

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
Mestrado em Cultura Visual

**A (IN)VISIBILIDADE DA CULTURA NEGRA AFRICANA
NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

IVAINA DE FÁTIMA OLIVEIRA

Goiânia/GO
2008



Termo de Ciência e de Autorização para Disponibilizar as Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás–UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a):	Ivaina de Fátima Oliveira		
CPF:		E-mail:	ivainafat@hotmail.com
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo Empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	Goiás
CNPJ:			
Título:	A (In) Visibilidade da Cultura Negra Africana no Ensino de Artes Visuais		
Palavras-chave:	Ensino de Artes Visuais, Cultura Afro-Brasileira e Exclusão/Inclusão		
Título em outra língua:	The (In)Visibility of Black African Culture in the Teaching of Visual Arts		
Palavras-chave em outra língua:	Visual art education, African Brazilian culture and exclusion/inclusion		
Área de concentração:	Educação e Cultura Visual		
Data defesa:	17/04/2008		
Programa de Pós-Graduação:	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO		
Orientador(a):	Prof ^a . Dr ^a . Leda Maria de Barros Guimarães		
CPF:		E-mail:	leguiba@hotmail.com
Co-orientador(a):			
CPF:		E-mail:	

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização? total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do(a) autor(a)

Data: ____ / ____ / ____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
Mestrado em Cultura Visual

**A (IN)VISIBILIDADE DA CULTURA NEGRA AFRICANA
NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Ivaina de Fátima Oliveira

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, sob a orientação da Prof^a Dr^a Leda Guimarães

Goiânia/GO
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

O48i Oliveira, Ivaina de Fátima.
A (In) visibilidade da cultura negra africana no ensino de artes visuais [manuscrito] / Ivaina de Fátima Oliveira.- 2008.
123 f. : il., Figs., color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leda Guimarães.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais, 2008.

Bibliografia: f. 119-123.
Inclui listas de ilustração e de siglas.
Anexos.

1. Artes [visuais] – Estudo e ensino – Afro-brasileira
2. Cultura Afro-brasileira 3. Exclusão na cultura Afro-brasileira
4. Inclusão na cultura Afro-brasileira 5. Cultura visual I.
Guimarães, Leda II. Universidade Federal de Goiás.
Faculdade de Artes Visuais III. Título.

CDU:7:37.036(=96:81)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
Mestrado em Cultura Visual

**A (IN)VISIBILIDADE DA CULTURA NEGRA AFRICANA
NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Ivaina de Fátima Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Leda Guimarães
Orientadora e Presidente da Banca

Profª Drª Ana Mãe Barbosa (ECA/USP)
Membro Externo

Profª Drª Irene Tourinho (FAV/UFG)
Membro Interno

Profº Dr Alecsandro Ratts (IESA/UFG)
Suplente Membro Externo

Profº Dr Raimundo Martins (FAV/UFG)
Suplente Membro Interno

Ah! Noite feiticeira Noite! Ó Noite misericordiosa, coroada no trono das Constelações pela tiara de parta e diamantes do Luar, Tu que ressuscitas dos sepulcros solenes do Passado tantas ilusões, tantas e tamanhas Saudades, ó noite! Melancólica! Soturna! Voz triste, recordativamente triste, de tudo o que está morto, acabado, perdido nas correntes eternas dos abismos bramantes do Nada, ó noite meditativa! Fecunda-me, penetra-me dos fluídos magnéticos do grande Sonho das tuas Solidões panteístas e assinaladas, dá-me as tuas brumas paradisíacas, dá-me os teus cismares de Monja, dá-me as tuas asas reveladoras, dá-me as tuas auréolas tenebrosas, a eloqüência de ouro das tuas Estrelas, a profundidade misteriosa dos teus sugestionadores fantasmas, todos os surdos soluços que rugem e rasgam o majestoso Mediterrâneo dos teus evocativos e pacificadores silêncios!”

Cruz e Souza, Emparedado, in: Prosa: Missal e Evocações

Agradecimentos

Este momento parece ser o mais simples de uma pesquisa, mas não é. No decorrer dela, fui guardando no meu armazém de memórias quais foram os personagens cruciais na empreitada e êxito desta construção. Agora, ao rememorá-los diante do teclado e tela em branco, também é difícil e doído transcrever a importância de cada um deles de maneira imparcial. Como demonstrar o apreço na medida exata pra cada um? Parece-me que só as palavras são poucas para mensurar a gratidão que ofereço, mas, neste ato, serão elas mesmas que irão explicitar este sentimento.

Não os relaciono por ordem de importância nem merecimento, todos aqui são dignos do meu muito OBRIGADA! Então...

Agradeço à Prof^a Dr^a Leda Guimarães, minha orientadora, que me aceitou, ajudou, auxiliou, esclareceu, norteou, dispensou atenção e me incentivou com carinho durante a escolha do bordado, que está apenas começando.

Agradeço, especialmente, ao Prof^o Dr. Alex Ratts pela sua participação da banca de qualificação, quando suas contribuições, orientações e incentivo foram de grande valia.

Agradeço à Prof^a Dr^a. Irene Tourinho pelas contribuições na banca de qualificação e, também, por sua participação na banca de defesa.

Agradeço a Aleones de Castro, companheiro e maior incentivador que, sempre solícito, suportou meus ataques de nervos à beira desta dissertação.

Agradeço à amiga Raquel Mendes de Melo, sempre companheira nas horas do sufoco.

Agradeço a minha mãe pela dedicação eterna.

Agradeço aos colaboradores que, direta ou indiretamente, contribuíram nas coletas de dados para esta pesquisa.

Agradeço a todas as pessoas próximas a mim que, nos momentos de necessidade e de benevolência, me apoiaram com ânimo e força para trilhar o caminho escolhido.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo de refletir sobre a (in)visibilidade da cultura afro brasileira no ensino de artes visuais examinando especificamente a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. O campo da arte educação é um dentre outros dois incumbidos dessa missão. Realizei um levantamento bibliográfico acerca da implementação da lei, considerando os movimentos sociais, o multiculturalismo e as ações afirmativas como fatores relevantes no processo da sua implementação. Minha pesquisa partiu também de uma inquietação decorrente da obrigatoriedade da lei, ou seja: *Como trabalhar com História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino de artes visuais?* Em contraponto a invisibilidade da cultura negra no ensino de artes visuais, enfatizo algumas ações que apresentam com um olhar diferenciado sobre a cultura negra como fonte para uma pedagogia mais crítica, consciente e transformadora a respeito das nossas raízes culturais e para a valorização da cultura africana na nossa formação estética do nosso povo. Vejo a Lei como um aporte para uma práxis transformadora para o ensino de artes ao tornar obrigatória a inclusão de segmentos étnico-sociais e culturais excluídos ou incluídos de formas estereotipadas. Mas a pergunta continua sem respostas mesmo porque essas serão sempre incompletas. A pesquisa mostrou que temos avançado, mas que ainda temos a difícil tarefa de gerar mais questionamentos sobre a exclusão num país marcado por desigualdades sociais, raciais e culturais.

Palavras - chaves: Ensino de artes visuais, Cultura Afro-brasileira e exclusão/inclusão.

ABSTRACT

This survey aimed to argue about the (in) visibility of African Brazilian culture in visual arts education specifically examining the Law 10.639/2003 that has established the compulsory teaching of Afro-Brazilian history and African Culture in Basic Education. The field of art education is one of two responsible of this mission. I developed a bibliographic survey about the implementation of the law, considering the social movements, multiculturalism concepts and affirmative actions as relevant factors in the process of its implementation. My search started also with a concern arising from the requirement of the law: How we will work with History and Culture Afro-Brazilian Culture and African contends in the teaching of visual arts? In contrast the invisibility of black culture in visual arts education, I brought up some events that present different regard on black culture as source for a critical art pedagogy, aware about the diversity of our cultural roots and concerned to the enhancement of African culture aesthetics in our people heritage. I see the law as a contribution to a transformative praxis for teaching arts for the inclusion of ethnic, social and cultural groups excluded or included in stereotypical ways. But the question remains without answers because these are always incomplete. This research has shown that we have advanced, but still we have the difficult task of generating more questions about the exclusion in a country marked by social, racial and cultural inequalities.

Key- words – Visual art education, African Brazilian culture and exclusion/inclusion.

Lista de Ilustração

Fig. 01 – Foto do Parque Vaca Brava-Goiânia/GO, set./2003	24
Fig. 02- Foto do Parque Vaca Brava-Goiânia/GO, set./2003	25
Fig. 03 – Imagem do Sítio do Pica Pau Amarelo	44
Fig. 04 - Foto de livro didático sobre o 13 de maio (Abolição da Escravatura)	45
Fig. 05– Imagem de livro didático sobre o dia do folclore	46
Fig. 06– Foto de trabalho de aluno da E. M. João Braz	46
Fig. 07– Cartaz do lançamento do livro: Mulheres Negras do Brasil	76
Fig. 08 – Imagem da obra de Manet “Olympia”	84
Fig. 09 – Imagem da obra de Abdias Nascimento “Tema para Lea Garcia”	85
Fig. 10 – Imagem da obra de Abdias Nascimento “Oxum em êxtase”	85
Fig. 11 – Imagem da obra de Guignard “Família do Fuzileiro Naval”	86
Fig. 12 – Imagem da obra de Rubem Valentim “Emblema”, 1985	93
Fig. 13 – Imagem da obra de Rubem Valentim “Emblema”, 1972	93
Fig. 14 – Foto da capa do livro: Artes Visuais da Exposição a Sala de Aula	94
Fig. 15 - Imagem da obra de Rosana Paulino “Bastidores”	97
Fig. 16 – Imagem da obra de Rosana Paulino “Bastidores”	97
Fig. 17 – Imagem da obra <i>Caixa Brasil</i> : Lygia Pape e a mistura de raças	98
Fig. 18 – Imagem de crianças brincando de roda em Minas Gerais	99
Fig. 19 – Imagem de alunos ensaiando ritmos africanos com tambor	100
Fig. 20 – Imagem da capa do filme: Vista Minha Pele	101
Fig. 21 – Imagem da capa do filme: Atlântico Negro	102
Fig. 22 – Imagem da capa do filme: Kiriku e a Feiticeira	102
Fig. 23 – Imagem da capa do livro: Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico	103
Fig. 24 – Imagem da capa do livro: Eu sou Atlântida	104
Fig. 25 – Imagem da capa do livro: Consciência Negra em Cartaz	104
Fig. 26 - Imagem da capa do livro: Arte Afro-Brasileira	105
Fig. 27 - Imagem da capa do Livro: Herdeiros da Noite	106

Fig. 28 - Imagem da capa do Livro: Para Nunca Esquecer	106
Fig. 29 – Imagem da obra de Jorge dos Anjos	108
Fig 30 - Imagem da obra de Jorge dos Anjos	109
Fig. 31 – Imagem da obra de Chico Tabibuia	109
Fig 32 – Imagem da obra de Antônio Dias “Personagem Complexo”	110
Fig. 33 – Imagem da obra de Rosana Paulino “Número I com casulos”	110
Fig. 34 - Imagem da obra de Rosana Paulino “Parede da Memória”	111
Fig. 35 - Imagem da obra de Artur Bispo do Rosário “Macumba”	112
Fig. 36 – Imagem da obra de Mestre Didi	113
Fig. 37 - Imagem da obra de Mestre Didi “Ewé Òdè Àrólé”	113
Fig. 38 - Imagem de Parreiras "Zumbi dos Palmares"	114

Lista de Siglas

AA – Ações Afirmativas
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil
CECAB – Centro de Estudos do Caribe no Brasil
CEFRE – Centro de Estudos e Formação da Rede de Educação
Cidan (Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro)
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
EP – Estudos e Pesquisas
FAV – Faculdade de Artes Visuais
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FIPIR – Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GT – Grupos de Trabalhos
GTE – Grupos de Trabalhos e Estudos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESA – Instituto de Estudos Sócio- Ambientais
INEP – Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MAC – Museu de Arte Contemporânea
MAN – Museu de Arte Negra
MID – Movimento Índio Descendentes
NEABs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PUC – Pontifca Universidade Católica

RME – Rede Municipal de Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SEPM – Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial
SECAD – Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade
TEN – Teatro Experimental do Negro
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UCG – Universidade Católica de Goiás
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFTO - Universidade Federal do Tocantins
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
 PARTE I	
Experiência, Desejo, Escola	
Caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa	15
Caminhos abertos pelas narrativas	20
 PARTE II	
Educação e Diversidade	
Multiculturalismo, Educação e Relações Raciais	31
 PARTE III	
Inclusão como Aspecto da Pós-Modernidade	
Educação Pela Igualdade Racial	50
Delineando as Ações Afirmativas	55
Lei 10.639/03: Conquista do Movimento Negro	61
Instituições de Ensino: ações e determinações	66
 PARTE IV	
Avanços, Experiências e Outras Miradas	
Ensino de Arte e Educação Multicultural	82
Outras Miradas	91
Reflexões Finais	116
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 119
ANEXOS	124



Apresentação

Apresentação

“As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.” (Boaventura de Sousa Santos, 1997)

É preciso repensar a arte-educação no paradigma atual, voltando os olhos para abordagens multiculturais que privilegiam a diversidade e o questionamento de formas culturais tidas como de alto código e mais valoradas no currículo.

Uma parcela significativa de crianças e adolescentes negros e indígenas brasileiros configura um percurso educacional marcado pela exclusão. Subsiste uma realidade no contexto escolar em que as visualidades africanas e indígenas são apresentadas nos currículos como culturas exóticas e seus espaços ficam restritos a subitens de projetos cunhados como folclóricos ou a datas comemorativas. Os movimentos sociais trouxeram para a educação a denúncia do racismo e discriminação, da visão etnocêntrica e da desconsideração de que existem diferentes identidades levantadas por estes movimentos, levando-nos a repensar a estrutura da escola. Historicamente, a União pouco fez para mudar essa realidade, até que foi promulgada a Lei 10.639/03, que inclui nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio a História e Cultura Africana. O ensino deve ficar a cargo dos profissionais de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, como aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

Diante destes fatos, proponho com esta pesquisa discussões sobre o potencial das artes visuais como área de conhecimento para o cumprimento da Lei 10.639/2003; enxergando o multiculturalismo como possibilidade da práxis pedagógica, a lei como um aporte que valida e garante essa práxis e a arte-educação como meio que pode dar visibilidade a segmentos étnico-sociais e culturais nunca incluídos no currículo ou incluídos de formas estereotipadas.

Meu interesse surge após presenciar, em vários momentos, o descaso e o desrespeito em relação à inclusão da cultura negra nas escolas que trabalhei. Para isso, descrevo alguns destes momentos vivenciados e faço um levantamento bibliográfico acerca da implementação da citada lei, considerando os movimentos sociais, o multiculturalismo e as ações afirmativas como fatores relevantes no processo de sancionamento da mesma. Por fim, faço um contraponto do início da pesquisa com o final, citando exemplos de (in)visibilidade da história e cultura negra nos currículos escolares.

Divido este trabalho em 4 (quatro) etapas que denomino “partes” - e não “capítulos” - por entender que cada uma delas é passível de continuidades ampliadas e resignificadas, pois o assunto é inesgotável e instigante.

Na parte I, conto como surge meu interesse pelo tema da inclusão da cultura negra nas escolas na minha vida profissional como professora de artes. Aponto, também, as interrogações, os dilemas e as dúvidas que traçaram metodologicamente este percurso e que ajudaram esta proposta a nascer.

Na Parte II, apresento o multiculturalismo sob a ótica de McLaren (1999; 2000; 2004), Banks (1997; 1999), Hall (2000; 2002) e Candau (2002) como proposta de ação que dialoga com as reflexões teóricas e conceituais de autores como Paulo Freire (1996; 2004), Ana Mae Barbosa (1998; 2001; 2002; 2005; 2006) e Giroux (1996), discutindo as relações raciais, as ações afirmativas e os movimentos sociais no intuito de construir um percurso teórico para esta pesquisa na educação.

Na Parte III, descrevo o contexto que gerou a lei nos aspectos sócio histórico e cultural brasileiro, seus avanços, retrocessos, ações e determinações nas instituições educacionais de Goiânia (Secretaria Municipal de Educação-SME e Secretaria Estadual de Educação-SEE), bem como nas secretarias governamentais (SECAD e Seppir), onde e como se encontra a arena de nossas discussões sobre a lei.

