

Valores civilizatórios africano-brasileiro em uma escola no município de Itapetinga/ BA: afirmação ou negação?

José Valdir Jesus de Santana¹
Jorlúcia Oliveira Moraes²

Introdução

Ser negro, no Brasil, é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado (Milton Santos)



Estamos cientes da tradição, ao longo da educação escolar brasileira, da implementação de políticas para a educação básica que se pretenderam universalistas e que, de alguma forma, sempre foram pensadas para atender a determinados grupos sociais que se perpetuavam no poder e, nesse sentido, acabou-se instituindo, ao longo dessa tradição escolar, um modelo de educação que sempre atendeu às aspirações das elites que tentavam comandar os destinos do país. Questiona-se, agora, se a escola produzida no bojo de uma pretensão universalista e homogeneizadora atende ao modelo de sociedade desejada. Esta deve caracterizar-se pelo respeito à diferença e por abrir a possibilidade de que segmentos sociais, grupos étnicos ou culturais realizem-se plenamente. Da mesma forma, a partir de uma reflexão mais comprometida com o entendimento das diferenças culturais, dos grupos étnicos que formaram a sociedade brasileira, ao longo dos últimos quinhentos anos, fica-nos perceptível o entendimento acerca da construção de determinados lugares sociais (geralmente subalternizados) a que muitos grupos étnicos e diferentes culturas foram submetidos, a exemplo da cultura (ou culturas) afro-brasileira e indígena. O certo é que as relações de poder instituídas ao longo da história do Brasil (na perspectiva do europeu) buscaram sempre silenciar a diversidade de sujeitos, culturas e grupos étnicos que formaram e formam a nossa sociedade.

¹ Graduado em Pedagogia e mestre em educação pela Universidade do Estado da Bahia; doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; e-mail: santanavaldao@yahoo.com.br; essa pesquisa realizou-se vinculada ao Núcleo de Estudos em História e Memória da Educação, sob minha coordenação e das professoras Soraya Mendes Rodrigues Adorno e Jussara Tânia Silva Moreira, docentes dessa mesma universidade.

² Graduada em Pedagogia e pós-graduanda em Antropologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Pensar a historicidade dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros como forma de aumentarmos a sua eficácia no sentido daquilo que definirmos como nossas principais demandas de ordem política, cultural, racial, ou como se prefere, da ordem da necessidade de edificação de uma cultura política assentada na diversidade africano-brasileira, implica um esforço intelectual de retomada de nossa história através, principalmente, do trabalho de construção da nossa memória social própria, em conjunto com a crítica da memória social que a supremacia branca ocidental nos legou como herança, e que, na maioria das vezes, reproduzimos com pouca consciência acerca das suas formas, conteúdos e efeitos reiteradores de uma economia de relações raciais, calcada na pressuposição da inferioridade no negro e de seus descendentes, como foi construída no imaginário da sociedade brasileira, historicamente (MATTOS, 2003).

Nesse sentido, como reitera Matos (2003, p.30)

Não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior. Qualquer tentativa de substituir uma memória racial por outra, além de ser historicamente improvável, é igualmente condenável. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano. Em palavras mais ousadas, trata-se de construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra – à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e anti-racista.

As conseqüências desse processo histórico, ao qual nos referimos anteriormente, voltadas para o negro e seus descendentes no Brasil, estão relacionadas a uma vida marcada pela trajetória da exclusão, discriminação e opressão de um sistema econômico, político e social cruel e, no mesmo sentido, por um modelo/projeto de educação escolar que, ao longo de nossa história, não soube dialogar com as diferenças étnico-raciais de nosso povo. A escola tornou-se, portanto, um espaço de negação de saberes aos negros e seus descendentes e, da mesma forma, construiu, em seus espaços, estereótipos negativos que estigmatizam, até hoje, o que se tem denominado de afro-brasileiros.

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O rendimento escolar evidencia algumas distorções, que forçam a difícil tarefa de reconduzir esses alunos, sobretudo afro-brasileiros, ao processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Valente.

Se a educação é o ponto de partida para o esclarecimento das pessoas sobre a situação racial, e as leis são necessárias para coibir o racismo no país, a prática mostra que a educação e a lei, no Brasil, não são acessíveis a todos. Teoricamente os negros têm igualdade de direitos e oportunidades à educação, à saúde, ao trabalho, mas na prática são tidos como cidadãos de segunda categoria, cujo acesso aos direitos é diferenciado. (VALENTE, 1994, p. 81)

A partir de diversos estudos realizados por muitos intelectuais que se dedicam a essa temática, a exemplo de Queiroz (2002), Luz (2003), Silva e Silva (2005), Sodré (2002), Ferreira (2004), Menezes e Filho (2007) e Silva (2007), é possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarreta aos indivíduos negros auto-rejeição, desenvolvimento de baixa estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula, dificuldades no processo ensino-aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar.

Alguns efeitos positivos, quanto à redução da discriminação foi à aprovação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura-Brasileira e Africana nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio. A lei visa fazer um resgate histórico que é importante não só para o negro, mas para a sociedade brasileira como um todo. Assim, “os conteúdos deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira” (BRASIL/MEC, 2003, p.02). Uma outra medida de política afirmativa foi à homologação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer nº. 03/2004, o qual institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. (Brasil/CNE, 2004, p.02).

No entanto, a promulgação da Lei não é garantia para que sua aplicação seja efetivada, uma vez que existem vários entraves no que diz respeito a sua aplicabilidade, a exemplo da falta de preparo, por parte dos professores, para lidarem com essas questões.

