiciando editais com amplos recursos para a participação das universidades públicas em ações de formação continuada de professores, tanto presencial quanto a distância, como um meio de qualificar e ampliar as práticas pedagógicas no espaço escolar da educação básica.

Já se tem feito muita coisa, entretanto, ainda não é o suficiente devido existir ainda muitas barreiras como: gestores, adjuntos, coordenadores, professores e servidores que não acreditam na necessidade de trabalhar tais assuntos, pois ainda têm interiorizado a ilusão do mito da democracia racial ou simplesmente não se desvestiram do olhar e ideologia racista. Para desconstruir essas ideologias é importante desenvolver a autonomia crítica nas nossas crianças e jovens, ou seja, abordar pedagogicamente as temáticas das relações étnico-raciais. Além disso, ações como esta pode contribuir na formação da identidade dos seres humanos, principalmente do povo negro.

Diante de tudo isso dito abordar a cultura afro-brasileira e africana é um desafio e para muitos, fato que gera uma indisposição por se tratar da ressignificação povo negro, que sempre estiveram à margem do processo histórico. A escola e todo seu contexto e atores é um dos espaços que sente esta indisposição, fruto de um processo educativo centrado num currículo eurocêntrico e numa cultura do branqueamento e da superioridade do gênero masculino, heterossexual e branco.

Nesse desafio inclui-se a escola João Dantas Filgueiras, mesmo sabendo que é obrigação por lei introduzir no seu PPP questões que tratam às relações étnico-raciais aceitou a parceria com a UFMS, parceria na qual a professora de língua portuguesa, os professores de história e alunos da UFMS bolsistas do PIBID, foram os mediadores desses saberes trazidos aos discentes do JODAF e outros construídos por eles. O projeto tem seus méritos por ter desenvolvido uma gama de trabalhos, como: a mancala, a história da rainha Nzinga, filmes sobre a figura de (Nelson Mandela), confecções de máscaras africanas, dança da capoeira e as exposições de trabalhos a comunidade e aos discentes no dia 20 novembro de 2015, além de outros momentos de conversas e aulas.

Mesmo não tendo acesso ao Projeto “História Oral de crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”, que procurou garantir aos discentes a ressignificação da identidade étnico-racial e a inserção da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, avalia-se que o projeto e formação continuada oferecida aos educadores não os sensibilizou o bastante, no propósito de darem continuidade sozinhos com a temática, uma vez que o projeto foi encerrado.

Ainda é relevante ressaltar que o professor de história que se declara negro no questionário, por outro lado não se vê como protagonista do processo histórico, enquanto a outra professora de história afirma que será difícil continuar a temática sozinha. Diante disto, indagamos: o que faltou no projeto? Será que durante o processo ficou claro aos docentes que ao encerrar as atividades na escola os professores deveriam continuar com as temáticas? Foram preparados para isto nas atividades de formação? Não dá para afirmar se sim ou não porque não foi possível fazer a leitura do projeto.

Todavia, são situações pertinentes até porque todo e qualquer trabalho com esse tem um prazo definido e este durou 5 (cinco) anos, tendo sido transferido para outra escola. Acreditamos que os professores de história por não se envolverem diretamente com o projeto, ou seja, todas as atividades eram feitas pelos alunos bolsistas do PIBID, com o fim das atividades não conseguem traçar objetivos e escrever seu próprio plano pedagógico e caminhar com as próprias pernas.

Nessa lógica o projeto falhou, pois não formou em cinco anos, quadro de docentes capazes de elaborar uma continuidade do projeto. Não houve a formação continuada, apenas ações esporádicas junto aos docentes inseridos nele. Por isso, a sensação de estarem sem rumo.

Ainda nessa lógica identificou-se que os discentes compreenderam a importância de conhecer a cultura afro-brasileira e africana, muitos até afirmaram agora *“eu sei quem eu sou; da onde eu vim; o que são os mistérios da África”*, valores que fortaleceram sua autoimagem e autoestima. Em consonância durante a entrevista fizemos a seguinte pergunta:

7- Sobre a História do povo negro no Brasil como você avalia as contribuições deles para meio social, para economia e cultura?