Na Parte IV, encerro esta pesquisa trazendo exemplos de (in)visibilidade da cultura negra, contemplando o conteúdo da história e da cultura africana sob o olhar do ensino da arte. Esta é uma das várias formas de contribuição da educação através da arte para a efetivação da Lei. Assim, sem a intenção de concluir o tema, deixo a esperança de que meus questionamentos e reflexões contribuam para as pesquisas dos leitores que aqui se debruçarem.

Caminhos Metodológicos Percorridos na Pesquisa

“...a dúvida, aliada à curiosidade, é o berço da pesquisa, portanto de todo conhecimento sistemático.”
(Vilém Flusser, 1999)

Este caminho foi elaborado paulatinamente como toda pesquisa. Diferente de um risco de bordado, onde tudo parece definido e de fácil visualização, o caminho que propus foi riscado pelas próprias idéias, demandas e ações que surgiram antes e durante a mesma.

Como toda empreitada, esta também não se esquivou das dúvidas, incertezas e muitas expectativas. As dúvidas e incertezas foram decorrentes da minha natureza humana ao se propor algo novo e fazer seus devidos enfrentamentos. As expectativas foram em razão de um desejo por resultados próximos do esperado, em outras palavras, apresentar uma pesquisa que tivesse uma efetividade, que movesse a prática docente e, quiçá, promovesse uma mudança da postura de educadores para a inserção da cultura negra em suas aulas.

Se por um lado o descaso de professores com relação a esta cultura me incomodou, por outro, me incomodou também a incerteza de não saber lidar com o tema. Desta forma, ao iniciar a pesquisa, me deparei com a instabilidade e a insegurança de minha parte enquanto professora de artes, mas, ao mesmo tempo, me dispus a mergulhar na dúvida e na insatisfação, elementos pertinentes numa pesquisa. Como já dizia Corazza (2002), toda pesquisa há de se começar por uma insatisfação. E sendo assim, completa: “Somente na condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos toma-los pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p.111). Mesmo que a insatisfação fosse somente pelo descaso que percebi, eu sabia que a pesquisa só se consumaria caso houvesse minha inserção, meu contágio, minha paixão pelo tema.

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, onde se busca a coleta de dados de maneira interativa com o sujeito e onde os dados colhidos nas diversas etapas são constantemente analisados, avaliados e vão dando forma à investigação de maneira orientada. O caráter da pesquisa qualitativa é processual e interpretativo, o que deve favorecer possibilidades de interação e análises ao obter as informações através do contato direto com o sujeito e propiciando o diálogo. A pesquisa com coleta de dados tem a descrição como um fator importante, servindo para narrar como ela transcorre se concentrando nos significados de conceitos e situações vivenciados. É uma postura que requer do pesquisador/a uma percepção sensível e atenciosa durante todo o trabalho, principalmente se considerarmos a percepção como um aspecto humano inserido e produzido na cultura em que se vive, definindo nossa maneira de perceber e de ver o mundo.

Entendo esta pesquisa como qualitativa por não fornecer dados mensuráveis, mas apenas análises de contextos constituídas a partir de instrumentos de coleta de dados como observação participativa, levantamentos de dados, levantamento bibliográfico, análise de conteúdo e entrevista interativa.

Iniciei minha escritura desta pesquisa dando ênfase, primeiramente, na minha trajetória enquanto professora de arte, abordando as minhas principais dúvidas, questionamentos e idéias, trazendo exemplos depreciativos e de negligencia vivenciados por mim em relação à história e cultura negra na escola. Diante de todas as indagações, construí algumas narrativas destas minhas experiências, através de momentos reflexivos para os efeitos de uma construção crítica, rememoração e escrita. Esta etapa foi construída pela observação participativa, onde anotações foram feitas sobre o porquê da não inclusão de algumas manifestações da cultura negra nas escolas em que trabalhei no período de 2000 a 2005. Esta questão tornou-se mais polêmica para mim quando foi realizada a exposição das esculturas dos Orixás no Parque Vaca Brava (2003). Na época, houve várias manifestações a favor da retirada das esculturas por muita gente entendê-las como parte de algo demoníaco. Também, passei a questionar a polêmica na medida em que tive conhecimento da lei 10.639/03, que determina aos professores/as de arte a incumbência de ministrar tal conteúdo.

Outras dúvidas surgiram, tais como: Qual é a contribuição do ensino de arte para minimizar a desigualdade e a discriminação? De que maneira introduzir este

conteúdo? Não tenho formação pra este fim e, agora, como farei? Por que uma lei obrigando o conteúdo africano e deixando pra trás o indígena?

Diante destes impasses, busquei participar de eventos que esclarecesse melhor esta inclusão. Novas anotações, que falarei mais detalhadamente posteriormente, foram registradas nestes eventos e foram pontuais para a continuidade da pesquisa.

Ao me deparar com a Lei 10.639/03¹, vi a possibilidade de assegurar o arremate necessário para efetivar minha proposta de pesquisa. Para tanto, foi necessário entender como se configurou a lei no cenário brasileiro, seu real objetivo, suas demandas e seus interesses. Para contrapor as imagens de desigualdades apresentadas nas escolas e afirmar ser possível fazer diferente, busquei uma proposta que atendesse de forma mais semelhante às reivindicações dessa população sedenta por visibilidade. Encontrei na proposta multiculturalista esta semelhança.

Sei que muitos autores discordam dessa proposta, pois ela não é a única nem mesmo a melhor. Mas a escolhi por considerá-la adequada a esta pesquisa, tendo base em autores que a defendem, como Banks, Candau, McLaren e Barbosa.

Realizei em livros publicados e textos de internet um levantamento bibliográfico de autores que abordavam o multiculturalismo e o ensino de arte para fundamentar a linha da pesquisa e para que estes servissem de caminhos a seguir na compreensão da lei.

Esta pesquisa engloba a contextualização da lei, a tendência de uma educação de igualdade, relações raciais e as ações afirmativas. Nesta pesquisa, verifiquei que a efetivação da lei seria uma parceria entre o governo e as Secretarias de Educação dos municípios e dos estados. Percebi, portanto, a necessidade de fazer um levantamento junto às secretarias (estadual e municipal) da cidade de Goiânia para compreender como estas instituições educacionais estavam se preparando para esta efetivação e quais as ações por parte do governo estavam sendo tomadas para apoiar a iniciativa da inclusão da área citada pela lei.

Nesta fase da pesquisa, realizei entrevistas interativas com pessoas ligadas diretamente às secretarias de educação do município e do estado. Este modo de entrevista prima por colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado,

¹ Ver anexo A em Anexos

que é “convidado” a exprimir-se com clareza sobre as questões da sua experiência, prestar informações, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e idéias. O entrevistador deve manter uma escuta ativa com atenção receptiva a todas as informações prestadas, estimular adequadamente e orientar o discurso para as questões frontais.

As pessoas das secretarias de educação (estadual e municipal) me receberam bem e estiveram dispostos a colaborar com a investigação. Os contatos foram inicialmente por telefone e trocas de *e-mails*. A entrevista na Secretaria Estadual de Educação (SEE-GO) foi rápida, com apenas um encontro e poucas informações. Através do depoimento coletado, suas ações ficaram mais a mercê das ações dirigidas pelo governo federal.

Na SEE-GO, existe um grupo de educadores que discutem as relações raciais no âmbito educacional no qual o prof.^o Dr. Alex Ratts, docente do departamento do IESA/UFG (Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/Universidade Federal de Goiás), faz parte. O grupo direciona suas discussões e ações para o ensino médio e a educação quilombola, mas como meu foco é o ensino fundamental direcionei minha investigação neste sentido.

Já na Secretaria Municipal de Educação houve três encontros com a equipe. O primeiro encontro foi com Mônica Mitchell, prof.^a de arte e engajada na inclusão do conteúdo da lei na rede. O segundo encontro foi com Marcilene Pellegrine Gomes, responsável pela discussão do tema na rede e da reestruturação curricular, além de coordenar o curso sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira direcionado aos professores também da rede municipal de ensino. Maiores detalhes acerca do levantamento destas ações junto às unidades de ensino são relatadas na terceira parte da pesquisa. O terceiro e último encontro aconteceu no encerramento do curso citado, onde houve um debate em torno das ações afirmativas e as cotas universitárias.

Após a concretização desses levantamentos mencionados (minha trajetória, uma proposta pedagógica, o multiculturalismo, a problematização da lei e suas ações), notei a necessidade de dar continuidade do início e a intenção da pesquisa em razão do meu questionamento: Como o ensino de artes visuais pode dar visibilidade à cultura negra no currículo escolar? Este questionamento me fez buscar exemplos de projetos no ensino de arte que já concretizaram ações que tenham possibilitado a visibilidade da cultura negra. Realizei um levantamento de escolas,

entidades sociais e culturais que tenham ou tiveram experiências pedagógicas (formal ou informal), abordando a cultura negra. Descobri algumas propostas de projetos educacionais, descrições de experiências, artigos com sugestões e atividades e projetos culturais desenvolvidas por entidades sociais que menciono e comento na última parte do trabalho. Para minha grata surpresa, percebi que, após seis anos do sancionamento da lei, é possível vislumbrar a comunidade escolar abrindo brechas para que este conteúdo seja efetivado.

Este trabalho associou a problematização da lei à uma proposta pedagógica multicultural como propulsora pela igualdade racial, buscando exemplos de propostas pedagógicas da inserção da cultura negra tendo como eixo o ensino de arte, mais especificamente o de artes visuais.

Tal qual uma aprendiz de bordadeira, que precisa de pequenos traçados para iniciar seu ofício, sou também aprendiz desta pesquisa. Aprender a escolher a melhor linha, as cores mais equilibradas, a posição da mão para que o ponto fique perfeito, adequar o tipo de ponto ao tecido; assim também foi meu aprendizado na pesquisa. E assim, à medida que o bordado vai surgindo, as cores em harmonia, o ponto bem feito, o arremate bem dado, a satisfação é ver o que era apenas uma tentativa transformar-se, agora, em realidade.

Finalmente, pude entender que visualizei apenas uma parte do bordado, não pronto e findado, mas o que se estende para novos traços, novas linhas, novas cores e novas composições.



PARTE I

Experiência, Desejo, Escola
Caminhos Percorridos pela Pesquisa
Caminhos Abertos pelas Narrativas

Caminhos Abertos pelas Narrativas

“_Você viu como sua colega (Cecília²) está fantasiada a caráter, hoje? (risos).

_Não. Quem e porquê? - eu disse

_É porque hoje é dia 20 de novembro, né? Dia da Consciência Negra.” (risos)

Diante da minha seriedade e silêncio, encerramos o assunto. No entanto, dentro de mim, ficou um incomodo grudado na garganta que foi se transformando num bichinho que me picava a cada vez que me deparava com atitudes parecidas. Daí por diante, fui prestando mais atenção nestas atitudes - de professores - com relação ao famigerado slogan dos direitos iguais que muitos teóricos defendem e muitos professores tomam para seus discursos, mas não para suas práticas.

Eu ficava pensando: se fosse eu “fantasiada” de gueixa ou espanhola, seria alvo de comentários sarcásticos como fez meu colega de trabalho que por sinal é professor de História? Que história poderia ensinar este colega aos seus alunos?

Este episódio ocorrido no ano 2000 marcou profundamente minha percepção e tornou meu olhar mais apurado sobre as questões da inserção da pluralidade tão bem defendida pelos autores dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Penso o quanto nós, professores, devemos tomar o cuidado de não distanciar nossas práticas de nossos discursos, já que qualquer um de nós corre o risco de nos enganar com pequenas, mas significantes, atitudes no nosso dia-a-dia, podendo sucumbir às condições de desagravo e desrespeito ao nosso semelhante. Para reforçar esta idéia faço a seguinte citação:

² Todos os nomes aqui citados são fictícios para preservar a identidade das pessoas envolvidas.

Ao tentar definir ou delimitar um repertório de manifestações, objetos e imagens a ser estudado e a ser feito e construído na educação do ver, instituições religiosas, políticas, educacionais e acadêmicas estabelecem juízos e valores estéticos que representam perspectivas unilaterais com a pretensão de criar regras que influenciam – muitas vezes sem melhorar – a experiência visual dos indivíduos (MARTINS, 2007, p.37).

Foi a partir deste episódio que se iniciou meu interesse pela invisibilidade de assuntos como gênero, xenofobia, raça, idade, religiosidade, entre outros, e como esses são criados, recriados e resignificados nos bastidores da escola. Reporto-me à preocupação de McLaren (2000) quanto à abordagem e compreensão de conhecimento. Segundo ele, devemos localizar a produção de significados ante o embate de gêneros, classes, sexualidade e etnicidade.

Talvez por ter presenciado um ato relacionado à discriminação racial de forma velada, a condição do negro, especificamente, ficou mais latente na minha memória. É nesse momento e nesse contexto que surge meu interesse em pesquisar este assunto e, da minha parte, fazer alguma diferença para que negros, índios, gays, etc. possam adentrar na escola pela porta da frente como os ditos normais, ou seja, aqueles que fazem parte de um padrão (branco, mediano, cabelos lisos, magro, cristão), figuras que normalmente vemos nos livros didáticos e literários. Este interesse tornou-se maior quando foi inserido o conteúdo da História e Cultura Africana nos currículos do ensino fundamental para as áreas de história, literatura brasileira e artes, por onde começa toda esta minha narrativa.

Atuando como arte-educadora da rede municipal de educação de Goiânia desde 1998 e, posteriormente, como coordenadora pedagógica, vivenciei a grande lacuna que existe a respeito da pluralidade, dos saberes e das crenças quando se refere à cultura dos negros. Em algumas ocasiões, na escola, sugeria que se incluíssem nos projetos pedagógicos algo referente à cultura negra, ao mesmo tempo em que procurava perceber se haveria alguma recusa da minha sugestão e se os demais professores demonstrariam alguma forma de preconceito racial, o que habitualmente acontecia de forma velada. De fato, minhas sugestões eram recebidas com muito espanto e recusadas quase que por unanimidade. Talvez por muitos relacionarem essa cultura a significados depreciativos (como coisas do mal) ou pela crença de que se trata de manifestações folclóricas que têm importância apenas em datas comemorativas e, portanto faziam parte do currículo paralelo. A

ignorância dos professores quanto ao assunto ser proveniente da formação educacional, profissional e cultural que receberam e não muito raro, se esforçam em defender e reproduzir, já que o “novo” nos assusta.

Normalmente, no contexto escolar, as raízes africanas e indígenas da nossa formação histórica são apresentadas nos currículos como culturas exóticas e seus espaços ficam restritos a subitens de projetos (a maioria, ao encargo dos professores de arte), como “Folclore” ou a datas comemorativas como “Abolição da Escravatura”, etc.

Creio tratar-se de um ponto de vista que muito têm influenciado, ano após ano, seus leitores e interpretes, e causando em alguns uma espécie de efeito multiplicador do olhar e da significação. Talvez meus questionamentos possam encontrar alguma resposta no modo de pensar de McLaren a respeito do *pluralismo liberal*. Segundo ele, não se discrimina nenhum indivíduo e nem seus grupos com base em suas diferenças; ao invés disso, a enunciação da própria discriminação constrói a forma e o caráter da “diferença” e produz as interpretações através das quais as diferenças são medidas, avaliadas e julgadas. Penso que, de algum modo, tais representações podem afetar os alunos negros num efeito de subtração da auto-estima ao se verem retratados de maneira que deixa implícita ou até mesmo explícita a forma desigual de tratamento de uma cultura (branca) com a outra (negra).

Em reforço ao meu olhar sobre as questões da inserção da pluralidade e seus agravantes, trago um exemplo que confirma a existência da visão estereotipada, citada acima. Em uma reunião de professores, o coordenador pedagógico, Mário, sugeriu um projeto de diversidade cultural para toda a escola no período matutino, 2º e 3º ciclos (abarcando da 3ª à 8ª série do ensino fundamental). Nesse, poderíamos levar variadas manifestações culturais a fim de que houvesse uma diversidade de “apresentações culturais” (músicas, danças, comidas típicas, roda de capoeira, teatro, etc). No momento, argumentei que a diversidade cultural não perpassava apenas por apresentações culturais, mas que iria muito além delas. Ao invés de nos restringirmos a elas, deveríamos ampliar o conceito de diversidade e cultura, trazendo como exemplo: “*que tipo de acesso nosso aluno tem à manifestação cultural e o que ele entende por e sobre isso?*”. O diretor, Carlos, gostou da sugestão, todos os professores concordaram e foi-nos pedido que fizéssemos este levantamento. Verifiquei nas aulas de arte que a maioria dos alunos gostava de ir a

shows de *hip-hop*. Iniciamos um trabalho sobre este movimento. Em outra reunião, relatei esta minha experiência com os alunos e o coordenador disse conhecer uma pessoa que poderia ir à escola para dar uma oficina de *grafite* aos alunos. Isto realmente aconteceu e foi uma experiência muito positiva.