Nesse sentido, a partir das questões delineadas acima e, principalmente, diante da existência de um considerável contingente de estudantes afro-brasileiros em uma escola localizada em Itapetinga/BA, buscamos investigar: *De que forma os elementos culturais africano-brasileiros são abordados no currículo escolar dessa instituição? Existe uma devida valorização desses elementos culturais por parte do currículo escolar?*

Partindo das questões que direcionaram essa pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos: *Analisar como os elementos culturais africano-brasileiros estão sendo abordados no currículo escolar dessa instituição; refletir acerca da postura dos professores frente às questões concernentes ao tema, bem como verificar se estão preparados para promover discussões/atividades*

referentes à temática; Investigar se as manifestações culturais negro-africanas e afro-brasileiras estão sendo negadas ou afirmadas no contexto dessa instituição.

A escolha de opções metodológicas que estivessem relacionadas a um paradigma interpretativo dentro da abordagem de natureza qualitativa³ de pesquisas em educação foi o suporte que orientou a perspectiva da construção desse trabalho. Ademais, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados, entrevistas e observação⁴. Nisto, a pesquisa foi realizado em uma escola da cidade de Itapetinga⁵, principalmente em uma sala do 6º ano do ensino fundamental desta escola; Constituíram-se como sujeitos da pesquisa os professores que lecionam nessa série, sobretudo os de História, Artes e Língua Portuguesa⁶; Matemática, a diretora da referida Instituição. No sentido de estabelecer uma coerência com essa proposta de pesquisa de viés qualitativo, e tendo como referência nosso objeto de investigação, utilizamos da hermenêutica, nosso método de análise, uma vez que, conforme Hermann (2002, p.83) para a hermenêutica “o fundamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes disso, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem”. No contexto da hermenêutica são entendidos como textos simbólicos, além das palavras e enunciados, os atos e as obras humanas que apresentam possibilidades de serem interpretados, compreendidos. Ainda, na perspectiva da hermenêutica, o mundo se torna legível pela interpretação que damos aos sinais, pois não há essência a penetrar e, portanto, não há um método decisivo e único para se chegar à verdade.

A História do negro na educação: reflexões introdutórias

A História da Educação escolar brasileira, nos últimos cinco séculos, tem demonstrado que as diversas matrizes culturais que compuseram a nossa Nação tiveram tratamentos diferenciados no que diz respeito, também, ao

³Este tipo de pesquisa é visto como uma situação na qual ocorrem processos de produção de sentido, em que o pesquisador e participantes estão envolvidos e não, simplesmente, como uma situação na qual processos externos ao observador estejam sendo representados de uma forma verídica. Assim, em vez de se buscar validade e fidedignidade, deve-se enfatizar a especificidade da situação de pesquisa, isto é, a descrição detalhada e rigorosa do contexto de sua realização, do caminho percorrido pelo pesquisador e de como procedeu em sua interpretação, permitindo uma visão caleidoscópica do fenômeno estudado. (FERREIRA, 2004, p. 27)

⁴O trabalho de observação foi realizado entre outubro de dezembro de 2007. As entrevistas foram feitas entre junho e início de julho de 2008.

⁵Por motivos éticos preferimos não revelar o nome da Instituição nem dos sujeitos da pesquisa.

⁶Conforme a referida Lei, no parágrafo segundo do artigo 26 – A, 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 Brasileira.

acesso aos projetos de educação escolar. Se formos pensar nas três grandes matrizes culturais que construíram esse País – indígena, negra e europeia -, é possível afirmar que diferentes projetos civilizatórios e, conseqüentemente, educacionais foram direcionados (ou negados) a essas três grandes matrizes, com intenções diferenciadas. Partindo dessa compreensão e recorrendo à história da educação escolar brasileira, é possível afirmar que, desde os tempos coloniais, instituiu-se um projeto de educação voltado para atender aos interesses da elite que deveria comandar este País, negando, por outro lado, o acesso à educação escolar à população não-branca, especialmente ao negro e seus descendentes.

Como afirmam Silva e Silva (2005)

Ao referir-nos à educação no Brasil, sob a ótica étnicorracial, somos levados a tratar da desigualdade e da exclusão, no que tange ao acesso aos bancos escolares, vividas pela população não-branca. Por mais de duzentos anos, os africanos escravizados não tiveram nenhum tipo de oportunidade de estudo formal. Inicialmente, o processo de alfabetização dos negros se deu em base de atos de caridade e, quando muito, de filantropia (p. 195).

Ainda, conforme essas autoras,

A escolarização, até esse período, foi de responsabilidade particular e privilégio de senhores e de seus filhos homens. À outra parcela da população, bem mais numerosa, constituída por mulheres, nativos e africanos, não cabia esse direito. Ao se considerar a história da educação, denota-se que o acesso dos negros à educação, além de tardia, não lhes garantia devidamente a inclusão. Durante o escravismo e o predomínio da oligarquia rural, não se concebia sequer a alfabetização dos africanos, haja vista que prevalecia, por um lado, a concepção de que eram destituídos de inteligência e de alma. Por outro, a eles cabia apenas o trabalho doméstico e braçal, logo não havia necessidade de adquirir outros conhecimentos e saberes (SILVA & SILVA, 2005, p. 195).