Para tanto citaremos alguns trechos das repostas do ensino fundamental e médio: *“somos uma mistura cultural e com a África não é diferente”*; *“trouxeram a feijoada, a capoeira”*; *“as danças típicas”*; *“a musicalidade do samba”*; *“a formação do quilombo dos Palmares, como resistência a escravidão”*; *“a questão linguística”*; *“a formação da identidade do Brasil” e outros atributos*; *“o Brasil tem uma grande diversidade de cores e de cores de raças”*.

Nota-se que os discentes reconhecem a presença da cultura afro-brasileira e africana e provavelmente são por meio dessas que os alunos reconhecerem a identidade social e étnico-racial, uma vez que existem elementos que se identificam com os discentes no cotidiano escolar e mesmo fora dele.

Dentro dessa perspectiva os discentes contribuíram respondendo à seguinte pergunta:

8 – O que você entende por preconceito racial?

Portanto foram possíveis identificar os seguintes aspectos: *“a esse povo que são idiotas que ficam chamando o outro de negro, racista”*; *“é quando uma pessoa não respeita a outra só pela cor ou simplesmente pela raça”*; *“é toda forma que as pessoas usam para denigrir a imagem do outro”*; *a discriminação ou preconceito não é assim culpa nossa, [...] surgiu desde antes de quando ainda tinha escravidão*; *“é uma forma idiota de diferenciar a cor”*; *“é ato de rebaixar a pessoa de cor diferente das outras”*; *“acho que é forma de você machucar alguém, ferir uma pessoa com palavras, ou até agressões”*.

Todos os discentes admitem que ações de preconceitos e discriminações raciais fazem mal as pessoas, logo, as inferioriza, os exclui do meio social e cultural, pois são cientes dos atos pejorativos e de espoliações que foram construídos, naturalizados e cristalizados como um embrião de proteção a cultura ideológica do branqueamento, ou seja, engodo de embranquecimento racista.

No entanto a pergunta nove da entrevista trouxe outras revelações, pois vejamos:

9- Em sua escola você já presenciou algum ato de preconceito, discriminação ou racismo?

Detectamos as seguintes problematizações: *“Já muitas, muitas vezes, mais eu, fico na minha porque acho que se gente revidar na escola, o racismo acaba vindo para você”*; *“sim, geralmente quando as vezes as pessoas falam, tão brincando, tão zuando, mas as vezes acabam ofendendo a pessoa pela cor ou pelo físico da pessoa e eles não veem isso”*; *“sim, é discriminação tipo assim [...] é sua negra, sua preta, sua escura”*; *“entre meus amigos a gente chama um ou outro de neguinho, mas é uma coisa de brincadeira, nós brincamos e aceitamos, mas eu já vi casos de ofensa mesmo chama o outro de preto, macaco, coisas ofensivas”*; *“bom, não que seja por maldade, eu acho que assim na nossa sala tem um menino que ele é negro e a gente brinca com ele, e ele aceita as brincadeiras, mas se você olhar de um certo ângulo vai vê que é um preconceito, a gente em relação a ele [...]”*; *“sim, com as brincadeiras ofende as pessoas [...] exemplos: é seu preto, vê como fala? até macaco eu já escutei e ladrão também, as pessoas acham que os negros por ser os menos favorecido são ladrões”*; *“infelizmente sim, por exemplo agressão verbal, xingamentos pela cor da pessoa, não me lembro muito bem, só que foram palavras agressivas, pois a pessoa agredida até ficou em prantos”*; *“já, vi xingar os outros de negro, macaco, pretinho”*; *“é que os alunos aqui xinga a gente de negro, de gordo de magro, de sujo e as pessoas sofrem porque se sentem mal, pra baixo”*; *“aqui na escola tem bastante essas coisas, mas geralmente leva tudo na brincadeira assim, ninguém se importa muito com isso”*.

Mesmo os discentes tendo a noção de que o preconceito e a discriminação fazem mal as pessoas, entretanto produzem ações de racismo, e percebe-se que muitos consideram como uma brincadeira natural, ainda assim como já dito em outros momentos “*deixar pra lá que vai passar*” como já dizia o poeta a “banda passa”, pois bem é inocência acreditar que o racismo vai acabar da noite para o dia. Entendemos que nesse quesito o projeto não os atingiu, assim não os transformou de fato, no sentido de superar as diferenças sociais e étnico-raciais que estão ainda impregnadas em suas consciências, portanto o racismo ainda são vozes estridentes que ecoam na sociedade brasileira.