Assim como vários colegas professores sugeriram apresentações culturais para a culminância do projeto, propus trazer um grupo de “Congada”³ para dançar e cantar. Para meu espanto, os comentários que ouvi foram de injúria e desrespeito, tais como: *“você quer trazer pra dentro da escola isso? A música que eles cantam, falam de vários deuses, pois é nisto que eles acreditam. Isto não é coisa de Deus, e sim adoração àquelas figuras esquisitas dos negros. E se eles começarem a incorporar aqui, o quê agente faz?”* Naquele momento tentei contra argumentar, mas a discussão foi inflamando e preferi me calar. Calei-me sentindo-me dilacerada. Ao final, o que todos, professores e coordenador, concordaram foi levar uma roda de capoeira, que em minha opinião “fica mais fácil de aceitar” porque ela já se branqueou. Este fato aconteceu em 2001.

Além desse fato ocorrido na escola, minha observação da resistência das pessoas entenderem, aceitarem e vivenciarem a diversidade cultural como algo peculiar de nossa formação pode ter sua extensão confirmada ao relembrar, aqui, a Exposição de Esculturas dos Orixás do artista baiano Tati Moreno em 2003, no Parque Vaca Brava, vítima de repúdios e descontentamentos por parte dos segmentos católicos e evangélicos. Esses, ao tecerem seus argumentos, refletiram bem o preconceito e o desrespeito ao direito de expressão, transparecendo a opinião de que ali estavam expostas imagens que afrontaram à população de Goiânia. Em um dos jornais locais da capital, um dos entrevistados justificou sua posição favorável à retirada da exposição alegando que: “as imagens tratavam-se de adoração ao culto de magia negra” e que por sinal, não deveria ser “coisas do bem” ou que seria “adoração ao demônio”. Nesta foto (1) podemos ver ao fundo um aglomerado de pessoas e em primeiro plano uma mão em sinal de protesto pela retirada das esculturas.

³ Congada é o nome dado ao conjunto de ternos de congo. É uma manifestação de religiosidade popular encontrada em quase todo o Brasil, onde as pessoas reúnem para dançar, cantar e tocar instrumentos embalados pela fé em Nossa Senhora do Rosário (santa da igreja católica identificada como protetora dos negros). Conservando a beleza e a variedade das manifestações do homem oriundo da África, a irmandade funde-se na mistura da mente, ritmo e dos mistérios da Igreja. As festas de Congada realizadas hoje no Brasil são manifestações da expressão tradicional de nosso povo, inspiradas na consagração dos chamados Reis de Congo. (Fonte: O que é Folclore, Coleção Primeiros Passos, Ed. Brasiliense, 1988)



Fig. 1 - Fonte: O Popular, setembro/2003 Parque Vaca Brava-Goiânia/GO Foto:Weimer Carvalho

Parece ingênuo de pelo menos uma fração social goiana a incompreensão de que não se tratava de uma manifestação religiosa simplesmente, mas da manifestação de parte da cultura dessa mesma fração. Uma cultura que tem se esgarçado nas fendas da sociedade e carregado em suas costas um peso de quase cinco séculos de descaso, ou seja, a cultura afro-brasileira. O “afronto que ela provoca” parece não delimitar-se somente à crença, mas, também, às nomenclaturas, cores, formas e representações imagéticas que, ao mesmo tempo, são constantemente apropriadas e afrontam a si mesmas ao revestirem-se de um caráter folclorizado para servir aos seus interesses da cultura predominante.

Boa parte da população, inclusive eu, sentiu um grande pesar diante das manifestações ocorridas dessa exposição. Foi relatado pelo jornal televisivo que, dentre as várias cidades que receberam tal exposição, Goiânia foi a única a demonstrar este tipo de atitude. Na foto (2) podemos verificar parte destas pessoas dando um “abraço” simbólico em sinal de paz e respeito à exposição.



Fig. 02 - Fonte: O Popular, setembro/2003 Parque Vaca Brava-Goiânia/GO Foto: Weimer Carvalho

Este evento também repercutiu na escola onde eu trabalhava e, mais uma vez, pude presenciar manifestações em defesa da retirada das esculturas. Lembro, inclusive, de uma professora (Francisca) que afirmou concordar com os protestos por que, na sua igreja, o pastor tinha recebido uma mensagem dos anjos dizendo que tudo aquilo era obra do demônio para afastar as pessoas do bem. Fiquei preocupada com esta afirmação, pensando que esta professora poderia passar esta imagem da religião africana aos seus alunos. Perguntei-lhe se pretendia abordar este assunto em sala e qual seria sua posição, ela respondeu que era seu dever enquanto cristã “esclarecer” por que estava havendo os protestos. Argumentei o fato de se ver com outros olhos, não somente pelo lado da religiosidade, mas pelo lado artístico (apelei para defender “minha disciplina”), em vão... Outros casos semelhantes ocorreram, mas com alguns professores foi possível um melhor diálogo e uma suposta compreensão do assunto.

Neste ano, assumi o cargo de coordenadora pedagógica e pude propor aos professores uma visita à exposição das esculturas dos orixás, no Parque Vaca Brava. Mesmo que alguns professores tivessem colaborado na divulgação e incentivo, tivemos poucos alunos dispostos a ir. Eles argumentaram que seus pais não concordavam com a visita de uma “coisa de macumba”. Mais uma vez, constatei que a falta da informação poderia distorcer e escamotear uma cultura quando ela está ausente do nosso cotidiano curricular.

Por compreender a situação de outra forma, iniciei algumas pesquisas sobre a religiosidade dos afro-descendentes e constatei que ela foi e ainda é importante na nossa formação cultural. Através dela, se perpetuaram muitas das influências africanas no nosso cotidiano. E segundo Gonçalves (2000) foi com as irmandades religiosas (Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de São Paulo e Irmandade do Rosário dos Anturos em Contagem - MG (OLIVEIRA, 2001)), incentivadas pela igreja católica, que se deu o início das primeiras escolas para os negros. Notei também que uma delas, a Umbanda, nasceu de uma miscigenação das principais religiões cultuadas no Brasil.

Esses dados trouxeram novos olhares para minhas inquietações sobre a inclusão da história e cultura africana nos currículos escolares. Percebi que, embora existissem teorias - como algumas políticas públicas - com propostas inclusivas e que são do conhecimento de alguns professores, quando proposto o trabalho - de inclusão da cultura negra - seja em que aspecto for, na prática ainda prevalecem as propostas euro-americanas. Se a cultura afro-brasileira também faz parte do nosso processo identitário, sua inclusão no currículo escolar faz sentido como parte dos elementos que dão visibilidade à cultura afro-brasileira, assim como qualquer outro elemento dessa mesma cultura. Tanto é que, desde 1997, o ensino religioso foi reorientado pelo PCN como orientação religiosa, sem dar ênfase a nenhuma religião, mas tratando a religiosidade como um fenômeno inerente ao ser humano.

Outro motivo que muito contribuiu para meu interesse pelo assunto da (in)visibilidade da cultura negra nos âmbitos educacionais foi acompanhar o projeto realizado no CECAB (Centro de Estudos do Caribe no Brasil) vinculado à Faculdade de História da UFG (Universidade Federal de Goiás). O projeto pesquisava a influência dos “terreiros” de Candomblé na vida dos alunos/professores das escolas estaduais da região sudoeste de Goiânia e a vida social dos quilombolas em um distrito (Almeidas) da cidade de Silvânia-GO. Na primeira pesquisa mencionada foi constatado que muitos alunos que freqüentavam e eram membros praticantes da religiosidade afro, neste caso, o candomblé, não assumiam este pertencimento, pois sentiam-se discriminados. Foi relato também, pelos alunos que a discriminação estava presente por atitudes de risos e comentários sobre os cabelos, roupas coloridas, estéticas, etc. Em relação aos quilombolas do município de Silvânia, o que mais me incomodou foi o fato de que eles estavam perdendo suas terras e seus direitos sobre ela para proprietários latifundiários das circunvizinhanças. E que as

peças jovens da comunidade estavam ficando sem estudar pelo fato de sentirem discriminados pelos seus pares residentes na zona urbana. Isso contribuiu para minhas inquietações, pois, se de um lado eu presenciava lacunas de oportunidades e igualdade nas escolas, por outro, não conhecia tão profundamente as seqüelas da discriminação que havia ficado nos afro-descendentes após a abolição.

Estes acontecimentos vieram pontuar meus estudos e instigar-me mais ao conhecer o caso dos quilombolas, abandonados pelo governo brasileiro durante longo tempo e que, por várias vezes, tiveram suas terras apropriadas por fazendeiros que se intitulavam seus donos, expulsando-os desses locais e submetendo-os ao êxodo e à informalidade, marginalizando-os.

No início de 2003, foi aprovada a Lei 10639/03, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, a ser ministrada pelos profissionais de Educação Artística, hoje denominada Ensino de Arte, de Literatura e de História Brasileira. Esta lei traz em seu segundo parágrafo o seguinte: “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”.

Pensei que esta seria mais uma boa oportunidade para contemplar meu desejo de dar visibilidade a cultura negra nos espaços escolares. Mas foi neste momento que me deparei com algumas questões que, durante algum tempo, me acompanharam enquanto arte-educadora. Sendo eu uma das personagens que terá a incumbência de ministrar este conteúdo, como poderei fazê-lo se não tenho formação para esta tarefa? Como seria a contribuição do ensino da arte para a concretização do conteúdo proposto na lei?

Procurava me informar através do apoio pedagógico da SME, mas, também nela, faltavam maiores esclarecimentos sobre como ficaria, ao certo, esta situação. Diziam que o Governo Federal iria providenciar uma formação a estes profissionais. Durante este ano de 2003, nada foi providenciado pelo Governo Federal para esta formação e as informações vindas da SME não solucionavam nada.

A vontade de trabalhar com este tema foi amparada pela troca de informações e experiências de colegas professores de arte e de outras áreas, principalmente de história, que também possuía alguns professores que tentavam trabalhar o conteúdo proposto. Sem uma diretriz, fizemos conforme o esforço e a

vontade de cada um para introduzir um pouco da cultura negra. Hoje, confesso que, em vários momentos, trabalhamos com as atividades em si mais do que com conteúdos contextualizados. Por exemplo: manifestações culturais (maracatu, capoeira, congada, cavalhadas, maculelê) e, mais no final do ano, um projeto sobre Consciência Negra que será relatado com detalhes mais adiante.

Em Novembro de 2004, participei do Fórum “**Educação e Diversidade Étnico-Racial**” realizado em Goiânia. Em todo o país foi programado um total de 20 fóruns estaduais para discutir a desigualdade no cotidiano escolar. Um dos objetivos dos fóruns foi de colocar na agenda de discussão dos gestores públicos, dos educadores e dos movimentos sociais as estratégias de reflexão, conhecimento e intervenção sobre a presença do racismo e seus derivados nos sistemas de ensino em seus diversos níveis, além de discutir a implementação da Lei 10.639/03. Outro objetivo foi a articulação e o fortalecimento de uma rede de profissionais de educação para implementação e a valorização da diversidade étnico-racial, da formação anti-sexista e o combate à intolerância religiosa (fonte: <http://portal.mec.br/secad>).

O Movimento Negro⁴, peça fundamental na conquista dessa batalha, vem travando uma grande luta para conquistar seu espaço no cenário sócio político e cultural brasileiro. Desde o início do século XX, os movimentos sociais dos negros aprenderam a partir dos processos da educação para a cidadania a lutar contra o preconceito e a discriminação raciais, inclusive reivindicando a ruptura com o abandono dessa população negra e exigindo direitos sociais e oportunidades de educação e trabalho (GONÇALVES, 2000).

Minha participação nesse Fórum foi importante pela oportunidade de conhecer melhor esse segmento e alguns nomes importantes dessa luta, como Nelson Inocêncio, professor do departamento de artes da UnB profundamente ligado às questões africanas tanto no seu trabalho acadêmico quanto nas suas obras de arte e na sua opção religiosa; Alex Ratts, professor do IESA/UFG que também é um grande conhecedor e estudioso das pertinências relacionadas à diáspora negra, juntando-se a eles Petronilha Silva, professora da UFBA (Universidade Federal da Bahia); Nilma Lino Gomes e Cidinha da Silva, ambas escritoras que problematizam

⁴ As revoltas e rebeliões que dominaram praticamente todo o período da escravidão no Brasil, conhecidas como quilombos, reapareceram na era republicana sob a forma de movimentos sociais, inclusive os movimentos de protesto dos negros(GONÇALVES, 2000).

as questões do negro na sociedade brasileira; Beatriz Nascimento, professora e pesquisadora da diáspora negra; Milton Santos, pesquisador e escritor na área da geografia; Kabengele Munanga, professor e pesquisador do departamento de antropologia e sociologia da USP (Universidade de São Paulo). De uma forma ou de outra, todos eles são nomes relacionados com estas questões em prol da inserção da cultura negra nas escolas brasileiras, como as cotas Universitárias e as representações do negro em todos os segmentos da sociedade em geral. Aprender um pouco mais sob o olhar destes e de tantos outros autores aumentou a vontade de levar adiante meu posicionamento ante o assunto, principalmente por que minhas inquietações em relação à real lacuna, descaso e preconceito por parte da educação referente ao tema da cultura e história dos negros foram confirmadas.

Apoiando-me na Lei 10.639/03, que vislumbra a entrada destes conteúdos nos currículos oficiais, busquei ampliar meus estudos sobre a inclusão da história da cultura negra nos currículos escolares e na medida do possível, incluí-lo na dinâmica das minhas aulas. Neste período, algumas indagações, questionamentos e dúvidas (já mencionadas na apresentação desta pesquisa) foram surgindo ao pensar como se daria a implementação da lei e como poderia ser inserida no currículo de forma que não fosse visto apenas como um projeto que se encerra em poucos dias. Ao mesmo tempo em que as questões iniciais faziam parte dos meus questionamentos, eram elas as principais motivadoras para que eu fosse em busca de novos caminhos a serem trilhados. No entanto, elas se revelaram tangenciais para o trabalho. Percebi que o grande desafio deste estudo seria a problematização destes olhares, ou melhor, que outros olhares serão possíveis nessa relação da diversidade dentro da escola?