A crise do escravismo ao final do século XIX repercute de várias maneiras na dinâmica social da época. Segundo Ribeiro (2004, p.7)

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam 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 no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

A partir do que foi exposto até o momento, é possível afirmar que os escravos foram formalmente excluídos da escolarização durante a Colônia e o Império. O período de abolição da escravatura, portanto, no final do Império, provoca um debate sobre o negro e seu acesso à educação. Se aos escravos era vedado o acesso a instituições públicas de ensino, aos negros nascidos

livres se lhes providenciava, quando fora da tutela do senhor da sua mãe, educação em espaços compulsórios de formação para o trabalho, fossem orfanatos, fossem Companhias de Aprendizizes do Exército ou Armada (MENEZES & FILHO, 2007, p.19). Ou seja, o ingresso do negro na escola se deu graças aos interesses voltados para a produção e não com sua integração à sociedade. Ainda, conforme Menezes e Filho,

Aos libertos ou livres descendentes de escravos que tivessem como prover sua subsistência, era possível a matrícula na escola pública. Falam sobre a existência de professores negros, dentre outros, Gilberto Freire, em Casa Grande e Senzala. Por outro lado, a própria história do processo abolicionista nos mostra a existência de um grande número de negros educados, ocupando papel de destaque na sociedade brasileira no século XX e organizando as formas de resistência e luta contra a escravidão. Os abolicionistas famosos eram exemplos da escolarização dos negros: André Rebouças, José do Patrocínio, Luis Gama, entre outros. Na Bahia, Teodoro Sampaio, Juliano Moreira, Manoel Querino e, até, Barão do Cotegipe, ministro conservador no Império, escravista, eram negros (2007, p.19)

Por mais que alguns negros libertos, a partir do final do Império, tivessem acesso aos bancos escolares (de forma muito limitada, precária), o certo é que a omissão do Estado, no sentido de promover efetivamente a educação das crianças negras livres, nascidas de escravas, possibilitou, por outro lado, que o déficit educacional se instituisse enquanto legado para os descendentes de africanos escravizados, demonstrando, dessa forma, uma desigualdade histórica, em termos de acesso à educação escolar, entre brancos e negros. Sendo assim, pode-se concluir que o “Projeto Educacional” construído no século XIX postulava caminhos que provavelmente (re) conduziram os negros a continuarem sendo produtores de riquezas dos grupos dominantes, sendo “lavradores, mecânicos, servindo a quem lhe convier” e mantendo a ordem social vigente. Certamente, o cumprimento desses postulados permitiria que eles continuassem a compor os estratos sociais mais baixos da sociedade. Depois que os negros se tornaram livres e passaram a disputar posições com os imigrantes e com outros brancos, numa situação de igualdade “de direito”, *o preconceito e a discriminação raciais passaram a ser utilizadas como armas da competição, estabelecendo a desigualdade “de fato”* (SILVA & SILVA, 2005, p. 196). Nesse mesmo sentido, afirma Queiroz

Qualquer que seja o âmbito e a dimensão observados, negros e brancos estão desigualmente situados com relação ao acesso às oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira. A herança da escravidão tem sido invocada como argumento para justificar a situação presente de desvantagem da população negra. No entanto, este argumento revela-se frágil diante do longo tempo decorrido desde a extinção do trabalho escravo. A fragilidade dessa explicação se evidencia quando se observa que as precárias condições econômicas dos negros, no pós-abolição, não diferiam muito daquela dos grupos de trabalhadores estrangeiros brancos que chegaram ao

Brasil. Hoje, boa parte da elite econômica, política e intelectual do país é oriunda desses grupos de imigrante pobres, enquanto que a situação da maioria da população negra manteve-se quase que inalterada. Assim, não há como explicar as precárias condições de existência dos negros hoje, e não ser pelo efeito devastador do racismo (2002, p.15).

Quando saímos do século XIX e adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada à população negra. A maior parte dos estudos, referentes a esta questão, retrata o negro em situação de pobreza e abandono extremos nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas de valores, associadas a profundos transtornos no mercado de trabalho exigiam da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna.

No que tange aos ex-escravizados, vítimas de um processo histórico de exclusão e abandono e compelidos a adequar-se a uma nova ordem social, continuaram a operacionalizar mecanismos de enfrentamento e de resistência para subsistir aos degredos da nova configuração social.

Na década de 30 do século XX desencadeia-se um processo de mobilização política e educacional entre os negros, pois, as ações dos movimentos negros de início do século XX foram todas no sentido de incentivo à população afro-descendente para a educação. Os jornais da comunidade negra retratam estas campanhas.

Dessa forma, a preocupação com a questão educacional era propalada em jornais da imprensa negra paulista. Imbuídos por demonstrar aos negros o caráter emancipatório que a educação teria nas suas vidas, os militantes das organizações negras utilizavam a imprensa escrita para divulgar a relevância da educação formal e conscientizá-los sobre a importância da participação efetiva nos cursos e de aprender a ler e escrever. Para eles, esses seriam procedimentos e estratégias que possibilitariam a integração dos negros na sociedade de classes (SILVA & SILVA, 2005).

Nas décadas posteriores do século XX, o Movimento Negro se intensifica, no sentido da luta por uma educação escolar que buscasse valorizar as experiências culturais negro-brasileiras, contribuindo, dessa forma, para a desconstrução dos estereótipos negativos a que essa população esteve submetida historicamente. Segundo Silva e Silva

Na década de 40 e início dos anos 50, um momento marcado por mudanças sociais e políticas na sociedade brasileira, as organizações negras ampliam as demandas do ponto de vista sócio educacional e político da comunidade negra. Daquele momento, destacamos a atuação do Teatro Experimental do Negro, TEN, liderado por Abdias do Nascimento, que continua a promover dentro da comunidade negra ações em que a questão da educação é primordial, haja vista ainda, se ter um grande número de negros com

baixa escolarização. (...) As décadas de 1960, 1970 e 1980 foram marcadas pelo surgimento de diversos grupos e associações do movimento negro. (...) Os militantes do movimento negro ampliaram, naquele período, atividades como seminários, debates, núcleos de estudos, cursos, palestras e conferências. Produziram materiais como jornais, cartilhas, cartazes, manifestos, livros para-didáticos e intervieram junto ao poder público para aprovação e implementação de componentes curriculares sobre estudos africanos. (...) Na década de 90, as organizações fortaleceram suas iniciativas em prol da escolarização, nos níveis fundamental e médio. Contudo, o empenho se concentra em forjar políticas públicas e ações governamentais que facilitem não só o acesso do povo negro à educação, mas assegure inclusive a sua permanência e a divulgação de valores culturais das culturas negras através de práticas pedagógicas e recursos didáticos. Com o novo milênio, estabelece-se mais uma pauta de busca de ações e políticas públicas para organizações negras e sociais: o acesso do povo negro ao nível superior e, por conseguinte, às instâncias profissionais que exigem esse nível de escolaridade (2005, p. 199 – 200).