Embora identificado todos esses aspectos, mas é uma incógnita? Pois não sabemos se o projeto traçou metas e ações com esse fim de combate ao racismo pelo fato de não ter acesso a ele.

Por isso, pergunta-se finalmente: houve de fato a resignificação proposta segundo as informações orais recebidas? Em parte sim quando os discentes se declaram negros (pretos/pardos), quando valorizam a cultura e afirmam possuir outro olhar sobre ela, ou mesmo quando veem a escola como espaço agradável e acolhedor, dentre outras falas. Quanto à professora de língua portuguesa, considerada aqui uma “guerreira” porque continua a acreditar que abordar a cultura afro-brasileira e africana pode significar muito para o outro no sentido do reconhecimento de sua identidade, em sua prática pedagógica já percebeu a importância da alteridade, mesmo com fim do projeto, até porque antes mesmo dele existir, ela já abordava a cultura afro-brasileira e africana na sala de aula.

Portanto, conclui-se que mesmo com todos os limites da pesquisa, a observação participante do tipo etnográfico que foi realizada, contribuiu muito na superação dos desafios encontrados. Todo educador que se considera possuidor de autonomia crítica, tem o dever de possibilitar ao povo negro e a outros segmentos discriminados e silenciados, a quebra do silêncio da negação do outro, com o propósito de fazer as vozes e sub-vozes presentes na sociedade e na escola eclodirem, denunciando e propiciando a naturalização da igualdade baseada no respeito à diferença. Nas palavras de Freire:

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito, mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. (1996, p. 112)

Somente assim se constituirá um país justo, onde se note no outro mais semelhanças do que diferenças, e a escola tem o papel principal, juntamente com a gestão, coordenadores e professores comprometidos e de autonomia crítica em perceber que a transgressão é um processo de mudança que cabe a todos almejar a democratização dos saberes, por meio do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

AGUESSY, Honorat. Visões e percepções tradicionais. In: Sow, Alpha et al. **Introdução à cultura Africana**. Trad. Emanuel L. Godinho, Geminiano Cascais Franco e Ana Mafalda Leite, Lisboa: Edições 70, 1977.

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lucia Carpi; RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. **História da sociedade brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____; DARSIE, Marta Maria Pontin. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **Etnografia da prática escola**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In. FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.p. 36 a 45.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: 12ed. Cortez, 2011.p. 49-69.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Estrutura Espacial do Imperialismo, A Independência Política no Século XX e o contexto geopolítico contemporâneo. In. **Educação – Africanidades –Brasil**. Brasília, 2006.p. 71 a 85.

ARAUJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003.

BERNARDO, Délcio José. Jongo: uma didática a caminho da escola. In: SILVA, René Marc da Costa. **Cultura popular e educação – salto para o futuro**. Brasília: TV Escola, 2008.

BOTELHO, Denise. Religiosidade Afro-brasileira: a experiência do candomblé. In. **Educação – Africanidades –Brasil**. Brasília, 2006.p. 135 a 145.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2004.

_____, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2005.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em, 05 fev.2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALDEIRA, Anna Maria S. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.p. 107-134.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica – antropologia e literatura no século XX**.

DARTIGUES, André. O que é a fenomenologia. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda; XAVIER, Maria do Carmo. **O debate Parlamentar na tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil**. Eccos Revista Científica, São Paulo, vol. 11, p. 569-586, núm. 2, julho/diciembre, 2009.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Porto: Sociedade Distribuidora de Edições Ltda., 1974.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FILHO, José Barbosa da Silva. História do Negro no Brasil: Temas e questões para a sala de aula. In. OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas. **População Negra e Educação Escolar**. Cadernos Penesb. Niterói: UFF. n. 7. P. 1 – 320, p. 108 a 140. 2006

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). **Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In. FERREIRA, Marieta de Moraes (coordenação); ABREU, Alzira Alves de... [et al]. **Entrevistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1994. p. 1 a 13.