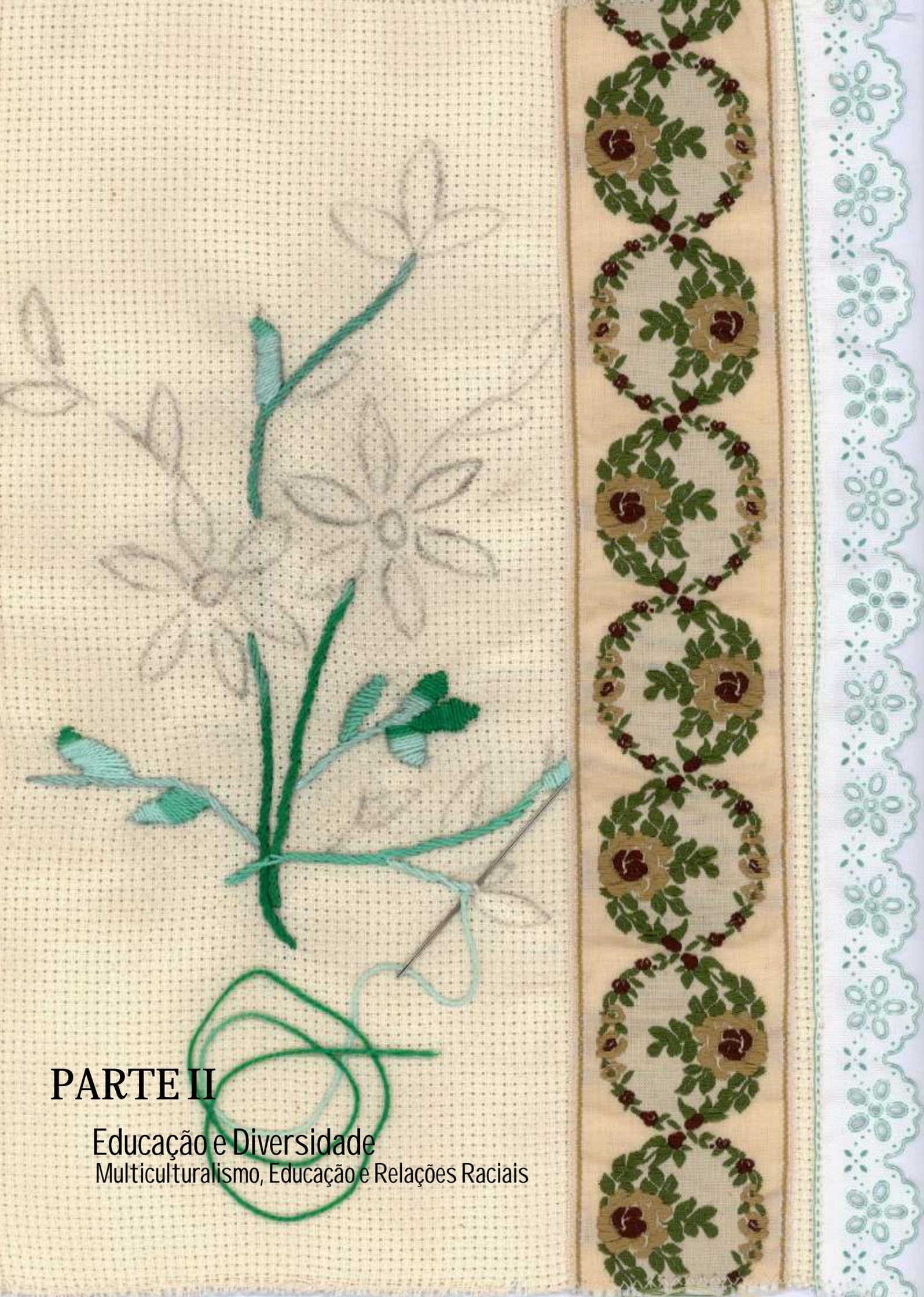
Com base neste panorama, onde se encontrava de um lado a cultura negra, de outro, o processo de implementação da Lei 10.639 e ainda os educadores, pensei na possibilidade de apresentar como proposta ao Mestrado em Cultura Visual (FAV/UFG) um projeto onde pretendia explorar a cultura negra amparada pela lei. Inicialmente, a idéia foi trabalhar a visibilidade da cultura negra nas escolas através de suas manifestações religiosas, o que seria para mim uma oportunidade de expandir o olhar da pluralidade, do hibridismo e do sincretismo da nossa formação cultural, reforçando que não somente as religiões cristãs têm direito de fazer parte do currículo escolar: as outras também têm o mesmo direito.

Essa proposta previa o estudo das visualidades dos elementos religiosos afro-brasileiros, inserindo-os no ensino de artes atendendo a especificidade da lei. No final da pesquisa, pretendia elaborar um material didático para o ensino de artes visuais no ensino fundamental, que serviria como suporte para o professor de artes dando auxílio ao seu trabalho dentro do conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira. Esta escolha foi pensada tendo por base as indagações e deficiências apontadas pela equipe da SME ao ser questionada sobre a inserção do conteúdo no currículo citado pela lei.

No início do mestrado, achei que não teria dificuldades em focar meu objeto, mas logo nos primeiros meses de pesquisas, percebi o quão extenso e conflituoso é o tema da religiosidade para ser trabalhada e inserida nas escolas de Goiânia por se tratar de uma sociedade tradicionalmente cristã. Estas idéias foram, então, analisadas nos encontros de orientações e foram redirecionadas conforme foi se desencadeando o tempo e a demanda do estudo.

No decorrer do tempo, fui delimitando o foco do estudo, tendo a Lei como alicerce e, para isso, foi necessário fazer um mapeamento do contexto das discussões sobre a educação brasileira, algumas tendências sociais, culturais e econômicas. Este levantamento é de suma importância para entender como a Lei chega ao cenário brasileiro em 2003, levando em conta o papel de cada instituição de poder público ligada a educação para o cumprimento da Lei. Na tentativa de compreender como a História e Cultura Africana podem entrar no currículo do ensino de arte e como esta disciplina poderá contribuir com o panorama atual (da multiplicidade e do pluralismo), fez-se necessário um paralelo entre o ensino de arte e educação das relações étnico-racial trabalhado na perspectiva da pedagogia crítica e do multiculturalismo crítico.

Como consequência do redirecionamento da pesquisa, penso que a contribuição do ensino de arte e o meu desejo desde o início desta narrativa independem de ter ou não um material elaborado nesta pesquisa. Mas o mais importante é a problematização da Lei nos currículos do ensino fundamental, a efetivação da mesma, é denunciar o olhar estereotipado que, muitas vezes, ainda é percebido na escola e discutir como poderemos apontar teorias pedagógicas que possibilitem a visibilização da cultura negra através de uma pedagogia crítica que leve em conta o multiculturalismo. E é isto que, agora, me proponho a fazer no decorrer desta narrativa.



PARTE II

Educação e Diversidade
Multiculturalismo, Educação e Relações Raciais

Multiculturalismo, Educação e Relações Raciais

“Educação Multiculturalista permite ao aluno lidar com a diferença de modo positivo na Arte e na Vida.” (Ana Mae Barbosa)

A prática educativa não excludente é firmada na educação multicultural, movimento surgido na Inglaterra nos anos 60 com a proposta de reformulação curricular que atendesse os direitos humanos, igualdade de oportunidade e o embate à segregação racial para integrar crianças de outras nacionalidades e raças à sociedade. Uma educação que promovesse principalmente a valorização e aceitação da herança étnica, reforçando a identidade cultural das minorias raciais, dando maior espaço no currículo escolar a referências culturais e artísticas de outros países. Até então, prevalecia o predomínio do eurocentrismo, que privilegiava a cultura branca, masculina e cristã, e menospreza as demais culturas dentro da composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar.

O movimento multicultural expandiu-se para outros países que ampliaram os limites da igualdade, acrescentando outros temas e incluindo novos valores como o feminismo e o homossexualismo. Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se no final da década de 60 como conseqüências das preocupações dos movimentos de direitos civis como a liberdade, o poder político e a economia. Este movimento se desenvolveu a partir da preocupação dos educadores em apoiar as lutas sociais, políticas e econômicas de diversos grupos étnicos. Grande parte da liderança do ensino multicultural veio das comunidades afro-americanas.

Grupos multiétnicos europeus também reivindicaram uma reflexão acerca dos direitos e oportunidades, bem como do reconhecimento e valorização de suas diferenças. Neste caso, o Conselho da Europa acompanhou esta questão, mantendo como uma de suas prioridades culturais o reconhecimento das minorias. Data de 1970 o primeiro termo de referência ao movimento, originado no Conselho sobre esta temática. É interessante destacar que a opção pelo termo intercultural está de

acordo com a evolução da problemática que, em vez de uma multivivência cultural, proponha uma interação dos grupos.

Neste trabalho opto pelo termo multiculturalismo pelas diversas ênfases que, segundo autores como CANEN e MOREIRA, ele sugere: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que busca entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais (CANEN e MOREIRA, 2001). Segundo os autores acima, a última ênfase é a mais apropriada para expressar os complexos fenômenos culturais contemporâneos. Para eles, o multiculturalismo pode também ser empregado para resgatar valores culturais ameaçados, visando garantir a pluralidade cultural. Pode-se ainda, buscar reduzir os preconceitos e as discriminações (CANEN, 1998).

Peter McLaren (2000) é um educador canadense radicado nos Estados Unidos, que tem as idéias de Paulo Freire e o ensino multicultural inseridos na linha de frente de seu trabalho. Sob tais influências, ele enumera quatro grandes tendências do multiculturalismo: conservador, humanista liberal, liberal de esquerda e o crítico, também chamado de revolucionário, emancipatório ou contra-hegemônico (McLAREN, 1997; 2000). Esta última tendência tem como base a política cultural da diferença e do respeito ao ponto de vista, às interpretações e atitudes do sujeito. Ele questiona o monoculturalismo, sublinha as diferenças e as ausências de muitas vozes silenciadas pelas metanarrativas da modernidade, rejeita o preconceito ou a hierarquia e, portanto, possibilita o entendimento sobre a dinâmica das culturas como uma elaboração coletiva. Esta cultura dinamizada se reconstrói a partir de denominadores interculturais, admitindo o diálogo como reconhecimento e a negociação entre elas, ao contrário de considerá-las como um conjunto de características rígidas e transmitidas. Esta tendência do multiculturalismo crítico, quando atrelada ao ensino de arte e considerando outros códigos estéticos e culturais não hegemônicos, conduz o educador e educando a abrirem-se para a riqueza cultural da humanidade e para os conceitos de artes visuais tidos como “belas artes”, “arte erudita” ou “arte maior”, a considerar a idéia de “artes menores” ou “arte populares”.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) faz uma relação da teoria do currículo, ensino e cultura, onde vê o currículo como um artefato histórico e social, não neutro de

transmissão de conhecimentos e, portanto, passível de mudanças e constituinte de identidades individuais e sociais. Assim, o multiculturalismo crítico também não pode conceber estas diferenças culturais e sociais separadamente das relações de poder. Ainda segundo o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida numa concepção pós-estruturalista, que concebe a diferença como um processo lingüístico e discursivo e com uma concepção mais materialista, em que as instituições estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural (MOREIRA, 2001).

Segundo Denise Cogo (2000) o multiculturalismo é resultado das intensas migrações provocadas pela globalização e que, através da heterogeneidade, marca a experiência migratória. Os migrantes desenvolvem várias identidades simultaneamente com mais de uma nação. O multiculturalismo permite, então, o reconhecimento da diversidade cultural e a proteção das culturas minoritárias.

Banks (1999) apresenta um aspecto da educação multicultural pelo qual não se deve enfatizar alternativas (isto ou aquilo), mas, sim, ampliar as alternativas (isto e aquilo). Assim, cada atividade trabalhada na perspectiva multicultural estará integrada numa proposta ampla, ou seja, que não se reduz a uma iniciativa isolada. Outro aspecto se relaciona às estratégias utilizadas para se transformar o currículo na perspectiva da introdução à sensibilização da diversidade cultural. Ele distingue quatro abordagens indicando diferentes níveis de mudança curricular: 1) O mais elementar é o que ilustra (sem afetar o currículo formal) as contribuições das diferentes culturas através da introdução no cotidiano escolar de comemorações (datas, eventos e acontecimentos) específicos relativos às diversas culturas; 2) A abordagem aditiva é aquela inserida no currículo formal acrescentando determinados conteúdos em diferentes disciplinas sem afetar a sua estrutura básica; 3) O enfoque transformador, que em contraste ao aditivo, reestrutura o currículo em sua própria base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, fatos, originados das diferentes tradições culturais; 4) Da ação social, expande a transformação curricular à possibilidade de desenvolver projetos e atividades agregando envolvimento e compromisso com diferentes grupos culturais, onde favoreça a relação teoria/prática em relação à diversidade cultural.

Percebe-se em Banks uma consonância com Peter McLaren no que diz respeito ao multiculturalismo. No seu modo de ver, a educação multicultural é um movimento reformador que almeja realizar mudanças no sistema educacional. Banks

vê como finalidade da educação multicultural contribuir para que todos os estudantes desenvolvam “habilidades, atitudes e conhecimentos, necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, da cultura dominante, assim como interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem” (BANKS; 1999 p.2). Ele afirma que são muitos os paradigmas formulados para explicar o fracasso escolar. Um deles é a diferença cultural partindo da afirmação de que as diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes. Estes têm de ser compreendidos na originalidade das relações, nos mecanismos que geram significados e que provocam transformações nas instituições, na sociedade e na cultura. Com esta perspectiva, percebe-se um aspecto que McLaren reconhece no educador - um agente revolucionário preparado para criticar o currículo e sua prática - argumentando que as representações de raça, gênero, classe, cor de pele, religião, deficiência e cultura são produtos de lutas sociais e de processos interligados, que ocorrem em diferentes formas e situações e que a formação de identidade ocorre dentro do processo da globalização. Ele afirma que as diferenças são determinadas pelos processos históricos, mentalidades, ideologias e disputas de poder que mobilizam nações portadoras das formas da oralidade (linguagem e discurso) que continuamente deslocam e alocam valores, símbolos e significados ao mesmo tempo em que os produzem. Assim, o autor destaca as contribuições desta perspectiva para elaboração de um currículo crítico:

[...] um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitos às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação (MCLAREN, 2000, p. 131).

Em outro paradigma citado por Banks, a Privação Cultural considera a cultura de origem dos alunos como o maior problema e não a cultura da escola. Neste sentido, a diversidade cultural é hierarquizada, pois “desvaloriza determinadas culturas e suas especificidades e reduz o papel da educação a uma função de compensação cultural” (CANDAUI, 2002, p.85). Pela visão multicultural, as relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora e opõem-se ao primeiro paradigma deslocando o cerne da questão. Por esta, o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, construída

com base num único modelo cultural, o hegemônico. Essa questão torna-se de grande importância para o ensino de arte quando consideramos que o professor desta disciplina precisa conhecer e reconhecer os códigos visuais e estéticos presentes na comunidade escolar. Como exemplo, a composição étnica e social da comunidade escolar, “o quanto ela é heterogênea, quais seus pontos de encontros e desencontros” (RICHTER, 2002, p. 90), de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, para construir a abordagem metodológica e os conteúdos a serem trabalhados.

Banks (1999) afirma que a escola envolve uma conceituação mobilizadora de mudança social a partir do próprio ambiente educacional, onde estudantes de todas as classes sociais, raças, etnias e gêneros terão oportunidades de sucesso. Portanto, a escola ainda é um espaço privilegiado para crianças, jovens e adultos de camadas populares terem acesso ao conhecimento artístico e científico.

Paulo Freire dá base a essa concepção ampliando a escola além de seu espaço físico. Segundo ele, a escola deve entender e perceber a realidade local (incluindo a vida dos estudantes) como possibilidade de espaço de formação, aproveitando referências múltiplas, estimulando a vontade de saber mais, a identidade e a autonomia. Nesse caminho, o ato da repetição dará lugar ao ato da criação e recriação de novos territórios para o conhecimento e ação do sujeito (FREIRE, 1996). Na maioria das vezes, a escola cumpre apenas o papel fundamental de ler e redimensionar os modos como as pessoas vivenciam suas identidades e é neste espaço que as relações sociais manifestam-se de diversas maneiras, produzindo, inclusive, formas de preconceito e controle. Com isso, as teorias de Paulo Freire se tornam importantes na efetivação de um currículo que questione os modelos prontos e traga o conflito para arena do cotidiano escolar. A postura anti-discriminatória e anti-segregacionista de Freire apresenta-o como um dos mais importantes teóricos do movimento de ruptura com o paradigma moderno de educação, na busca pela instauração do que hoje denominamos de paradigma da inclusão através da crítica social e de si mesmo.

Paulo Freire (2004) afirma que a pedagogia do oprimido “tem de ser forjada com ele, e não para ele, enquanto pessoa ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” tendo como base desta pedagogia o diálogo, principal instrumento para a educação como prática libertadora. Paulo Freire vê o diálogo como instrumento essencial para quem exerce o papel de educador-

libertador. Para ele, o diálogo transforma as relações de poder e ocorre quando os agentes da relação se comprometem com o pensamento libertador que só se concretiza quando há esperança. Dessa forma, ele passa a ser um caminho através do qual os homens ganham e dão significados que os libertam. Neste sentido, o ato de dialogar passa a ser cultura, pois pensar o mundo é julgá-lo, é expressar juízos. Ao fazê-lo, assume-se a consciência de testemunha de uma história em que se sabe autor e responsável por ela. É mister que o diálogo seja verdadeiro para que se tenha significados também verdadeiros e críticos, objetivando superar, assim, a contradição que se instaura entre opressor-oprimido. Para tanto, penso que o diálogo se inicia na busca do conteúdo programático, quando o educador está preparando a abordagem dos seus encontros com os alunos. No caso que citei do episódio da exposição dos orixás, o professor poderá utilizar como referencial as visualidades das esculturas para exaltar a riqueza da arte africana e compor uma articulação desta arte com outra visão de arte e, assim, pontuar os pressupostos da “Pedagogia do Oprimido”. Se os professores privilegiarem temas que sejam significativos para a compreensão da história do negro no Brasil, evidentemente, o seu diálogo não se concentrará na depreciação da imagem do negro nem na escravidão. Portanto, cabe a nós professores buscar novos conhecimentos, através dos quais os alunos negros e não negros busquem compreender que os afro-brasileiros possuem uma história cultural milenar e que ela é parte integrante da história da humanidade.