A construção de um currículo pluricultural: uma prática possível?

Oficialmente o único espaço de educação onde o conhecimento formal está sendo repassado é a escola, por isso que a escola é um espaço de poder. Historicamente a diversidade tem sido representada de forma folclórica, a abordagem do cotidiano escolar é feita superficialmente e distante da realidade, isso reforça estereótipos, naturaliza os problemas raciais e sociais.

Uma vez que o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder, o currículo instituído pela escola, acaba hierarquizando determinados saberes e, no mesmo sentido, definindo o que deve e o que não deve ser ensinado pela escola. Como consequência desse poder de legitimação do que deve ser ensinado, na construção do conhecimento escolar (e de seu currículo)

Legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 25)

Sendo o currículo um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados, pode-se dizer que neste território evidenciam-se esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. (MOREIRA & CANDAU, 2007, p.28)

É nesse campo de tensões que, na Contemporaneidade, temas como a pluralidade cultural vem tendo presença constante nas discussões educacionais, pois, há muito, diferentes sujeitos têm chamado a atenção para a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira e que não está sendo valorizada, vivenciada no currículo escolar. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 31) “elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”⁷, ainda bastante presente em nossas escolas”. Ainda, conforme Gomes

Existe uma série de comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade étnicorracial de qualquer grupo humano. É um processo complexo para todos nós. Além disso, a ressignificação da cultura, a escolarização, as relações de poder, as redes de sociabilidade, as mudanças sociais, a miscigenação, os deslocamentos geográficos, entre outros fatores, também devem ser sempre considerados quando pensamos nessa questão. (2006, p. 35)

O afro-descendente tem buscado, através de pressões políticas e culturais, a inserção de seus valores no currículo escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) estabelece em seu artigo - Art. 26-A. *Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena*⁸. Nos parágrafos primeiro e segundo, deste mesmo artigo, ficam determinados:

§ 1º *O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.*

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

⁷O professor “daltonico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íres de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (STOER & CORTESÃO, 1999, apud MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 31).

⁸ Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008, que altera tanto a LDB 9394/96, quanto a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Por essas razões, quando os elementos culturais negro-africanos e afro-brasileiros são ocultados, incompreendidos e não apresentam significados para esses grupos étnicos, distancia-os progressivamente de suas referências culturais e históricas. Faz-se necessário, portanto, preservar os valores culturais e sociais decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, potencializando a participação da população afro-descendente no processo de desenvolvimento social, político e econômico da sociedade.

No contexto atual, refletir sobre a cultura e valores africano-brasileiro significa considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os negros africanos e seus descendentes ao longo desses últimos quinhentos anos (GOMES, 2006). Nesse sentido, construir outro olhar sobre a cultura africano-brasileira implica em (re) elaborar os ritos, as representações construídas, no contexto da escola, sobre os diversos grupos étnicos que aqui chegaram. Implica em problematizar categorias como diversidade cultural, identidade, currículo e questão racial, dentre outras coisas. Implica como nos adverte Silva (2005, p. 21), em “conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira”. Ademais, impõe-se, como condição fundamental, construir novas práticas pedagógicas e, no mesmo sentido, zelar por processos de formação de professores, no sentido de construir outra cultura pedagógica que possa reverberar nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, *no chão das escolas*, firmando compromissos para a construção de novos projetos de educação e de educação escolar, assentados nas relações interculturais e no diálogo entre as culturas. Conforme Silva e Silva (2005, p. 202)

Às experiências educacionais pluriculturais, estudos e pesquisas também têm apontado alguns desafios, decorrentes da visão estereotipada e homogeneizante, presentes na escola, que devem ser enfrentados, tais como: a inclusão de temáticas como cultura, raça/etnia, relações de gênero em sala de aula; estudos sobre os processos civilizatórios africanos e sobre as africanidades na sociedade brasileira; compreensão dos alunos como produtores de cultura e não apenas como sujeitos de aprendizagem; debates sobre diversidade sócio-cultural; visibilização da construção da identidade étnico-racial do povo negro; elaboração de material didático; continuidade de análise do livro didático quanto à representação do negro e de gênero e revisão bibliográfica e de conceitos. As experiências de educação pluricultural suscitam, pois, mudanças de currículos, de paradigmas e de procedimentos que contribuam para desconstruir a história da educação do negro no Brasil. Essa concepção pedagógica vem, certamente, elaborando uma outra história da escolarização e de educação do negro no Brasil, na qual não apenas o acesso seja o objeto da narrativa, mas também a permanência e a sua inclusão com todas as vicissitudes do que significa ser negro no Brasil, bem como do legado cultural africano-brasileiro.