FILGUEIRAS, João Dantas. **Projeto político pedagógico**, 2014.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-346. 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In. ABRAMOWIZ, Lucia Maria de Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê. 2006. _____ . **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

_____; **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**, Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

_____; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Flávio. História e Historiografia da Escravidão no Brasil: Identidades, caminhos e percursos. In. **Educação – africanidades –Brasil**. Brasília, 2006.p. 109 a 121.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Resistência e revolta nos anos 1960: Abdias do Nascimento**. São Paulo: Revista USP. N. 68; p. 156-167. Dez/fev 2005-2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HELLER, Agnes. **Historia y vida cotidiana: aportación a lasociología socialista**. Barcelona: Grijalbo, 1972.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalvez Leite. **A África na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOUAISS, Instituto Antônio (Org). **Dicionário Houaiss Conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro-RJ: Edições 70, 1970.

JACINO, Ramatis. **O Branqueamento do trabalho**. São Paulo: Nefertiti Editora Ltda., 2008.

KANT, Immanuel. resposta à pergunta: “que é esclarecimento”?. In. MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética: de platão e foucault**. 4ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In. **Educação – africanidades –Brasil**. Brasília, 2006. p. 13 a 31

_____. A prática pedagógica e a construção de identidades. In. **Educação – africanidades – Brasil**. Brasília, 2006. p. 255 a 273.

LIMA, Mônica. História da África: Temas e questões para a sala de aula. In. OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas. **População negra e educação escolar**. Cadernos Penesb. Niterói: UFF. nº. 7. P. 1 – 320, 2006.p. 71 a 105

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In. FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.p. 61 a 67

MATTOSO, Katia M. de Queiróz. **Ser escravo no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MATURAMA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. Ed. São Paulo: Martins, 1999.

MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. **Bullying – estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**; tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura - Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In. **Salto para o futuro - currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009.

_____; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NABUCO, J. **O Abolicionismo**. Petrópolis: Vozes, 1977.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução da História da África. In. **Educação – africanidades –Brasil**. Brasília, 2006.p. 33 a 51.

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. In. OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas. **População Negra e Educação Escolar**. Cadernos Penesb. Niterói: UFF. nº. 7. P. 1 – 320, 2006. p. 43 à 70.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro. **O bullying e as práticas pedagógicas no ensino superior**. Monografia (Especialização) Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, MS: [s.n], 2010.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; WHITE, Steven F. Brasil: Panorama de Interações e Conflitos numa Sociedade Multicultural, In. REIS, João José; SILVEIRA, Renato da; ZAMPARONI, Valdemir. Centro de Estudos Afro-Orientais – FFCH, gráfica Santa Helena. Salvador - BA. N°25-26, 2001.p.257 a 280.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Global, 1981.

RATTS, Alex; DAMASCENA, Adriane A. Participação africana na formação cultural brasileira. In. **Educação – africanidades–Brasil**. Brasília, 2006. p.168 – 183.

REIS, João José. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil**, São Paulo: revista USP (28) dezembro/fevereiro 95/96.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Bel. A Lei n.10.639/2003 altera a LDB e olhar sobre a presença dos negros no Brasil e transforma a educação escolar. In. **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: salto para o futuro. Org. Azoilda Loretto Trindade, Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo**, 3ª ed. São Paulo: brasiliense, 1981.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. In. **Salto para o futuro - currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX – N° 1 – Abril/2009.

SANTOS, Luiz Carlos dos. A Presença Negra no Brasil. In. **Educação – africanidades–Brasil**. Brasília, 2006. p.147 – 166.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **o currículo: uma reflexão sobre a prática**. TRD. Ernani F. da F. Rosa. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Fonte: *L' Existentialisme est un Humanisme*, LesÉditionsNagel, Paris, 1970. Disponível em: http://stoa.usp.br/alexcarneiro/files/-1/4529/sartre_exitencialismo_humanismo.pdf - acesso em, 20 set. 2014.

SILVA, Eronildo José da. Lei n° 10639/03 – Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: como sua implementação é viável/ possível na escola?. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. Educação e diversidade cultural. Maringá: Eduem, 2010.

SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de. Educar para a Diversidade Étnico-Racial e Cultural: Desafios da Educação Inclusiva no Brasil. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (1): 169-192, jan./jun. 2008.

SILVA, Martinho José da. **Racismo à brasileira: raízes históricas**. 3ª edição. São Paulo: Anita, 1995.

SILVÉRIO, V. R. **Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”**. Perspectivas: Rev. de Ciências Sociais. UNESP, v. 26; p. 57-79. 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, Maria Elena Viana. A Ideologia Racial Brasileira na Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas. **População negra e educação escolar**. Cadernos Penesb. Niterói: UFF. N°. 7. P. 1 – 320, 2006.p. 223-259.

SOUZA, Andréia Lisboa. **Cultura Afro-brasileira em livros didáticos**. In. **Educação – africanidades–brasil**. Brasília, 2006. p.237 – 252.

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil Africano**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. v. 5, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237> - acesso em, 23 fev. 2014.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Demandas Sociais em Políticas Públicas: Estratégias de enfrentamento à Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis. In: GENTLE, Ivanilda Matias; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 198-213.

APÊNDICE A - Questionário aos professores de história e língua portuguesa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário dirigido à professora da Escola Estadual João Dantas Filgueiras do município de Três Lagoas – MS, que ministram aulas de História e de Língua Portuguesa em 2014 no Ensino Fundamental e Médio, e é integrante do Projeto “História oral das crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”, na Escola Estadual João Dantas Filgueiras.

Título da pesquisa: **A Diversidade Cultural e o Currículo Escolar: a ressignificação das relações étnico-raciais na Escola João Dantas Filgueiras.**

I. DADOS PESSOAIS

- 1.1. Idade: _____
- 1.2. Sexo: Masc. () Fem. ()
- 1.3. Estado civil: Solteiro/a () Casado/a () Convivente () Separado/a () Divorciado/a ()
Viúvo/a ()
- 1.4. Tem filho/os: Sim () Não ()
- 1.5. Em relação à raça você se autodeclara: Branca () Negra () Indígena () Amarela ()
- 1.7. Em relação à cor você se autodeclara: Branca () Preta () Parda () Amarela ()
- 1.8. Há quantos anos exerce a função de professor ou professora? _____
- 1.9. Em quantas escolas ministra aulas em 2014? _____ Carga horária semanal: _____

II – DADOS PROFISSIONAIS

- 2.1. Formação Acadêmica:
Graduação: () completa () incompleta

Curso:

Pós-Graduação:

Especialização: () completa () incompleta

Curso:

Mestrado: completo incompleto

Curso:

Doutorado: completo incompleto

Curso:

III – DADOS EDUCACIONAIS

3.1. Conhece o conteúdo da Lei nº 10.639/03 que trata da inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos conteúdos da Educação Básica?

Sim Não

3.2. O currículo da escola em que você trabalha incluiu os conteúdos da Lei nº 10.639/03?

Sim Não

Justifique sua resposta (3.2):

3.3. Antes da aprovação dessa lei, você trabalhava conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira? sim não

Justifique sua resposta:

3.4. Recebeu algum tipo de formação para desenvolver estes conteúdos com seus alunos?

Sim Não

3.5. Se a resposta foi sim, identifique de que tipo foi essa formação:

Cursos de extensão em universidades.

Oficinas feitas por universidades ou pela rede de ensino.

Seminários ou encontros de até 20 horas.

Grupos de estudos na própria escola.

Curso de especialização ministrada por universidade. (Qual?) _____

3.6. Nas reuniões pedagógicas de planejamento são feitos estudos de textos e discussões sobre o assunto?

Sim Não

3.7. Existe material didático sobre o assunto? Sim Não

Conhece o material? Sim Não

3.8. Explique como trabalha com seus alunos a história dos negros em questão da diversidade étnico-racial e da discriminação conforme exigência da lei 10.639/03.