Por isso é que, acrescento que quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço do silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silenciado, não silenciado, fala. (FREIRE, 1996, p. 132)

Acrescento ainda a visão de Humberto Maturana que, embora seja biólogo, traz um olhar bastante significativo sobre o campo da educação. Maturana tece

comentários sobre a linguagem, considerando-a fundamentada nas emoções. Para ele, ambos (linguagem e emoções) ocorrem na medida em que convivemos, na medida em que nos relacionamos “languageando”⁵ nos espaços relacionais. Estes últimos são considerados fundamentais porque constituem os ambientes nos quais se dão as relações e o fluir acontece. Nestes espaços, o intervalo é algo que não existe e a educação é, nesta condição, permanente e contínua. Neles, todas as ações vão delineando a pedagogia desse processo de aprendizagem, o da convivência. Assim, o efeito de conviver relacionalmente provoca a incessante manutenção desse sistema, pois nele, e através dessa convivência, ocorre a criação e recriação da vida, das realidades e também das autonomias de modo relacionados. Estas concepções confluem com as do multiculturalismo e reforçam a importância de promovermos momentos de diálogo sobre temas diversos para oportunizar aos nossos alunos o exercício do discurso, do “languagear”, compreendendo que este processo oferece a eles a oportunidade de legitimar suas opiniões, de “autoria” de discurso, de autonomia da fala e de empoderamento. Aspectos estes que são provocantes por deslocarem os alunos de uma zona de conforto para outra de conflito e também servem como intervenientes para as transformações nas maneiras como eles vêem o outro e como os professores os vê.

Vejo que as preocupações relacionadas à educação, por compreenderem vastas áreas do conhecimento, ecoam como uma espécie de provocação que nos exige cada vez mais atitudes diante de antigas necessidades humanas/sociais, já nos tem dado o enorme testemunho de que a educação multicultural não surgiu apenas por motivos pedagógicos mas, principalmente, por razões sociais, políticas, ideológicas e culturais.

A pedagogia multicultural contribuiu para o surgimento do que se pode chamar de reações anti-racistas, anti-sexistas, anti-homofóbicas e anti-autoritárias, além de preocupar-se em melhorar as relações humanas. (McLaren, 2004). A perspectiva multicultural apresenta um amplo horizonte para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões relativas ao papel da escola na nossa sociedade, ao cotidiano escolar e à formação de professores. Ela se tornou um aporte consciente para reconhecer aqueles que são diferentes, um meio de

⁵ Termo derivado do substantivo linguagem, usado por Maturana (languagear) na forma verbal para designar as ações que temos no conviver, porém aqui adaptado para o gerúndio. Grifo meu.

equidade de direito e de respeito mútuo entre pessoas de todas as comunidades, países e todas as raças.

Contudo, sua efetivação nos modos de uma educação multicultural não se dá por ações ou princípios simplificados. Ela sugere o exame de alguns mecanismos que possibilitem a viabilidade de emergir culturas submersas pelos traumas causados pela linguagem e o discurso dominantes.

Explicando melhor algumas das dimensões de uma educação multicultural, preciso antes pontuar um aspecto de democracia que nos fala McLaren (2000): as sociedades que não conseguem se organizar de forma que todos os cidadãos tenham direitos e deveres iguais, mas se organizam em torno de causas nacionais e particulares. A esse respeito, ao observar os modos como tais comportamentos são assimilados e reproduzidos por seus participantes com efeitos, inclusive, práticos, parece-me que eles ocorrem de modo bastante inconsciente.

Esse comportamento parece se fundar através de ritos do cotidiano nos quais as coisas vão sendo organizadas e ordenadas, delineando os sistemas classificatórios e dominantes de suas operações interiores. Em tais ritos cotidianos e através de sistemas classificatórios, os significados vão sendo construídos por via de sistemas simbólicos. McLaren, ao citar Hall, apresenta um exemplo que nos ajudar a compreender esse processo: "...o pão que é comido em casa é visto simplesmente como um objeto cotidiano" "...o pão especialmente preparado e partido na mesa da comunhão torna-se sagrado podendo simbolizar o corpo de cristo". (Hall apud McLaren, 2000, p.273). Com tal exemplo, percebo que um fator comum às questões do ritual e do cotidiano é o caráter social. Ambos ocorrem no domínio do social. Isso me leva a pensar que a constituição de sistemas se dá nas relações (em casa, na igreja, no trabalho, nas ruas, na escola) ou, como chama Maturana (1998), nos espaços educativos. Inserem-se nessas relações, também, os meios pelos quais os quais seus agentes assumem autoria e empoderamento.

A linguagem e o discurso como formas do exercício de suas oralidades os conduziram, também, ao exercício da capacidade de distinguir e de fazer juízos. A saber, as realidades percebidas poderão ser equivalentes ao número de participantes de uma relação, bem como as posições e identidades ali envolvidas. Essa visão torna-se enriquecida na visão de Maturana por não atribuir neutralidade e descomprometimento ao ser humano com relação ao que percebe. Para Maturana (1998), o ser humano é também influenciado na medida em que é afetado pelas

realidades que o tocam, e os juízos que ele emite o constituem diferentemente dos demais observadores.

Se a matéria-prima do pensamento são gestos, idéias, emoções, imagens e palavras, pensamos que é do outro o ato de nomear aquilo que vemos – as imagens. Isso nos convida a quase concluir que o ato de construir realidades é apenas mental. Por sorte, sendo também social, o pensamento “fornece as auto-definições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições de sujeito e assumem o processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias” (McLAREN, 2000, p.34). Se a linguagem é capaz de fornecer “...as auto-definições a partir das quais as pessoas agem”, torna-se raso perceber que ela pode ser mobilizada em termos de – condição pedagógica para o exercício crítico do sujeito – interrogar as suposições sobre as quais suas experiências se constroem no contexto em que se inserem.

Colocando de outra maneira, o uso da linguagem numa educação multicultural implica no exercício de suas dimensões como proposta pedagógica, oferecendo aos alunos a oportunidade de extrair de suas próprias reflexões sobre o mundo uma compreensão sobre suas narrativas, chegando às auto-definições que o impelem para as ações. Ações estas que são também tratadas por Maturana (1998) como o efeito de agir, tomado pela definição de *autoconsciência*. O autor argumenta que a *autoconsciência* não se encontra no cérebro, mas “... pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem fundamentada nas emoções” (1998, p. 36). Para ele, “A operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem” (MATURANA, 1998, p. 28). Nesse sentido, linguagem aqui passa a ser compreendida não como processo cerebral, mas como espaço edificado por meio de ações comuns. Suas dimensões são aquilo que constitui os observadores: as distinções, os juízos e as narrativas. Pensando dessa forma, chego à concepção de que, embora o multiculturalismo não tenha surgido apenas por motivos pedagógicos, duas de suas dimensões (linguagem e discurso) germinam a noção que faço sobre as propriedades de uma educação multicultural.

Assemelhando-se à visão de McLaren sobre o pluralismo liberal, este tipo de educação não seria uma que neutralize as características particulares e relevantes de seus participantes em favor das características particulares de alguns, nem outra,

que neutralize ambas as características, como se fosse provável o consenso e a ordem compartilhados por todos e alguma forma essencialmente pura, essencialmente branca. A educação multicultural que destaco enfatiza a diversidade de vozes, de opiniões, de características, de raça, do eu e do outro abertos entre si. Empreende a consciência de que as diferenças como etnia, gênero e classe social, por exemplo, não são medidas para qualquer julgamento sobre quem pode e quem não pode ter acesso à educação. Essas servem para que ela se pautem pelas distinções, no sentido de incluí-las valorizadas, partindo da concepção de que todos podem aprender independente dessas diferenças. Para esta proposta de educação, não só “o pão terá o seu valor, mas também o vinho, a cachaça, o leite, a água” etc. consagrados em processo de construção conjunta de sentidos.

Em outras palavras, significa dizer que, sendo observado os valores de várias culturas, os indivíduos, ao tentarem se organizar como cidadãos do mundo, considerariam os demais em torno de causas nacionais coletivas. Isto, posto que os indivíduos que reproduzissem tais valores como sendo também seus destacariam também os valores dos demais agentes ao colocá-los em prática nos seus cotidianos.

Esta aproximação implicaria, ainda, na atitude produtiva e participativa de toda a comunidade educativa (professores, alunos, pais, administração e agentes da comunidade), sua implementação nos suportes oficiais efetivos e o envolvimento das comunidades. Nesse sentido, ao dar visibilidade os conteúdos da história e da cultura negra no currículo escolar de forma a possibilitar interpretações que valorizem as imagens e os modos como vemos e pensamos sobre os negros, estaremos sendo coerentes com a perspectiva multicultural, viabilizando reconhecimentos, visibilidades e participações outrora negados e camuflados.

Penso ser mister reconhecer as tendências da configuração multicultural brasileira a partir do reconhecimento da nossa própria formação histórica, desde o início pautada por processos migratórios dos quais fizeram parte, cruel e forçosamente, os negros, fragmentados em pertencimentos dual denominado “pessoas traduzidas”.⁶

No Brasil vêm crescendo, principalmente nos anos 1980 e 1990, uma nova consciência das diferenças culturais presentes no terreno social e um incisivo

⁶ Stuart Hall nos fala sobre pessoas pertencerem ao mesmo tempo a dois lugares (2000).

questionamento do mito da “democracia racial” - ideologia do branqueamento com objetivo de propagar que não existem diferenças raciais no país e que todos aqui vivem de forma harmoniosa, sem conflitos ou, como denomina Fernando Rodrigues,⁷ “racismo cordial”.

Na abertura oficial das comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil, o então presidente Fernando Henrique Cardoso proferiu um discurso no qual dizia:

Somos talvez a maior nação multirracial e multicultural do mundo ocidental, senão em números de habitantes, na capacidade integradora da civilização que fundamos. Essa diversidade e sua mestiçagem constituem a marca do nosso povo, o orgulho de nosso país, o emblema que sustentamos no pórtico do nosso século. E essa identidade dá-nos a base para a entrada do novo milênio, o da civilização global, nos distingue pelos valores de tolerância que refletamos, a partir dela, o quanto conseguimos caminhar nesses 500 anos.⁸

Embora o próprio presidente tenha reforçado nosso status de nação multicultural e diversificada onde, apesar de toda nossa realidade de desigualdades sociais, ainda somos uma nação culturalmente rica, temos o exemplo de vários movimentos sociais como o movimento negro, grupos indígenas (MID – Movimento Índio Descendentes)⁹, movimentos feministas etc., que têm reivindicado um reconhecimento e uma valorização mais eficaz de suas identidades culturais. São esses movimentos que levam para a educação a denúncia do racismo e da discriminação, da visão etnocêntrica da cultura, da não-consideração de que existem diferentes identidades, induzindo-nos a repensar a estrutura educacional e da escola.

Neste sentido, os efeitos das reivindicações que rompem o campo da educação buscando caminhos que possibilitem incorporar a diversidade cultural no cotidiano escolar, temos como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais

⁷ Fernando Rodrigues é repórter especial da Folha de S. Paulo. Racismo Cordial (1998, p.11).

⁸ Cogo, Denise. Multiculturalismo e Campo Midiático: “narrativas sobre as identidades nos 500 anos de Descobrimento do Brasil” (p.2).

⁹ São mais de 220 etnias espalhadas por todo território nacional e contam com um forte movimento, organizado e atuante e que têm exigido uma educação que respeite seus costumes, sua língua e sua visão de mundo.

(PCN) proposto pelo Ministério de Educação e Desporto como um dos temas transversais, que passou a justificar a inclusão:

Tratar da diversidade brasileira, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática.

É um imperativo de trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico da nossa história de país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação (p. 4).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - está expresso que o dia 13 de maio, Dia da Abolição da Escravatura será ressignificado como Dia Nacional de Luta Contra o Racismo, que o dia 20 de novembro traga a figura guerreira de Zumbi dos Palmares para marcar o Dia Nacional da Consciência Negra e o dia 21 de março como Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Estas datas estão no calendário escolar. No entanto, este documento não vislumbra medidas objetivas que possam indicar possibilidades concretas de mudanças sociais. Penso que é necessário uma revisão dos currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, principalmente dos livros didáticos, nos aspectos que abrangem a cultura e política do povo negro, inserindo-os na pauta da comunidade e do currículo escolar.

Percebe-se que a inclusão da cultura negra no currículo e o tema transversal (que perpassa as matérias) chamado Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais foi um avanço conquistado pelos movimentos sociais, mas traz anexa a exigência de uma postura diferenciada que poderia ser sua ressignificação de maneira valorada e positiva.

O tema multiculturalismo, aqui, serve para sustentar a existência da pluralidade cultural brasileira, representada pelas ações positivas e pelos valores humanos que reivindicam seu espaço e seu direito. Inclui-se nesse ínterim os aspectos da cultura negra como valores e as escolas como espaços de direitos inclusive dessa cultura. As escolas poderão fazer uso dela em praticamente todas as disciplinas (Lima, 2002), no sentido de se construir outras visões e leituras que

reconheçam e valorizem tais aspectos, em detrimento de antigas concepções reproduzidas com freqüência.

Deflagrando a Lei 10.639/03

Embora o MEC tenha definido uma meta de 30% de pessoas em idade universitária matriculadas no ensino superior até o final desta década, para a autora Cidinha da Silva (2003), será muito difícil que essa meta seja cumprida obedecendo a critérios mínimos de qualidade de ensino.

Segundo o parecer das diretrizes, o governo federal, a partir do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assume o compromisso de redefinir o papel da Nação como propulsora das transformações sociais, reconhecendo as disparidades raciais na sociedade brasileira no intuito de eliminar estas desigualdades. Nesse contexto, o governo federal sancionou a Lei 10.639/03 – MEC que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares¹⁰ para a implementação da mesma. Esta lei traz em seu segundo parágrafo o seguinte: “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”. Essa decisão a intenção de resgatar historicamente a contribuição da população negra na construção e formação da nossa sociedade (ex-ministra Matilde Ribeiro, 2004). Logo após o sancionamento desta Lei, criou-se a Seppir (Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial) e instituiu-se a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

A secretaria (Seppir) tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, a secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência (fonte: <http://portal.mec.br/secad>).

Segundo a então ministra chefe da Seppir, Matilde Ribeiro, o principal objetivo desses atos é promover alterações positivas na realidade vivida pelos

¹⁰ Ver anexo B em Anexos

negros, buscando reverter os efeitos de preconceitos, discriminação e racismo arraigados pela sociedade brasileira.

Será que, a partir destas diretrizes, é possível suprir os ecos silenciados de épocas remotas, mas, ao mesmo tempo, tão recentes? Ou eles haverão de se arrastar por mais algumas centenas de décadas? Estes são alguns questionamentos que trago para elucidar a urgência de uma educação multicultural que possibilite a reversão da opressão por diversos aspectos de classes historicamente marginalizadas para uma relação de reconhecimento e valoriza de suas importâncias.

Reiterando esses questionamentos, ainda hoje, ocorrem em vários lugares movimentos sociais que reivindicam direitos como, por exemplo, o cumprimento da Lei 10639/03. Isto me leva novamente a questionar se o que se tem feito não é ainda pouco diante dos prejuízos causados pela exclusão destas classes oprimidas?

Como finalidade, a Lei prevê que seja eliminada a forma que a imagem do (a) negro (a) tem se apresentado nos materiais didáticos e para-didáticos utilizados direta e/ou indiretamente pelas escolas, como pode ser vista nas figuras abaixo.