Análise e interpretação dos dados

Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo da inferioridade, o tremor, prostração, o desespero, o servilismo (Aimé Césaire, Discurso sobre colonialismo apud Franz Fanon, Pele Negra, Máscaras Brancas)

Inegavelmente, a aprovação da Lei 10.639/2003⁹ e da Resolução CNE/CP/2004 é um passo importante rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, uma vez que abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 altera a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, propõe a obrigatoriedade e valorização do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Segundo Gomes

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (2006, p. 32)

Nesse sentido, e pensando a partir do que Gomes (2006) nos trás para a reflexão, a quem a escola brasileira com seus currículos, metodologias, organização escolar, conteúdos tem atendido? Que conhecimentos estão sendo valorizados, vividos, nas experiências pedagógicas de nossas escolas? Como o negro, afro-descendente tem sido representado nesses currículos? Nossa história da educação tem nos mostrado que a escola brasileira foi construída pela e para atender aos interesses da elite desse país e, portanto, construída a partir de referenciais eurocêntricos, que acabaram negando as outras matrizes culturais que compuseram nosso país.

Retomemos agora, o nosso processo de investigação com os professores de nossa pesquisa. No momento de entrevista com os professores,

⁹ Lei nº 11.645, de 2008, como já referido anteriormente.

foi perguntado se os mesmos têm conhecimento sobre a Lei ou de que forma tomaram conhecimento acerca da mesma. Um dos professores¹⁰ responde:

Com relação à Lei, uma das dificuldades que nós sentimos, nós tivemos até uma reunião na Secretaria de Educação e nós colocamos essa dificuldade: a Lei veio, chegou pra gente na escola, mas não chegou para os professores orientação, nem material didático pra trabalhar na sala de aula com os alunos ou para nossa preparação, ficou um pouco solto. Este ano na jornada pedagógica, houve um espaço exclusivo para trabalhar com a Lei, a Jornada Pedagógica da Secretaria de Educação, então a nossa maior dificuldade, a princípio foi esse aprofundamento da Lei e o material até mesmo para trabalhar com os alunos em sala de aula, pois os livros didáticos ainda não trazem tudo ou o necessário pelo menos pra gente iniciar os trabalhos (**Professora 1**, entrevista em 11/06/2008).

Outro professor¹¹ acrescenta:

Na verdade essa questão da Lei, a gente o ano passado foi convidado, os professores de História, Arte e de Português lá na Secretaria de Educação, onde a secretária nos informou que agora era uma lei, para se trabalhar esses temas, e que pra ter um salto inicial iria ter uma palestra no Colégio Modelo, seria bom a gente ouvir pra ter uma noção. **Só, a única coisa que foi comentada (Professor 2, entrevista em 11/06/2008).**

Continuando, esse mesmo professor acrescenta:

Oficialmente informado, a Secretaria não deu nenhum subsídio, suporte, o único momento que tivemos foi esse, por iniciativa da gente, e aí eu soube que a única escola no município de Itapetinga que trabalhou o dia da Consciência Negra, dia 20 de novembro, foi a nossa, inclusive recebemos os parabéns por isso. **E a gente tem iniciativa de trabalhar através de projetos, com a gente mesmo, não temos material didático, não temos nada, a gente que vai a procura, inclusive a gente voltará no 2º semestre começando a trabalhar o tema durante todo o 2º semestre para no final ter uma culminância, uma coisa mais ampla,** envolvendo toda a comunidade, não só a escola, aí vai ser propagada, e quem sabe atinja o objetivo (**Professor 2**, entrevista em 11/06/2008).

A partir dessas falas dos professores, algumas questões já podem ser sinalizadas. Primeiramente, não existe um projeto articulado na instituição, e nem também por parte da Secretaria de Educação (afirmado pelos professores) no sentido de trabalhar as questões que são sinalizadas pela Lei e, nesse sentido, ações pontuais, como “a gente foi a única escola que

¹⁰Formada em Pedagogia, faz pós-graduação em Metodologia do Ensino de História e Geografia. Leciona nessa instituição há quatro anos.

¹¹Dá aulas de História há 8 anos; é formado em Filosofia e Pedagogia, faz pós-graduação em História da Cultura Africano-brasileira, leciona de 5ª a 8ª neste colégio.

trabalhou o dia da consciência negra”, não dão conta de travar uma discussão mais profunda sobre as questões étnico-raciais que, em nosso entender, precisam ser efetivadas por todos os sujeitos da instituição. Outro aspecto importante é a inexistência de material didático que subsidie o professor no trato das questões referentes à História da África e Cultura Afro-Brasileira. A necessidade de formação do professor para tratar dessas questões se faz necessária e com certa urgência. Além disso, é preciso ter em conta que uma política educacional que queira recuperar as *culturas negadas pelo currículo escolar* não podem ficar reduzida a uma série de lições ou unidades isoladas destinadas a estudo ou, como disseram os professores, “*trabalhadas no dia da consciência negra*” (mesmo sendo importante esse trabalho). Um currículo que se propõe a construir posturas anti-marginalizantes precisa ser vivenciado todos os dias do ano letivo e em todas as áreas do conhecimento e por todos os sujeitos, independente de sua condição ou pertencimento étnico-racial. Nesse sentido, como saliente Gomes,

Do ponto de vista político, estamos desafiados a reinventar novas práticas pedagógicas e curriculares e abrir um novo horizonte de possibilidades cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. E epistemológico na medida em que realizarmos uma crítica à racionalidade ocidental, entendida como uma forma de pensar que se tornou totalizante e hegemônica, e propusermos novos rumos para sua superação a fim de alcançarmos uma transformação social. (...) É preciso entender que a questão racial permeia toda a história social, cultural e política e que afeta a todos nós, independentemente de nosso pertencimento étnico-racial. (2007, p. 36)

Quando perguntado se existe uma proposta, um projeto construído pela Secretaria de Educação no sentido de cumprir o que determina a Lei, nos é respondido:

Proposta não; não tem, inclusive o ano passado pela iniciativa do **[Professor 2]**, foi trabalhado um projeto no 2º semestre, no dia 20 de novembro, a gente trabalhou com o tema, e a Lei, trabalhamos com os alunos na sala de aula e teve a culminância com uma palestra, que ele organizou no turno vespertino, uma dramatização, convidamos alguns movimentos da cidade que já trabalham a mais tempo nessa perspectiva, e aí fez a apresentação deles, na sala de aula, os alunos trabalharam durante as unidades, algumas temáticas sobre várias visões, e aí teve esse agora, mas esse ano o objetivo é maior. (**Professora 1**, entrevista em 11/06/2008).