3.9 Como avalia a introdução dos conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino de História, especificamente a partir da Lei 10.639/03?

a) Tornou relevante para os alunos estudar a História da África e dos afro-brasileiros no seu cotidiano;

b) reconhecendo a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, os alunos passaram a reconhecer sua identidade;

c) com maior ênfase no ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, os alunos passaram a participar mais dos eventos que a escola elabora no dia da Consciência Negra.

d) as relações interpessoais de respeito mútuo de combate ao racismo melhoraram entre os discentes após conhecimento da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

3.10. A escola realiza com os alunos e comunidade atividades de valorização da cultura negra, incluindo o dia consciência negra (20/novembro) que é o dia da morte de Zumbi de Palmares?

Sim Não

Se a resposta for sim, quais eventos abaixo são realizados.

a) Jogos

b) Teatro

c) Festivais de músicas e danças

d) Feira Cultural

e) Projetos

f) Outra. Qual? _____

4.2. Com a participação no projeto, os alunos passaram se autodeclarar Negros (Preto e Pardo)?

Sim Não

Se a resposta for sim:

a) o projeto tem sido eficaz no sentido de amenizar as diferenças étnico-raciais;

b) os alunos passaram não aceitar piadas pejorativas de inferioridade contra eles;

c) ao se declararem negros (pretos e pardos) sentiram-se mais confiantes em relação a sua cor;

d) com reconhecimento da cor, os alunos passaram valorizar mais sua autoestima e autoimagem.

Caso seja não, os alunos:

a) não se reconhecem como negros (pretos e pardos) terem sempre sido excluídos socialmente e economicamente;

b) não veem sentido em estudar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira;

c) não veem a própria história do Povo Negro no Brasil como parte de sua própria história;

d) Ou acreditam que vivemos em “democracia racial”.

e) Outras: _____

4.3. Como atividades do projeto, durante as aulas de história foram exibidos filmes e documentários, realizadas leituras de textos, poesias, letras de músicas e realizados jogos (Mancala) que abordam a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. De acordo com suas observações, os discentes demonstraram interesse em tentar compreender a história do povo negro no Brasil?

Sim Não. Explique:

4.5. Analisando as relações étnico-raciais que ocorrem na escola (casos de preconceito, discriminação e racismo) e as ações de combate desenvolvidas por meio do currículo escolar, avalie essas ações pedagógicas realizando críticas e sugestões:

4.5.1. Críticas:

4.5.2 Sugestões:

Obrigado pela contribuição!

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas aos discentes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista dirigido aos alunos (as) da Rede Pública Estadual do município de Três Lagoas – MS, do Ensino Fundamental e Médio da Escola João Dantas Filgueiras em 2014.

Título da pesquisa: **A Diversidade Cultural e o Currículo Escolar: a resignificação das relações étnico-raciais na Escola João Dantas Filgueiras.**

Roteiro:

- 1) Qual seu nome? E qual sua Idade?
- 2) Você mora com os seus pais ou responsáveis por você são outras pessoas? Quem são?
 - 2.1 Qual série cursa?
- 3) Qual a renda de sua família?
(Até 01 salário mínimo)(01 a 03 salários mínimos)(04 a 10 salários mínimos)
(10 a 20 salários mínimos)(acima de 20 salários mínimos)
- 4) Em relação à raça você se autodeclara: Branco; Negro; Indígena; Amarelo.
- 5) Em relação à cor você se autodeclara: Branco; Preto; Pardo; Amarela.
- 6) Ao seu olhar é relevante estudar a História da África. Por quê?
- 7) Sobre a História do Povo Negro no Brasil como você avalia as contribuições deles para meio social, para economia e cultura?
- 8) O que você entende por preconceito racial?
- 9) Em sua escola você já presenciou algum ato de preconceito, discriminação ou racismo?
- 10) Nas aulas abordadas sobre a cultura Afro-brasileira e Africana o que mais chamou a sua atenção?
- 11) Com as aulas sobre a História do Povo Negro no Brasil você acredita que as inter-relações e o respeito mútuo melhoraram entre vocês?
- 12) A partir das aulas sobre África e Brasil Africano você acredita que elas contribuíram no sentido do reconhecimento de sua identidade?
- 13) Conhecendo melhor a História do Povo Negro no Brasil melhorou sua autoestima e sua autoimagem como negro e negra?
- 14) O que significa o Dia 20 de novembro para você?