Fig. 03: Ilustração da turma do Sítio do Pica Pau Amarelo. Monteiro Lobato, Fonte: www.miniweb.com.br

Neste caso (Fig. 03), trata-se de uma ilustração de uma das obras mais conhecidas pelo público infantil (O Sítio do Pica Pau Amarelo, Monteiro Lobato), transmitida para este público tanto de maneira impressa como televisiva. A única figura negra é a empregada e aparece de maneira caricaturada com lábios excessivamente grossos, gorda, usando chinelos, com ferramentas de trabalho (a colher, o avental e o lenço), e posicionada atrás da cadeira da “sua senhora” e de todos os demais. Se a personagem Tia Anastácia é revelada assim, associa-se a figura do negro ao trabalho. Entende-se que seu espaço é reduzido ou que é menos bonita e menos merecedora de respeito que os demais e, portanto, deva usar apenas vestimentas de sua classe social (a colher, o avental e o lenço), ou seja, a serviçal.

Temos abaixo três ilustrações que retratam como, algumas vezes, o negro ou sua cultura são vistos. A figura 04 foi retirada de livros de referência de um professor da primeira fase do ensino fundamental. São livros normalmente denominados de apoio pedagógico. A figura 05 é “suporte” para ilustrar o Dia do Folclore, ou até mesmo um projeto folclórico. A figura 06 é um desenho feito por um aluno da Escola Municipal João Braz, na cidade de Goiânia, que mostrar uma imagem que retrata apenas uma visão da história (do estigma de pobreza representada pela vestimenta e a fisionomia da criança no braço da mulher, da escravidão representada pela ferramenta de trabalho).

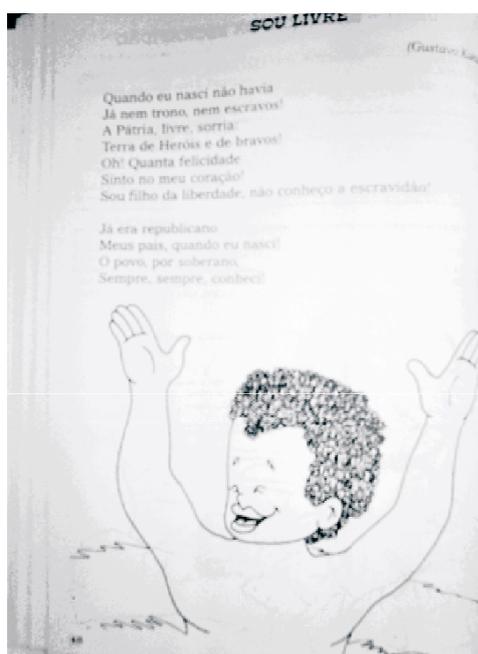


Fig. 04

Fonte: Datas Comemorativas:
Comemorando com Projetos Ed.
Claranto, 2002, p. 44
Foto: Ivaina Oliveira



Fig. 05

Fonte: Garcia, E. Minhas Descobertas, Alfabetização, Ed N. Geração PNLD, 2004 FNDE/MEC, p. 201
Foto: Ivaina Oliveira



Fig. 06
Fonte: Trabalho do aluno Carlos na E. M. João Braz, Goiânia-GO, set/2006.
Foto: Aleones de Castro

Relações raciais, multiculturalismo e currículo são temas imbricados. Na educação, são temáticas que não só estão conectadas umas com as outras como, também, emergem juntas. Não é possível abordar multiculturalismo e currículo sem problematizar as relações raciais na escola (Gonçalves e Silva, 1996). Esta preocupação está presente também nas pesquisas de Candau (2002), professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com Pós-doutorado em

Educação pela Universidad Complutense de Madrid e coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), através do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre as culturas e a educação na sociedade brasileira. Para ela, a questão multicultural no Brasil apresenta uma configuração peculiar à nossa formação multicultural que, devido as heranças do currículo eurocêntrico, deixaram as etnias indígena e africana relegadas à inferioridade ou, até mesmo, em certos casos, ao abandono total e à exclusão, onde “as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda nossa história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes” (CANDAU, 2002, p.84).

Os materiais didáticos, por exemplo, com suas formas tradicionais de estereótipos¹¹ atribuídos aos não-brancos, influenciam a não identificação por parte de alunos negros com a cultura negra. Incluem-se aí crianças que rejeitam seus traços da herança étnica, ressaltando apenas as outras características de sua suposta herança branca.

Neste sentido, reporto-me a Paulo Freire quando ele argumenta que a vocação natural de todo ser humano é ser mais e não ser menos. O sentimento de ser menos ocorre e, às vezes, se cristaliza. É quando o sujeito “oprimido” se encontra em permanente situação-limite e onde o sujeito “dominador” aparece, sempre, como o vencedor que usurpa/detém o poder sobre a produção econômica e cultural. Se os educandos marginalizados (“à margem de”) estão assim intitulados, o melhor para eles seria “integrá-los”, incorporá-los a uma sociedade sadia de onde um dia vieram. Desta forma, os alunos negros terão a oportunidade de fortalecer o direito de serem mais valorizados e culturalmente mais respeitados. E os alunos não-negros terão a oportunidade de compreender que ninguém pode ser mais nem considerar que o outro pode ser menos, pois, ao violentar e proibir que outros sejam, serão igualmente racistas.

¹¹ Estereótipo, termo muito utilizado para as representações sociais, institucionalizadas e reducionistas. São representações sociais porque pressupõe uma visão compartilhada que um coletivo social possui sobre outro coletivo social. São reiteradas porque são criadas com base na repetição. À base de rigidez e de reiteração, os estereótipos acabam parecendo naturais; o seu objetivo é, na realidade, que não pareça formas da realidade. Finalmente, são reducionistas porque reduzem uma realidade complexa em algo simples.”(FERRÉS/1998, p.135). Possui um caráter de opinião preconcebida, transmitida entre os pares de uma coletividade; conceito bem próximo de preconceito. Sant`Ana define o termo como tendência à padronização que elimina as qualidades individuais e as diferenças e sem caráter crítico nas opiniões sustentadas. (SANT`ANA, 2004 apud SECAD, 2006)

O que tenho dito sem cansar e reedito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1996, p. 85-86).

Segundo Silva (2001), pesquisas realizadas nos Estados Unidos e também no Brasil apontaram algumas dificuldades que as crianças negras têm para se auto-representar através do desenho. Geralmente, elas se auto-representam através dos traços morfológicos da população branca. Até mesmo os esboços de agrupamentos, tais como as favelas, os quilombos urbanos e rurais, aparecem como configurações territoriais depreciativas desmembradas de um passado e de um presente histórico comum ao descendente africano. Ana Célia Silva (2001) considera fundamental o reconhecimento destes estereótipos como uma variável importante para explicar o fracasso escolar das crianças negras na escola.

Essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial (SILVA, 2001, p.102).

Assim, uma abordagem multicultural na práxis pedagógica deve perpassar o reconhecimento desse tipo de formação social (que frequentemente ainda ocorre) de forma recíproca entre nossos participantes concidadãos. E deles fazem parte os negros. Vejo, então, a necessidade das ações positivas que procurem melhor entender, valorizar e viabilizar as demandas que caracterizam nossa formação social.

Se a educação está centrada na dominação cultural da elite branca, o multiculturalismo - por ser uma estratégia de orientação educacional para os problemas das diferenças culturais na instituição escolar - reconhece a alteridade e

o direito à diferença dos grupos minoritários como negros, índios, homossexuais, mulheres, deficientes físicos e outros que se sentem excluídos do processo social.



PARTE III

Inclusão como Aspecto da Pós-Modernidade
Educação e Igualdade Racial
Delineando as Ações Afirmativas
Lei 10.639/03: Conquista do Movimento Negro

Educação pela Igualdade Racial

“A educação é um direito humano e um fator fundamental para quebrar o ciclo de pobreza e promover a inclusão social” (Matilde Ribeiro – ministra da Séc. Esp. de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir)

Diversas formas de violência e exclusão social estão presentes nos múltiplos cenários sociais, políticos e culturais que compreendem o histórico das sociedades contemporâneas (McLaren, 2000).

No Brasil, esses cenários refletem, dentre outras causas, a má formação do Estado. Criado sob a tradição conservadora, autoritária, patriarcal e patrimonialista, mantém parcelas significativas de crianças, adolescentes, negros e indígenas brasileiros sob o atestado de sofrimentos históricos político educacional excludente.

Para se compreender a gravidade da exclusão e a necessidade de novos parâmetros, sobretudo educacionais, deve-se, ao menos, fazer um retorno ao período marcado pela escravatura no Brasil. Nele, percebe-se como as decisões governamentais têm sido tomadas em prol de interesses político-econômicos que privilegiam uma elite nacional que só providenciou a abolição da escravatura ao percebê-la como empecilho para integrar o país nos mercados internacionais e bloquear o desenvolvimento das classes sociais e do mercado de trabalho. O movimento de independência, por exemplo, “preservou as elites nacionais no poder, manteve a nação dividida entre senhores e escravos e não criou um sistema educacional público de qualidade. Não se construiu, também, espaços em que as discussões e reivindicações dos movimentos populares tivessem lugar...” (Fonte: www.educarede.org.br).

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-lo da escola e entregar-lhes serviços pesados (Olimpio Moreira da Silva, “O que foi a raça negra”, A Voz da Raça, ano I no 32, fevereiro de 1934, pg. 2).

Mais adiante, com a inserção das nações no mercado internacional, o Estado investe em seus interesses pela educação, na criação das escolas de formação técnica com currículos pré-determinados, para atender às demandas de mão de obra especializada do mercado nacional. Com isso, abriu-se um grande abismo entre aqueles que sabiam ler e escrever (minoría) e os que não sabiam ler nem escrever (maioría). Esta característica de não saber ler e/ou escrever solapou essa maioría para condições reservadas à marginalidade, discriminação e processos migratórios em busca de melhores condições de vida, dando origem a novos espaços e grupos sociais variados.

Desse processo, é importante salientar dois aspectos. Primeiro, o uso da educação como ferramenta para atender e privilegiar a supremacia branca, causando um tipo de segregação: os técnicos (letrados) e os não técnicos (não letrados). Isso conduziu essas parcelas sociais a outros processos de exclusão social - acesso à saúde, educação, moradia, emprego – resultando, novamente, em movimentos sociais que pressionam o governo a equalizar essas diferenças. O Brasil passou por pressões de vários movimentos sociais no final dos anos 1980, questionando a ambigüidade das orientações curriculares que evocavam práticas pedagógicas sugerindo um tratamento de igualdade a todos. Seria nos anos 90 que a relação entre educação e diversidade predominaria nos debates educacionais do país.

O segundo aspecto foi a integração do país no processo que mais contribuiu na eliminação das fronteiras comerciais, culturais e sociais, conhecido por globalização. Neste aspecto tanto os direitos quanto os cidadãos são constantemente negociados. As pressões sociais sobre o Estado para reverter este quadro datam do século XVIII, contando com a edificação do conceito de igualdade como princípio jurídico e com os esforços, sobretudo, dos EUA e França. Mas, de lá pra cá, os direitos sociais conquistados são infinitamente negligenciados e esmagados por uma minoría que insiste em decidir os rumos do Estado, da população e da educação.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2001, constatou que todas as políticas públicas em discussão universal e que foram implantadas pelo governo brasileiro, desde 1929 até os dias atuais, não conseguiram saldar a taxa de desigualdade racial no nosso processo educacional. Os indicadores sociais desta pesquisa foram apresentados aos membros do

Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça, apontando que entre os 53 milhões de brasileiros pobres, 63% são negros e que, dos 22 milhões que ficam abaixo da linha de pobreza, 70% são negros. Os números se tornam mais reveladores ao se levar em conta que os negros formam 46% da população brasileira. Se esses dados radiografam a desigualdade racial, ao analisar o grau de escolaridade de brancos e negros, os pesquisadores se depararam com índices que mostram, de forma ainda mais contundente, o quão reduzidas foram as melhorias na educação dos negros desde o século 20.

Alguns grupos conquistaram dimensões antes não imaginadas como, por exemplo, o movimento gay, que conquistou uma razoável aceitação social. As mulheres já compreendem uma fatia significativa no mercado de trabalho. Os idosos contam com alguns mecanismos facilitadores de suas necessidades. Ainda assim, aspectos culturais como os de origem africana, continuamente utilizados nas práticas diárias de muitos brasileiros, incluindo idosos, mulheres, homossexuais etc., permanecem ocultos nessas práticas desde o século XVI. Seus lugares em uns dos mecanismos de formação social – a educação – ainda atém-se a uma visão estereotipada. Mesmo o mecanismo citado permanece engessado em formatos autoritários e militaristas que impedem sua própria reforma cultural e curricular enquanto impele a reforma cultural dos alunos aos seus moldes.

Como já foi citado anteriormente, para J. A. Banks (1999) é preciso mudar a cultura da escola e não a cultura do aluno, já que a escola é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural. Mas o problema é ainda mais profundo; nossos profissionais da educação sequer receberam alguma formação sobre estes aspectos e, ainda, admitimos que salas e mais salas de aulas de inúmeras escolas e universidades apresentem, no máximo, um portador de deficiência física, quando nenhum. E enquanto os não-negros estudam em média 6,6 anos, os negros estudam 4,4 anos. Essa distância, de 2,2 anos, é praticamente a mesma do início do século XX (IPEA, 2001).

A marca da sociedade e da cultura dominante é impressa em uma variedade de práticas escolares, isto é, na linguagem oficial, nas regras da escola, nas relações sociais na sala de aula, na seleção e apresentação do conhecimento escolar, na exclusão de capital cultural específico, etc. É desnecessário dizer que ela não é simplesmente impressa ou imposta sobre a consciência ou sobre as ideologias dos oprimidos. É sempre mediada, algumas vezes

rejeitada, algumas vezes confirmada. (...) É crucial reconhecer que as escolas representam terrenos contestados na formação das subjetividades, mas que esse terreno é tendencioso a favor da cultura dominante (GIROUX 1996, p. 94-95).

A educação, enquanto política pública que fomenta programas de desenvolvimento, inclusão e promoção social, não pode ficar alheia a esta realidade e às suas funções sociais na construção do conhecimento, identidades pessoais e comunitárias. Este cenário determina uma mudança nos currículos escolares, ressaltando a necessidade de valorizar a diferença da diversidade, voltando o olhar para a multiplicidade em que a sociedade tomou rumo. Neste sentido, é urgente a promoção de ações como as políticas educacionais, o currículo, os materiais didáticos e programas de formação dos professores que fomentem a diversidade em que chegamos.

Em relação aos mecanismos ou ao funcionamento do ritual pedagógico, entendido como a materialização da prática pedagógica vivenciada na sala de aula, que exclui dos currículos escolares a história dos negros na sociedade brasileira, Cavalleiro afirma que:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades...(CAVALLEIRO, 2000, p. 35).

A formação docente é, atualmente, prioritária para a mudança desse contexto. Grande parte dos educadores ainda não reconhece a diversidade e a diferença como aspecto social e, por conseguinte, não possui a capacidade de análise para transformar a sua prática.

A educação voltada para igualdade racial pode ser concebida agregando a educação multicultural que, segundo Banks e McLaren, tem como uma das características reduzir o preconceito no cotidiano escolar, o que significa ter como princípio básico o desenvolvimento de uma postura racial e étnica positiva nos educadores e educadoras. Construir um relacionamento positivo com outros grupos raciais deve ser estimulado cotidianamente.

O professor deve se reconhecer nesse espaço, opinar e ampliar sua própria leitura do mundo. Mas, sobretudo, deve lembrar que admitir a existência e identificar as práticas racistas no cotidiano escolar são passos para a prevenção da discriminação. O grande desafio é romper com a ideologia da democracia racial quando ainda nos deparamos com professores que não percebem ou não querem perceber a questão do racismo na sala de aula. Alguns deles são bem formados, algumas vezes até com pós-graduação, mas muitos não tiveram ainda a oportunidade de refletir a respeito dessa problemática.

Propor uma melhoria na rede de ensino respaldada na igualdade implica exigir políticas governamentais universalistas que, isoladamente, não atacam o racismo, não reduzem a desigualdade racial no país. Elas, pelo contrário, contribuem para reproduzir a separação existente entre negros e brancos na estrutura de classes. Para corrigir essa deficiência do sistema educacional, também são necessárias políticas públicas específicas em favor da população negra, como os programas sociais que tratam à questão racial na prática, sob o nome de *ações afirmativas* (assunto do próximo subtítulo).