No mesmo sentido o **Professor 2** acrescenta:

Abrindo um parêntese aqui no que você falou que o Estado impôs até 2015, tem que ter o embasamento disso, mas até agora a gente não está sendo preparado em nada, nem na escola, nem professor, inclusive esse ano, veio o livro didático novo e nos livros não consta nada relacionado a esse fato. A conscientização tem que ser para todos e agora a escola tem que partir daqui essa conscientização, eu

acho que se nós do grupo docente não tivermos conscientizado desse fator, vai ser difícil, quase impossível levar para a comunidade em tão pouco tempo (Entrevista em 11/06/2008).

A **professora 4**¹² foi extremamente enfática:

De jeito nenhum, até o momento não e também era professora de Matemática até o ano retrasado foi aí que comecei a dar aulas de artes, e foi justamente quando também tive conhecimento da lei, mas assim não tive nenhuma informação por parte da Secretaria da Educação (Entrevista em 01/07/2008).

A **diretora** da escola complementa:

Sobre essas questões, não estou muito por dentro, mas acho que o Coordenador poderia lhe explicar melhor. Temos observado que alguns professores não estão muito estimulados com essa questão. Alguns vêem como mais um trabalho a ser feito; as pessoas não querem estudar, tem gente que está muito acomodada. A gente precisa de mais formação (Entrevista em 11/06/2008).

Como já sinalizado anteriormente falta, por parte da Secretaria de Educação, uma proposta construída, em nível de política educacional pro município, para a efetivação do que determina a Lei. Na escola pesquisada, o que existem são ações isoladas, o que dificulta a construção de uma proposta pedagógica mais séria e de maior abrangência. Os professores pesquisados, afirmaram que é preciso, urgentemente, formar os professores: *“Eu acho assim: primeiro uma preocupação com a formação do professor, algo voltado pra nossa formação, pra que a gente possa tirar dúvidas, enfim um curso, um treinamento, uma capacitação, palestra”* (**Professora 1**). Para o **professor 2** a escola necessita de material informativo. O **professor 3** acrescenta:

Essa questão da lei, algo um pouco utópico, porque a gente percebe que em educação, as coisas não têm caminhado dessa forma, a exemplo da questão da inclusão, a gente observa justamente isso, primeiro se faz a lei, não capacita professor, não cria uma infraestrutura necessária pra que possa ocorrer isso, e aí você está diante dessa lei, que foi de 2003, nós estamos em 2008 e o professor mal ouviu falar, então é um pouco utopia. O que a gente percebe é isso, então seria uma questão de fazer valer a lei como modismo. Ah! Então é moda, a gente criaria a lei agora é botar pra funcionar, agora será que realmente vai funcionar? Será que realmente vai ter alguém para verificar se ela tá funcionando? São coisas que em educação deixa a gente meio desacreditado, como tantas outras e volto a frisar a questão da inclusão. Hoje se você chegar numa escola como essa, você teve que chegar e subir as escadas, e aí com é que o menino assistiria aula se fosse cadeirante, tem um espaço para o elevador,

¹²Formada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Mogi das Cruzes em São Paulo; leciona, nesta instituição, há dois anos.

mas infelizmente não tem elevador, enfim você percebe que a própria estrutura física da escola não permite isso, então a mesma coisa nessa 10639 se não me engano (Entrevista em 11/06/2008).

Se por outro lado, existem professores “desinteressados” com essas questões, tal atitude pode ser reveladora, mesmo que de forma inconsciente, dos processos de invisibilização do negro e do afro-descendente na sociedade brasileira. O possível “modismo” da Lei, como se referiu o professor, no nosso entender, não se constitui como verdade, tendo em vista que o que temos é uma luta histórica, que sempre existiu, tanto dos negros africanos que aqui chegaram, como também dos afro-descendentes, no sentido de que seus valores culturais fossem reafirmados. A Lei, na verdade, é fruto dessa luta histórica. Todavia, podemos afirmar que a escola, em sua trajetória histórica, não soube dialogar com as diferenças, das mais diversas ordens, que a ela chegaram. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 35)

A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Ainda, conforme Torres Santomé (apud MOREIRA & CANDAU 2007, p.33)

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídos das salas de aula, chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato de anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos.

Na perspectiva de Gomes (2006) garantir uma escola igual para todos não depende apenas de preceitos legais e formais, mas passa também pela garantia, na lei, do direito à diferença de grupos que sempre lutaram pelo respeito às suas identidades. Um exemplo é a Lei 10.639/03. A garantia na lei de as populações negras verem sua história contada na perspectiva da luta, da construção e da participação histórica é um direito de que deve ser assegurado a todos os cidadãos e cidadãs, de diferentes grupos étnicorraciais, e é muito importante para a formação das diversas gerações e para o processo de reeducação das gerações adultas, entre estas, os próprios educadores.