- 15) O evento ou a festividade que retrata a ressignificação da cultura Afro-brasileira e Africana que ocorre na sua escola no dia 20 de novembro acredita que seja importante para todos os alunos da escola. Por quê?
- 16) Segundo as ações afirmativas ou a Lei 10639/03 determina que será de estudos a cultura Afro-brasileira e Africana da disciplina de História. Então em relação ao currículo você acredita que a disciplina de história é a única que pode contribuir para a ressignificação da história do povo negro no Brasil. Por quê?
- 17) Somente para 6 série – O que você aprendeu em sala de aula com o Jogo da Mancala desenvolvida pelos bolsistas do PIBID.
- 18) Somente para 1 ano (E.M) – O que você aprendeu em sala de aula com o filme: Invictus desenvolvida pelos bolsistas do PIBID?
- 19) Somente para 2ano (E.M) – O que você aprendeu em sala de aula com a temática: Povo Negro – Nzinga, a rainha Kimbola de Matamba e Angola desenvolvida pelos bolsistas do PIBID?
- 20) Somente para 3 ano (EM) – O que você aprendeu em sala de aula com a temática: O desenvolvimento de Máscaras Africanas orientados pelos bolsistas do PIBID de história.

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecimento**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**
Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 – CNS / Ministério da Saúde

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**A Diversidade Cultural e o Currículo Escolar: a ressignificação das relações étnico-raciais na Escola João Dantas Filgueiras**”. A(o) pesquisador responsável Gilmar Ribeiro Pereira. Neste estudo pretendemos avaliar “se o projeto “História oral das crianças e adolescentes negros (as): Subsídios para uma educação étnico-racial”, na Escola Estadual João Dantas Filgueiras – Três Lagoas - MS em andamento provoca ou provocou mudanças significativas no cotidiano da escola, nas práticas docentes, nas relações entre discentes e como estão lidando com as novas perspectivas da diversidade étnico-raciais no currículo escolar dentro da escola e fora dela”. O motivo que nos leva a estudar esse assunto: é o refletir e debater a diversidade étnico-racial no bojo do currículo escolar é, de alguma forma, possibilitar a ressignificação da identidade, da autoimagem e autoestima, do prestígio social e histórico dos discentes negros (pretos e/ou pardos). Os riscos poderão ser a percepção dos participantes quanto as suas atitudes no cotidiano, sendo atitudes grosseiras, desrespeitosas e violentas, de discriminações étnicas raciais no ambiente escolar, que poderão provocar consequências desagradáveis e prejudiciais aos seres humanos, principalmente relacionadas às crianças e aos adolescentes negros (pretos e pardos) .Os benefícios serão o reconhecimento da identidade, a busca e afirmação da auto imagem e auto estima, e essas questões serão abordadas com os participantes em forma de palestra. E será entregue o Relatório Final para a Direção da Escola.

Este Termo será assinado pelos Participante e pelo pesquisador em duas vias e você ficará com uma delas.

O responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Nem você ou sua família terão gastos e, também, não receberão qualquer vantagem financeira por participar. Você poderá perguntar o que quiser sobre o estudo e terá suas dúvidas esclarecidas. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não será identificado em nenhuma publicação. Você poderá se recusar a participar ou mesmo sair da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo, punição ou constrangimento. Você não receberá nenhuma forma de pagamento para participar e /ou transporte, alimentação. **O pesquisador deverá deixar claro e em linguagem adequada (idade) que a coleta poderá ser através de um questionário e / ou entrevista (CASO TENHA QUESTIONÁRIO E/OU ENTREVISTA).**

1. Preservar o sigilo de todas as informações disponibilizadas, como não revelar o nome do participante ao utilizar os dados do questionário;
2. Fazer uso das informações obtidas na pesquisa em apresentação e/ou publicações.
3. Não divulgar ou ceder a terceiros a informação colhida no material coletado;
4. Declaro que os resultados serão utilizados em outras pesquisas.
5. Caso faça uso de gravação e/ou de imagens o Pesquisador deverá informar que a guarda do material é de sua responsabilidade, e que após o período de 5 anos será descartado (**ESTA INFORMAÇÃO DEVERÁ CONSTAR NA METODOLOGIA DO PROJETO DE PESQUISA**).
6. Não explorar, reproduzir ou usar as informações para qualquer propósito que não seja o específico nos itens anteriores.