Delineando as Ações Afirmativas

“Ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade.” (SILVA, 2003, p.20)

As ações afirmativas, como ficaram conhecidas, foram efetivadas graças às conquistas do movimento negro dos Estados Unidos após décadas de lutas pelos direitos civis. Mas elas não se restringem a este país. Na Índia, desde 1948, previam-se medidas especiais de promoção dos *Dalits*¹² no parlamento, no ensino superior e no funcionalismo público. Também, na Malásia, adotou-se medidas de promoção da etnia majoritária (*Buniputra*), sufocada pelo poder econômico dos chineses e indianos. Outros países como Israel, Nigéria, Colômbia e Canadá também adotaram medidas especiais para a promoção da igualdade (Silva, 2003). Este termo ganhou ênfase em 1963, quando o então presidente dos Estados Unidos J.F. Kennedy usou a expressão “ação afirmativa” significando “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticados no passado” (Silva, 2003) (Gomes, apud Domingues, 2005).

Domingues (2005) cita alguns objetivos das ações afirmativas: suscitar transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando desconstruir o imaginário coletivo da subordinação racial e/ou de gênero; proibir a discriminação no presente; implantar a diversidade, dar visibilidade a grupos minoritários nos diversos setores e mostrar que as gerações mais jovens podem investir em educação. O objetivo pode ser, também, amenizar os efeitos psicológicos e culturais da

¹² *Dalits* ou Intocáveis: parte miserável da população da Índia que, segundo a crença local, não descende da divindade Purusha. Por isso, os dalits não possuem status social e, geralmente, são considerados imundos, sendo constantemente proibidos de freqüentarem templos religiosos, escolas, e até de trabalhar preparando comida para as castas superiores (SILVA, 2003).

discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que ainda permanecem na discriminação velada.

Para a Cidinha da Silva, “o principal objetivo da ação afirmativa para pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica” (2003, p. 20). Mas é, também, inserir mudanças de ordem cultural e de convivência entre pessoas diferentes. Esta convivência acontece numa perspectiva que só faz sentido ao se desconstruir as bases da desigualdade. Neste sentido, efetivar um programa de ações afirmativas é fundamental para garantir aos seus contemplados as condições materiais e simbólicas para que as dificuldades sejam superadas.

Uma pesquisa realizada pelos economistas H. Holzer e D. Newhart acerca de programas de ações afirmativas concluiu que elas promovem uma justiça distributiva, aumentando o nível de emprego entre mulheres e minorias nas organizações que a utilizam. As instituições que utilizam as ações afirmativas recrutam, selecionam e avaliam os empregados de modo mais criterioso e que os patrões engajados na ação afirmativa, que não perdem em nada o nível de execução do trabalho pelos empregados (Domingues, 2005).

O Programa de Ações Afirmativas pauta-se por um conjunto de ações que visam formular projetos específicos de fortalecimento de grupos discriminados, com especial atenção para as mulheres negras e a juventude negra, garantindo o acesso e a permanência desse público nas mais diversas áreas (educação, saúde, mercado de trabalho, geração de renda, direitos humanos e outros) (Fonte: www.presidencia.gov.br/seppir).

A introdução dos debates sobre as Ações Afirmativas (AA) no Brasil ocorreu na segunda metade dos anos de 90, intensificando-se e tomando proporções globais a partir das propostas apresentadas pelo governo brasileiro (Fernando Henrique Cardoso) na III Conferencia Mundial contra o Racismo: a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que se realizou no início do segundo semestre de 2001 em Durban, África do Sul. No segundo parágrafo, esta proposta traz a seguinte orientação:

...os principais institutos responsáveis pela produção e análise dos indicadores socioeconômico brasileiros, notadamente IBGE e Ipea, orientaram as discussões sobre a premência da adoção de políticas de Ações Afirmativas no Brasil para produzir condições de equidade para a população negra (pág. 17).

No seu plano de ação, a III Conferência Mundial recomendava, entre outras medidas, que os Estados desenvolvessem “ações afirmativas ou medidas de ações positivas, que promovem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial” (DOMINGUES, 2005). Em consonância com tal orientação, alguns ministérios, como o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), estabeleceram programas de ações afirmativas, dando preferência na contratação de empresas prestadoras de serviços que incluíssem em seu quadro de funcionários trabalhadores negros. O Ministério da Justiça e o Ministério da Cultura adotaram cotas de 20% exercendo funções de direção e assessoramento superior desde agosto de 2002. A partir de fevereiro de 2003, o Ministério de Comunicação do Governo determinou que todas as campanhas publicitárias da Presidência da República, dos Ministérios, das estatais e das autarquias federais deveriam respeitar a diversidade racial brasileira.

O Rio de Janeiro foi um dos primeiros estados a promover as ações afirmativas na área da educação, estabelecendo uma lei de cotas raciais como forma de democratizar o acesso ao ensino superior em duas universidades estaduais. Apesar de polêmico, o sistema de cotas das universidades do Rio de Janeiro foi adotado posteriormente por outras instituições públicas de ensino superior como a Universidade de Brasília (UnB).

Antes destas primeiras iniciativas de absorção das referidas ações nos vários segmentos governamentais, particulares, sociais e culturais, há que se situar as condições em que se encontravam as lutas sociais precursoras das Ações Afirmativas. Em maio de 2000, o IBGE divulgou a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais de 1998, onde os resultados comprovaram que as diferenças existentes nas áreas de educação, mercado de trabalho e apropriação de renda são movidas pelas questões raciais. Na época, os presidentes destes órgãos (Sérgio Bessman e Roberto Martins, respectivamente) reconheceram publicamente que as desigualdades entre negros e brancos no Brasil é abissal e tão profunda que não há como escondê-las por mais tempo e que, para minimizá-las, serão necessárias políticas de ações afirmativas.

Essa desigualdade se manifesta mais efetivamente ao se relacionarem questões de raça, índice de escolarização e condições econômicas. Entre as crianças de zero a seis anos, 38% das brancas são pobres, enquanto 65% das

negras estão nessa condição. Na faixa etária dos sete aos catorze anos, a pobreza atinge 33% dos brancos e 61% dos negros. Na faixa etária dos jovens de quinze a vinte quatro anos, 22% dos brancos e 47% dos negros são pobres. O mais preocupante é que há pouca possibilidade desse quadro ser revertido a curto prazo, porque, segundo o coordenador nacional da pesquisa do IPEA, Ricardo Henriques, em 13 anos, os brancos devem alcançar uma média de oito anos de estudos e a projeção para os negros é de que eles cheguem ao mesmo resultado daqui a 32 anos. Ao apresentar o estudo, Henriques lembrou ainda que o Brasil melhorou o seu desempenho em uma série de indicadores sociais na década de 90 mas ainda não foi capaz de fazer com que a desigualdade entre negros e brancos diminuísse (IPEA, 2001). Diante desses dados que mostram que o acesso e a permanência na escola têm cor, tomo como referência as palavras da Profa. Eliane Cavalleiro, ao afirmar que:

Nos últimos anos, alguns estudos têm demonstrado que o acesso e a permanência bem sucedida na escola variam de acordo com a raça / etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que essas apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/as alunos/as brancos/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p.85).

Em 2004, foi aprovado o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este parecer objetiva atender aos indícios enunciados na CNE/CP 6/2002 e regulamentar a alteração expressa na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Para isso, é necessário que se cumpra 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 9.994/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garantem o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania.

A Lei é um instrumento que viabiliza a promoção e consolidação de políticas públicas de ação afirmativa, com vistas ao combate ao racismo e sexismo, à discriminação e às desigualdades étnico-raciais, considerando os valores

civilizatórios afro-brasileiros e o respeito à diversidade étnico-racial. Ela oferece direitos iguais às histórias e culturas que configuram a nação brasileira, além do ingresso de todos os brasileiros nas diferentes fontes da cultura nacional. Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.096/90), bem como ao Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) (Fonte: Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004).

Além das reivindicações e propostas do Movimento Negro no decorrer do século XX, estes dispositivos legais apontaram para a elaboração de diretrizes que fomentassem os “projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, corroborando, assim, com a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, P. 09).

O Parecer das Diretrizes destina aos administradores dos sistemas de ensino, as instituições escolares, seus professores e a todos empenhados na elaboração, execução, avaliação de programas educacionais, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Evoca as famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos envolvidos com a nossa educação que reportem ao parecer quando pretender dialogar com as instituições de ensino sobre “respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros” (*ibidem*, p.10); à diversidade da nação, ao direito por educação de qualidade, que abarque o direito ao estudo e à formação de cidadania pela construção de uma sociedade democrática. Para tanto, foram encaminhados por meio de questionário questões pertinentes ao parecer a grupos de Movimentos Negros, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, aos professores, pais e alunos envolvidos com a questão racial. Suas respostas ressaltaram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo do parecer traçar orientações, indicações e normas. O parecer procurou dar uma resposta, na área da educação, à demanda da população negra, na forma de políticas de ações afirmativas, ou seja, de políticas de reparações. Esta demanda da população afro-brasileira passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003.

É função do Estado promover e incentivar as ações afirmativas, cumprindo ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, ressaltando o objetivo do Estado de garantir, através da educação, direitos iguais para o desenvolvimento de todos e de

cada um, enquanto cidadão. Sem a intervenção do Estado, a população negra dificilmente romperá o sistema meritocrático que reforça as desigualdades que geram a injustiça. “A meritocracia, conforme descrita na origem do termo, [...] é utópica, porque busca recompensar indivíduos com base na inteligência ou nas habilidades cognitivas; e isto não ocorre em lugar algum” (DOMINGUES, 2005, p.56).

O reconhecimento e a valorização da história e cultura e identidade afro-brasileira demandam justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos. Isto gera mudanças nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas e gestos, nas posturas e nos modos de se tratar as pessoas negras, conforme assevera a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004). Conhecer sua história e culturas representadas com o intuito de desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira – crença de que os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros por falta de competência ou de interesse – onde a desigualdade histórica produz e alimenta prejuízos aos negros através da estrutura social hierárquica.

Políticas de reparações criarão programas de ações afirmativas – um conjunto de ações políticas destinadas à correção das desigualdades raciais e sociais - a fim de oferecer um procedimento diferenciado com o propósito de ratificar as desvantagens e marginalização cultivada pela estrutura social (SILVA, 2003). As ações afirmativas atendem às determinações do Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil com o objetivo de combater o racismo e as 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” (*ibidem*, p.12). Além disso, atendem às novas tendências educacionais que muitos autores denominam de pedagogia multiculturalista.

No entanto, penso que, para efetivar programas de ações afirmativas, será necessário ir além da oferta de oportunidades. É primordial que se garanta às pessoas em questão condições materiais e simbólicas para que as dificuldades sejam superadas.

Lei 10.639/03: Conquistas do Movimento Negro

*"Uma norma não muda a realidade de imediato, mas pode ser um impulso para introduzir em sala de aula um conteúdo rico em conhecimento e em valores".
(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)*

As questões pedagógicas nas salas de aula e as implicações da Lei 10.639/03 para a didática têm sido trabalhadas tanto pelas iniciativas do governo federal quanto pelas mantenedoras dos sistemas educacionais de ensino fundamental, médio e superior. Mas estas ações estão ainda tímidas e muito recentes se comparadas ao histórico de nossas teorias educacionais. Não podemos fazer nenhuma conclusão avaliativa, pois ainda há muito a fazer.

Para tanto, faço um levantamento bibliográfico sobre a qualidade do processo de luta dos movimentos sociais, em prol da visibilidade da contribuição e a valorização da cultura africana na nossa formação identitária até chegar à formulação e promulgação da lei.

Até o final da década 70, os estudos sobre a situação dos negros no Brasil ficavam basicamente concentrados nas áreas da psicologia e da antropologia, que tinham como vertente principal o folclore e as religiões afro-brasileiras. No entanto, a partir do início dos anos 80, surge na universidade um novo viés teórico, elaborado quase que exclusivamente por pesquisadores militantes do Movimento Social Negro. Esse vem, organizadamente, promovendo espaços políticos para a inserção de suas propostas nos diversos campos de conhecimento.

A discriminação racial subsumida na escravidão emerge após a abolição, quando os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fora apenas o primeiro passo para obtenção da igualdade. Tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição” (BASTIDE e FERNANDES, 1995). Rapidamente, os negros perceberam que tinha que criar técnicas sociais para melhorar sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos.

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascensão de *status*. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social, segundo pesquisa realizada por Florestan Fernandes em 1951. Os negros adquiriam a consciência de que só poderiam “combater com a mesma arma do branco se tivessem cultura e instrução” (CORREIA LEITE, apud GONÇALVES, 2000).

Talvez essa constatação explique porque o ideário de luta dos negros pela a educação ocupou lugar de destaque. Segundo Gonçalves, ela era ora vista como estratégia capaz de se equiparar aos brancos, ora como veículo de ascensão social, ora como instrumento de conscientização por meio do qual o negro aprenderia a história de seus antepassados, os valores e a cultura de seu povo, podendo assim reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. “A grosso modo, a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, sempre estiveram no topo das reivindicações desses movimentos” (GONÇALVES, 2000, p. 337). Já naquela época, o jornal “O Quilombo” dizia que era preciso lutar para que, enquanto não fosse gratuito o ensino em todos os graus, fossem admitidos estudantes negros como pensionistas do Estado em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário.

O movimento negro foi peça fundamental para reivindicar junto ao Estado brasileiro a inclusão do estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. “A educação como técnica foi amplamente utilizada pelos movimentos sociais dos negros no início do século XX” (GONÇALVES, 2000, p. 336). Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN)¹³ – RJ 26/08 a 04/09/1950.

Dentre várias conquistas, em 1988 foi promulgada a 8ª Constituição Brasileira batizada de “Constituição Cidadã” por Ulisses Guimarães. Na década de

¹³ T.E.N. através de diferentes organizações visavam reforçar, quando não despertar, o sentimento de orgulho e de distinção por ser negro, desse modo, contribuir para capacitá-lo a enfrentar o seu pior inimigo na sociedade, o preconceito racial, agente também perturbador do progresso integrado do país na comunhão das raças, dos credos, das diferenças. (Carlos Vogt, in: *Ações afirmativas e políticas de afirmação do negro no Brasil*, fonte:www.comciencia.br)

80, estados e municípios aprovaram diplomas normativos sobre educação e relações raciais. Já na década de 90, há a promulgação em vários estados de leis que incluíram no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º grau conteúdos programáticos relativos ao estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira. Ainda nesta mesma década, o movimento negro recuperou e utilizou jurídica e politicamente os tratados internacionais ligados à educação, ratificados pelo Brasil, como a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural aprovada pela Unesco.

Após a execução destas políticas, a União sanciona a Lei 10.639/03 aprovada por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação em 2004. Essa Lei é leitura fundamental para os envolvidos em sua implantação: administradores de sistemas de ensino, mantenedores, professores e todos os que elaboram, executam e avaliam programas de interesse educacional de planos institucionais de ensino.

Munanga (2000), numa entrevista disponibilizada por uma revista eletrônica, afirma que Lei 10.639/03 prova que o Brasil nunca foi uma democracia racial, pois levou 115 anos para introduzir no ensino o estudo da matriz cultural africana. Essa lei não saiu “do nada”, “não caiu do céu”; é resultado da luta do movimento social negro. Mesmo reconhecendo que a lei tem muito de positivo, o autor concorda que é preciso implementá-la efetivamente e definir exatamente o conteúdo a ser ministrado, já que a África é um continente de 56 países e ilhas e a lei não afirma qual África ensinar a qual Brasil. Mas, segundo ele, se não fosse a lei, ninguém se mobilizaria.

O texto das diretrizes instrumentaliza o Estado e a sociedade a encaminharem ações de ressarcimento aos descendentes de africanos dos prejuízos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais cometidos durante o regime escravista, e a evitarem políticas explícitas e implícitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos na formulação de políticas no pós-abolição. Sobretudo, o parecer das diretrizes enfatiza que o Estado deve investir nos recursos efetivos e na formação dos docentes a fim de concretizar a implementação da Lei 10.639/03. Munanga (2000) reafirma esta idéia ao discutir a necessidade de mostrar uma África que não seja apenas a do Safári, da Aids, das guerras, das tribos e do Tarzan. Ele questiona: Qual livro didático mostra a África como berço da humanidade? Quais deles (livros) mostram que as maiores

civilizações se desenvolveram lá? Qual autor trata a civilização egípcia como negra? Para ele, é isso que a lei pretende corrigir. Ele afirma que, além de introduzir a história da África nos currículos, uma nova história em que a identidade africana e dos afro-descendentes é apresentada de maneira positiva. Concordo com o autor reafirmando que não basta destacar a África como um continente importante a ser incluído nos currículos, mas, também, deve-se reconhecer que a imagem dos negros e seus descendentes deverá ser resignificada, abandonando de vez o caráter folclórico e exótico, mas como parte integrante de um povo que têm seus direitos respeitados e reconhecidos.