Quando perguntado aos professores qual a importância que estes atribuem à Lei 10.639/03, obtivemos as seguintes respostas:

Olha, eu acho muito importante a difusão dos valores, da produção, das diversidades artístico-culturais dos afro-descendentes no Brasil. Acho que é de extrema importância, mesmo porque nós sabemos que historicamente isso não aconteceu; assim também a questão histórico-cultural na formação também na nossa sociedade, a contribuição do afro-descendente na formação da nossa sociedade e assim nós sabemos no decorrer da história que o negro, o afro-descendente, ficaram como anônimo na nossa história, como é que

se diz, sempre houve uma visão eurocentrista na história, da produção artística, sempre quem aparece na história é o Português, o descendente europeu e não os africanos, os afro-descendentes. É muito importante que isso seja realmente modificado, apesar de que essa lei é muito polêmica; em nossa cultura, quando você fala do afro-descendente, geralmente existe aquela questão de estereotipar, de pensar no mulato, de pensar no futebol, de pensar no samba, assim como se limitasse a determinadas coisas, quando na verdade nós sabemos que a contribuição é muito mais do que isso, existe assim parece que isso gera até um certo preconceito, isso poderia ser algo assim, quando se fala de um artista branco, não é, você não diz ah! Como se o negro fosse incapaz, nesse caso deveria se elevar à auto-estima para que essa pessoa não tenha a necessidade de querer falar da raça em si, acho que tudo que gera desigualdade; acho assim, por um lado tá querendo falar de igualdade, mas por outro acaba gerando essa diferença; quando na verdade nós temos grandes artistas como Machado de Assis, Aleijadinho, Pixinguinha, tantos artistas da nossa história e tantas figuras importantes que eu não acredito que seria tão importante estar frisando esse fato, **acho que sim deveria estar trazendo a cultura, tudo o que veio com os afro-descendentes para o Brasil, toda essa miscigenação, tudo o que pudesse enriquecer a cultura do povo brasileiro como um todo, não assim dividir o afro-descendente, porque na realidade nós somos uma mistura, não apenas de afro-descendentes, se você imaginar um pouco de europeu todo mundo formou a raça que é a raça brasileira, mas é muito importante que seja colocada dentro, mais ênfase a cultura que foi trazida pelos afro-descendentes (Professora 4, entrevista em 01/07/2008).**

O professor 2 acrescenta:

Na verdade, eu sou contra a lei, porque eu acho que não deveria ser imposto e sim deveria ser uma coisa natural, esse tema tá intrínseco na cultura brasileira, cultura afro-brasileira, porque a gente de certa forma recebeu as origens, recebemos a influência da cultura, principalmente na Bahia, onde a gente vive, **eu acho que deveria ser colocado de forma natural e não imposta** (Entrevista em 11/06/2008).

Nas falas dos professores 1 e 2 são colocadas questões importantes que precisam ser problematizadas. Na fala da **professora 4**, o discurso sobre a **miscigenação** contribuiu para instituir o mito da democracia racial, partindo da idéia de que viveríamos em sociedade harmoniosa racialmente e que o possível preconceito existente se referiria às questões de classe social e não à cor da pele ou raça. Por outro lado, a fala do **professor 2** ao afirmar que “**deveria ser colocado de forma natural**”, mesmo sendo uma fala legítima, apresenta um discurso simplista, uma vez que “o imposto” é fruto de uma luta histórica, construída nas relações de poder e que hoje busca desconstruir esse currículo monocultural e eurocêntrico. Como afirma Gomes,

Um dos principais desafios da escola diante da diversidade cultural de um modo geral e da questão do negro, especificamente, é o processo de desnaturalização da raça (ou da etnia) no seu cotidiano, nos seus currículos e nos seus projetos pedagógicos. Diferentemente do que já está cristalizado no senso comum, ser negro não diz respeito apenas aos fatores biológicos, ao fenótipo. Ser ou pertencer a um grupo étnico-racial diz respeito, também, a fatores de ordem cultural e política (2006, p.35).

Sendo assim, a diversidade étnica e racial e as diferentes formas como ela têm sido trabalhadas precisam ser discutidas com todos os sujeitos da educação. No mesmo sentido faz-se necessário adotar estratégias específicas para combater o racismo, a discriminação e, para isso, os processos de formação inicial e em serviço de professores deverão incluir esse debate (GOMES, 2006). Quando foi perguntado aos professores se os mesmos sentem-se *preparados para trabalhar com as questões africano-brasileira em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:*

Eu não diria que estou preparado pra trabalhar essa matéria, o tema me atrai, a cultura africana me atrai muito, eu já acho que uma boa iniciativa, eu não diria que estou preparado, tanto que a minha pós-graduação é nessa área, demorei dois anos para fazer, justamente porque não tinha disponível esse tema, agora eu estou abraçando porque o tema já me atrai há muito tempo (**Professor 2**, entrevista em 11/06/2008).

Olha só é o que eu te falei pra trabalhar a gente precisa ter um conhecimento mais profundo sobre essa cultura, sobre essas tradições, sobre tudo isso. Como nós sabemos, como já falei no decorrer da história isso não foi tratado com mérito, e assim é lógico que a gente sempre procura se informar de uma forma ou de outra, mas eu acredito assim que teria que ter não só com relação a essa lei, as com outras leis que são instituídas, que existem com relação a educação para o professor trabalhar em sala de aula, como por exemplo você trabalhar com alunos com necessidades especiais, com inclusão, é difícil para o professor, se você quer saber até trabalhar com Artes mesmo é muito difícil, tem toda essas programações aí, não tem nenhum tipo de curso, nada que possa ajudar o professor, nem sequer um livro, nem se quer um material, pra você trabalhar então, eu como professora de Artes tenho que me virar sozinha, eu me sinto assim, com as minhas pesquisas, com os meus materiais que eu mesma providencio e levo pros meus alunos, porque o aluno não tem material nenhum e não tem condições de comprar, você percebe se você não levar, não tem como trabalhar certo. Então, assim é como eu te falei eu não me sinto preparada para tá trabalhando com todas essas coisas, mesmo porque quando fala de Artes, com relação a material a gente consegue, mas com relação à questão religiosa da cultura afro-descendente, eu, por exemplo, tenho um conhecimento limitado com relação a isso; mas a Lei diz que a gente deve trabalhar essas questões, né, mas a gente

vai trabalhando de acordo com as possibilidades (**Professora 4**, entrevista em 01/07/2008).