O participante está ciente de que qualquer dúvida e/ou reclamação poderá falar com o pesquisador pelo telefone (67)8172-1423 E-mail: hist.gil@ig.com.br. Para dúvidas ou denuncia entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 33457187.

AUTORIZO USO DE IMAGENS E/OU GRAVAÇÃO () SIM () NÃO

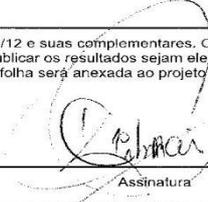
CASO O TERMO DE ASSENTIMENTO TENHA MAIS DE UMA PÁGINA INCLUIR EM TODAS ESPAÇO PARA ASSINATURA DO PARTICIPANTE E DO PESQUISADOR

Cidade _____ Estado _____ Em _____
 _____ de _____ de 20_____.

 Assinatura do Participante

 Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE D – Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa: A Diversidade Cultural e o Currículo Escolar: a resignificação das relações étnico-raciais na Escola João Dantas Figueiras.	
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25	
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL	
5. Nome: Gilmar Ribeiro Pereira	
6. CPF: 078.491.978-01	7. Endereço (Rua, n.º): IRLANDA CONJUNTO HABITACIONAL PROVIDO BERNARDONI ANDRADINA SAO PAULO 16903017
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (67) 8172-1423
10. Outro Telefone:	11. Email: hist.gil@ig.com.br
12. Cargo:	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>	
Data: <u>9</u> / <u>09</u> / <u>2014</u>	
 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE	
Não se aplica.	
PATROCINADOR PRINCIPAL	
Não se aplica.	

APÊNDICE E - Autorização para realizar a pesquisa na Escola Estadual João Dantas Filgueiras

OFICIO S/N

À Professora Ilma de Fátima de Santos

Diretora da Escola Estadual João Dantas Filgueiras – Três Lagoas/MS.

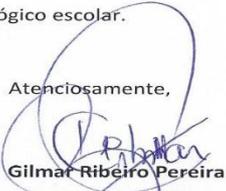
Assunto: Solicitação – (FAZ)

Prezada Diretora,

Solicito autorização para realizar a pesquisa intitulada “A Diversidade Cultural e o Currículo escolar: a ressignificação das relações étnico-raciais na Escola Estadual João Dantas Filgueiras, no período de novembro a dezembro de 2014 com os alunos de ensino fundamental e médio, com o objetivo geral de verificar o impacto das ações decorrentes do desenvolvimento do projeto - “História Oral de crianças e adolescentes negros (as): subsídios para uma educação étnico-racial” na Escola Estadual João Dantas Filgueiras de Três Lagoas-MS, no que diz respeito às práticas docentes, das relações entre discentes e no combate aos processos de discriminações e o seu desdobramento no currículo escolar.

Solicito ainda, a utilização do banco de dados referente ao Projeto Político Pedagógico escolar.

Atenciosamente,


Gilmar Ribeiro Pereira

Pesquisador Responsável

Ciente/ Autorizo: . Data 09 / 09 /2014.

Assinatura e carimbo

ANEXO A - Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF

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

23001.000215/2002-96

CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004

Proc. 23001000215/2002-96

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/ 2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo . Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos

implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros,

cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas

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

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

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

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

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

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

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

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

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

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com

professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos,(2) bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

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

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação

entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

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

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre

o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

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

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

dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

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

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores

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

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à

coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

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

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos.

E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. 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

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

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

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

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

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com

pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de

organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(3) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (4), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.
- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.
- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras. - O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade.
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro,

Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacan do-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao

determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo

e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.
- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.
- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art.10), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.30), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 40) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º). Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001;
- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
- - diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei

9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

- instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
- recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no site do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

ANEXO C – Jogo africano mancala.



ANEXO D – Confeccões de máscaras africanas.



ANEXO E – Danças afro-brasileira.



ANEXO F – Santidades do candomblé, umbanda e o sincretismo religioso.