Muito superficial, então não dá conta, na verdade é que meu curso, ele foi muito prejudicado com a saída de diversos professores, para mestrado, doutorado, enfim, então na verdade nós saímos, tivemos uma defasagem muito grande, não só nesse ponto de vista aí, então nós sentimos essa deficiência, não só de discutirmos essa lei, mas diversos outros pontos (**Professor 3**, entrevista em 11/06/2008).

A partir da fala dos professores entrevistados, fica evidente a necessidade da formação desses sujeitos para tratar questões étnico-raciais, sobretudo àquelas voltadas para a história da África e cultura africano-brasileira. Por outro lado, essas falas revelam, que mesmo que estes professores tenham passado pela Universidade, necessitam de maior formação. Esse dado também revela o caráter monocultural de nossos currículos universitários. Nossas escolas continuam negando a diversidade cultural, as experiências e saberes negro-africanos em seus espaços. Segundo a fala do **professor 2**

É um desafio, uma dificuldade justamente quando a gente não pega a parte essa questão afro, eu trabalho religiões como espiritismo, catolicismo, evangelho, etc. já sente uma reação e quando parte para o lado mesmo da cultura afro-brasileira as vezes é focado a primeira coisa que se vê é a questão da umbanda, do candomblé, então há uma reação sim, há um preconceito na religiosidade sim, é muito grande (Entrevista em 11/06/2008).

Em nosso trabalho de observação ficou constatado o quanto o currículo escolar ainda se mantém distante das questões étnico-raciais, sobretudo dos valores civilizatórios africano-brasileiros. No mesmo sentido, os professores, sobretudo aqueles que têm uma relação de proximidade com essas questões, principalmente aqueles que lecionam a disciplina de História (**professores 1 e 2**), necessitam de processos de formação mais direcionados às questões africano-brasileiras. Essa relação de proximidade é justificada, uma vez que, o primeiro movimento realizado na referida instituição, no dia da consciência negra, foi encabeçado por esses professores. O que se tem, é um trabalho que está sendo iniciado por esses professores, de forma muito tímida, nas chamadas datas comemorativas o que, efetivamente, não constrói as experiências necessárias para o trato cotidiano com as questões étnico-raciais. Por outro lado, muitos professores, ainda, não se sentem sensibilizados com essas questões e as enxergam como mais um trabalho, uma tarefa pra professor, no sentido de que precisariam se dedicar a mais tempos de estudos para que pudessem empreender um diálogo satisfatório sobre as africanidades brasileira.

Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil algo específico dos negros, negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas (GOMES, 2006). Continuaremos,

ainda, em nossas escolas, naturalizando as práticas de racismo, discriminação, reproduzindo os estereótipos negativos que se direcionam, sobretudo, às crianças negras, afro-descendentes. Necessário se faz, portanto, desconstruir esse currículo monocultural de idéias rígidas atreladas a uma visão conteudista, que o professor recebe pronto e o utiliza como delimitador de sua prática. Como diz Athaide e Moraes (2003, p.83)

A retomada de valores étnicos-estéticos dos vários povos que não foram mantidos no currículo ao longo desse perverso processo colonialista homogeneizante e globalizante é fundamental. Ela constitui o centro basilar da nova consciência e postura política na qual toda uma herança sócio-cultural seja revivida, reverenciada e concebida enquanto matriz formadora dos mais variados grupos étnicos espalhados no mundo.

Conclusão

Na concepção de Gomes (2007, p. 41)

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos pressupostos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais. (...) Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

A partir dessa pesquisa, ficou-nos evidenciado, que não existe, até o presente momento, uma proposta pedagógica, tanto por parte da Secretaria de Educação deste município, como por parte da escola pesquisa, que se volte, efetivamente, para as questões trazidas pela Lei 10.639/2003. O que existe, de forma também muito limitada, na escola onde esta pesquisa foi realizada são algumas ações implementadas em datas isoladas, sobretudo no dia da consciência negra, o que nos leva a dizer que a referida instituição ainda não contempla, em seu currículo, as questões relacionadas ao negro e afro-descendente, conforme manda a própria Lei. Da mesma forma, foi constatada a necessidade de uma política voltada para a formação de professores, de todos os níveis e modalidades de ensino, no município, voltado para essas questões e, neste caso específico, dos professores desta instituição.

Referências bibliográficas

ATHAIDE, Yara Dulce B. de. MORAIS, Edimilson de Souza. Educação e Pluriculturalidade. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12 n. 19. p. 83-98. jan./jun., 2003.

- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.) **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação e Média e Tecnológica, 2003.
- MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. FILHO, Juvino Alves dos Santos. A pós-abolição na Bahia: memória à construção da vida. In: NASCIMENTO, Antonio Dias. HRTKOWSKI, Tânia (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 11. ed. Campinas, SP: 2005.
- QUEIROZ, Delcele Macarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, Delcele Macarenhas (coord..) **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.
- RIBEIRO, Matilde. Apresentação do SEPIR. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino**

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SEPIIR, SECAD, 2004.

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

SILVA, Ana Célia. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** In: MUNANGA, Kabengele (org) Superando o racismo na escola 2 ed. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação da alteridade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias. HRTKOWSKI, Tânia (Orgs.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Ana Rita Santiago da. SILVA, Rosângela Souza da. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v.14, n. 24. p. 193-204, jul./dez., 2005

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros:** identidade, povo e mídia no Brasil: 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. **Ser Negro no Brasil Hoje.** 11 ed. São Paulo: Moderna, 1994