A autonomia repassada para os estabelecimentos de ensino é a de prover os projetos pedagógicos no cumprimento exigido pelo Art. 26-A da Lei 9394/1996, valendo-se da colaboração das comunidades das escolas, do apoio do Movimento Negro e cooperação direta ou indireta de estudiosos. Os sistemas de ensino, as mantenedoras, a coordenação pedagógica de ensino e os professores deverão estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abarcando os diferentes componentes curriculares. Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras proverem as escolas, seus professores e alunos de materiais bibliográficos e didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos a fim de evitar que, tanto na formação inicial de professores como na continuada, sejam abordadas formas incompletas, estereotipadas e equivocadas.

Fica atribuída aos estabelecimentos de ensinos a responsabilidade de promover a capacitação dos professores, bem como organizar e elaborar os recursos didáticos a eles e aos alunos para o cumprimento da Lei. Fica, também, o papel de fiscalizar para que, na própria escola, os alunos deixem de sofrer atos de racismo. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades pode implicar numa condição de *laissez-faire* caso não haja oportunidades para efetivar estas ações de autonomia necessárias. Por outro lado, isso implica, também, em compromissos que envolvem questões sócio-culturais da escola e sua comunidade. Esses compromissos são com a formação de cidadãos atuantes e democráticos.

Estas ações reforçam a necessidade da população brasileira de se organizar em torno das comunidades escolares onde todos se vejam incluídos, garantindo o direito de aprender e ampliar seus conhecimentos. Com certeza, estes direitos serão indicadores da qualidade da educação que os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis procuram oferecer à sua comunidade. A assinatura da

Lei 10.639/03 representa um grande passo no caminho de transformação da estrutura curricular na escola. No entanto, esse ato ainda não é o bastante. A Lei precisa ser ratificada dia-a-dia pelos docentes que irão lecionar as disciplinas ou os temas propostos em seu contexto. Como se sabe, há uma defasagem de habilitação do professorado quanto a esses assuntos, evidenciando o descaso com que a matéria foi tratada.

Uma das mudanças que ocorreu com os PCN foi o repasse de boa parte da responsabilidade de definição dos conteúdos e do currículo para as equipes de professores, com a finalidade de adaptar o currículo às necessidades dos alunos. É evidente a necessidade de professores mais capacitados, capazes de assumir a autonomia que a proposta apresenta. Portanto, a formação dos professores, que sempre foi uma necessidade, é mais do que nunca, imprescindível na obtenção de uma ação docente de qualidade. No entanto, poucos foram os estudos que procuraram verificar se e como os currículos dos cursos de formação docente evidenciam uma orientação multicultural. Penso que trata-se de uma lacuna a ser preenchida. Deve-se pensar não somente os conteúdos curriculares e temáticos, mas, sobretudo, o modo de lidar com uma “matéria tão nova”¹⁴ e como ela deve ser apresentada aos alunos para que os antigos estereótipos e discriminações referentes à cultura do negro não venham a se repetir nem a se transformar numa pedagogia de eventos¹⁵. Como, então, garantir ações pedagógicas que não fiquem restritas a projetos especiais, mas que realmente sejam incorporadas ao cotidiano escolar?

Sempre limitando meu foco à escola, coloco-me contra a visão de multiculturalismo que incentiva eventos episódicos como feiras, exposições, debates, comemorações, nos quais certos aspectos de determinado grupo social são ressaltados. Essas atividades esporádicas podem, no máximo, corresponder a momentos iniciais de um trabalho de sensibilização da comunidade escolar para a diversidade cultural (MOREIRA, 2000, p.76).

¹⁴ Este termo foi usado por Ana Lúcia Lopes (2006, p. 23) no livro que faz parte do material de um curso sobre “Educação – Africanidades – Brasil”, oferecido aos professores da rede pública de educação em parceria com o MEC e UnB. quer dizer que ao mesmo tempo que *esta matéria* já nos é conhecida de alguma forma, ela é *nova* ao fazer parte do currículo enquanto conteúdo obrigatório.

¹⁵ Pedagogia de Eventos ou pedagogia do exótico, termo utilizado por Ana Lúcia Lopes (2006, p.25) no livro “Educação – Africanidades – Brasil”. Ela se refere àqueles projetos temporários que são inseridos no currículo apenas para abordar temas, normalmente transversais. Projetos que não fazem parte do cotidiano escolar, nem são trabalhados interdisciplinarmente, apenas passam e acabam caindo no esquecimento.

Instituições de Ensino: Ações e Determinações

“...destituíram a identidade dos negros, torturando seus corpos e aniquilaram o patrimônio da sua cultura sagrada. Esse acervo religioso foi parar nas salas de polícia a título de estudo na luz da antropologia a fim de compara diferentes etnias entre si.” (EMANOEL ARAÚJO, 2000, p. 25)

Após entender que a Lei 10.639 é fruto das reivindicações da luta do movimento negro brasileiro e constatar que a assinatura da mesma não foi nem é fato suficiente para sua efetivação, vejo que se faz necessário explicitar o mapeamento das ações realizadas pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal de Goiânia, além de verificar pelo site do MEC, especificamente da SECAD e da Seppir, quais foram e quais são as ações de iniciativas do Governo Federal. Ao iniciar este levantamento, percebi que são muitas e amplas as ações. Para focar meu objeto de pesquisa, selecionei as ações direcionadas à primeira fase do ensino fundamental, pois esta é a fase que atuo como professora de arte.

Para facilitar a compreensão destas ações, farei a descrição das iniciativas do governo federal através das consultas aos relatórios da Seppir nos anos de 2003 a 2006. Em seguida, registro as informações obtidas nas secretarias de educação (Estadual e Municipal) em ordem cronológica. Dessa maneira ficarão contempladas as três instâncias escolhida por mim para relatar nesta pesquisa.

A implementação da Lei 10.639 tem como estímulo apresentar uma pedagogia não racista, não sexista e não homofóbica no sistema educacional brasileiro. A meta principal foi o estabelecimento de uma ação contínua para a inclusão, na perspectiva da igualdade racial, em todas as políticas públicas da área educacional.

É fundamental ressaltar que não se trata de mudar uma visão etnocêntrica marcada pela raiz européia por uma africana, mas sim de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, religiosa, de gênero, social e

econômica brasileira, além de dar visibilidade e valorar a figura do negro na nossa sociedade e sua contribuição na nossa cultura. É preciso esclarecer que o Art. 26º acrescido à Lei 9.394/1996 sugere bem mais do que a inclusão de novos conteúdos. Ele demanda reconsiderar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, como condições à aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

Alguns princípios foram sugeridos pelo parecer para conduzir as ações dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos e dos professores que terão referência assumindo, entre outros princípios, as bases filosóficas e pedagógicas. Eles são os seguintes: a) Consciência política e histórica da diversidade; b) Fortalecimento de identidades e de direitos; e c) Ações educativas no combate ao racismo e às discriminações.

Pesquisando o site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), algumas ações foram e tem sido tomadas para a efetivação do cumprimento da Lei 10.693. A sub-coordenação de Estudos e Pesquisas (EP) vinculada ao SECAD afirma que:

tem como objetivo desenvolver e disponibilizar subsídios de caráter técnico-acadêmico, à orientação e implementação de políticas públicas em educação, para o combate ao racismo e a valorização e respeito à diversidade étnico-racial, com enfoque na população afro-brasileira” (fonte: www.presidencia.gov.br/seppir).

Ações de 2003

Neste ano a sub-coordenação de Estudos e Pesquisas (EP) realizou uma série de atividades, entre elas:

- Jornadas do GT (Grupo de Trabalho) à inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas.
- Pesquisas sobre ensino médio e população negra, abrangendo as áreas: expectativas de inserção no mercado de trabalho para jovens, religiosidade, educação formal e informal em comunidades negras rurais, pesquisas sobre a permanência da população negra no ensino superior e sobre relações raciais na educação infantil, ensino fundamental na 1ª e 2ª fases.
- Organização, coordenação e/ou apoio à publicação de obras sobre diversidade étnico-racial e educação.
- Distribuição de material às Bibliotecas, Entidades e Organizações da Sociedade Civil, Núcleos de Estudos (Fonte: www.presidencia.gov.br/seppir).

O CNPIR (Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial) foi criado pela lei nº. 10.678, de 23 de maio de 2003, e regulamentado pelo decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003. Ele foi presidido pela ex-ministra Matilde Ribeiro fazendo parte da estrutura da Seppir e tem como:

objetivos a proposição de políticas em âmbito nacional de políticas de promoção de igualdade racial, com ênfase na população negra e outros segmentos étnicos da população brasileira, para combate ao racismo, à discriminação racial e redução das desigualdades raciais, inclusive nos aspectos econômico e financeiro, social, político e cultural, além do aumento do processo de controle social dessas políticas (www.presidencia.gov.br/seppir).

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) foi criada pela Medida Provisória nº. 111, em 21 de março de 2003, transformada na Lei nº. 10.678, em 23 de maio do mesmo ano. Esta iniciativa do Estado brasileiro inaugura um tratamento dispensado às mazelas resultantes da discriminação e das desigualdades raciais no país e explicita as diretrizes governamentais para o enfrentamento do racismo. No mesmo ano, é instituída, também, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

No que tange à educação e com o objetivo de organizar as ações efetivadas para implementar o Programa de Inclusão da População Negra na Educação Brasileira, a Seppir elaborou, em parceria com o Ministério de Educação, três documentos como pilares básicos para a política de inclusão dos diversos grupos étnicos, em especial, a população negra, no processo educacional brasileiro. São eles:

- Protocolo de Intenções como instrumento formal, no âmbito do Governo Federal, para a execução de ações que promovessem igualdade racial no sistema educacional;
- Implementação da Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, prevendo o ensino de História da África nas instituições escolares;
- Portaria Conjunta nº. 2.430 de 9 de setembro de 2003, criando o Grupo de Trabalho Interministerial, composto por 11 organismos do Governo Federal, com a finalidade de efetivar a proposta de Ação Afirmativa visando a criação de cotas para negros nas universidades públicas e privadas do país.

Este GTI encerrou a primeira fase do trabalho em 16 de dezembro de 2003 e retomou as ações em janeiro de 2004, com outro formato, com o objetivo de detalhar as propostas de implementação das medidas.

No ano de 2003, as ações se restringiram basicamente a articulação com Estados e municípios para propor e desenvolver políticas de promoção da igualdade racial, sob a forma de visitas ou de eventos que constituíram em audiências e reuniões com governadores e prefeitos, com representantes dos poderes legislativo e judiciário, com assessorias e coordenadorias da população negra, com a imprensa e a sociedade civil e, ainda, com participação em eventos em instituições locais e visitas. Todos os estados e municípios visitados foram favoráveis aos futuros acordos para a implementação de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. Goiás não foi visitado neste ano. Resumidamente o ano de 2003 foi o período de estruturação da Secretaria (Seppir).

Ações de 2004-2005

Desde 2003, a Seppir e o MEC assumiram o compromisso, por meio de um Protocolo de Intenções, de elaborar uma proposta para efetivação da transversalidade da temática racial no sistema de ensino. O ano de 2004 foi marcado por importantes realizações conjuntas de desenvolvimento de ações visando à implementação da Lei no 10.639/03.

Na área da educação, a Seppir, em ação conjunta com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), promoveu o Programa de Inclusão da População Negra na Educação Brasileira. Esse compreende: (a) Implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, prevendo o ensino de História da África nas instituições escolares; (b) Portaria Conjunta nº 2.430 de 9 de setembro de 2003, criando o Grupo de Trabalho Interministerial, composto por 11 organismos do Governo Federal, com a finalidade de efetivar a proposta de Ação Afirmativa visando à criação de cotas para negros nas universidades públicas e privadas do país; (c) A realização do *Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial*, com os "Seminários Técnicos de Promoção da Igualdade Racial" em 29 municípios, por meio do Fipir, para fortalecer as ações em âmbito local que se somaram aos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, que atingiram cerca de 10 mil professores.

Neste mesmo período, foi adotado o Caderno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, material didático pedagógico de apoio à Lei, elaborado por Petronilha Beatriz da Silva, integrante do Conselho Nacional de Educação. Estes seminários tinham o objetivo de fazer a articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), os sindicatos patronais, ONGs e representantes das Comunidades Quilombolas, além de outras entidades ligadas aos sistemas de ensino da promoção de políticas públicas de ação afirmativa.

Nestes fóruns, buscou-se criar uma agenda para a implementação da Lei 10.639/03, das Diretrizes Nacionais Curriculares e o conteúdo proposto pela Lei. As ações foram planejadas, organizadas e realizadas em parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais e diversos segmentos da sociedade civil. No ano de 2004, foram realizados oito fóruns (Sergipe, Amapá, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Goiás, Piauí, Pará e São Paulo), um fórum regional (Alagoas, Paraíba e Pernambuco) e, no ano de 2005, foram nove: Santa Catarina, Maranhão, Minas Gerais, Tocantins, Rondônia, Paraná, Rio de Janeiro, Amazonas e Bahia.

Os objetivos destas atividades foram: (a) estimular a capacitação de educadores para a diversidade étnico-racial em meio escolar; (b) contribuir para a inclusão da população negra no sistema de ensino a partir de um Programa de Inclusão da População Negra na Educação Brasileira; (c) propor às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação a realização de atividades regionais para subsidiar os gestores públicos na implementação da Lei nº. 10.639.

A Seppir também apoiou a realização do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Culturas Negras do Atlântico, promovido pelo Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), de outubro de 2004 a dezembro de 2005. Destinado a 45 (quarenta e cinco) educadores da rede pública do Distrito Federal, ele foi estruturado em 13 módulos presenciais, palestras, seminários e defesa de monografias. Foi, ainda, oferecido apoio institucional a pesquisadores negros e às suas respectivas instituições: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Tocantins (UFTO).

Estas ações apoiadas pela Seppir estimularam as universidades a desenvolver o ensino da história e cultura afro-brasileira de maneira mais efetiva, para a preparação de professores em larga escala.

Mais uma iniciativa para a implementação da Lei 10.639/03 foi o projeto “A Cor da Cultura”, idealizado por Wania Sant’Anna, Antonio Pompeo e Luis Antonio Pilar. A Seppir e demais entidades como a Petrobras, o Cidan (Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro), a TV Globo e a Fundação Roberto Marinho, por meio do Canal Futura, desenvolvem esse projeto com o objetivo de valorizar e preservar o patrimônio cultural afro-brasileiro por meio das seguintes iniciativas: (a) criação de materiais áudio-visuais sobre a história e cultura afro-brasileira; (b) valorização de iniciativas de inclusão que dêem visibilidade às diversas formas de ações afirmativas já promovidas pela sociedade; (c) favorecimento da criação de práticas pedagógicas inclusivas para fornecer a educadores exemplos práticos adotados em diversas salas de aula do País.

Este projeto previa que esse material seria apresentado e divulgado por meio da televisão e, também, distribuído em duas mil escolas públicas de ensino fundamental de vários estados do país. Em pesquisa ao site da Seppir, os professores seriam capacitados para utilizar este material em sala de aula e teriam um acompanhamento para essa implementação. Além disso, os conteúdos seriam disponibilizados em um site, que aprofundaria os temas tratados por meio de artigos e biografias. Toda a fase de produção dos materiais e de capacitação dos profissionais envolvidos, bem como a disponibilização dos kits, foi planejada para que o projeto fosse implementado nas escolas a partir do início do ano letivo de 2006.

Os cinquenta e seis programas foram produzidos para a TV divididos em cinco séries que, além de valorizar a história e a cultura afro-brasileira, tinham por objetivo fornecer um panorama dos afro-descendentes no Brasil, contemplando as diversidades regionais, culturais, religiosas e de gênero. Os programas escolhidos para a exibição foram: o Ação, exibido na TV Globo e no Canal Futura (4 episódio sobre iniciativas sociais afirmativas desenvolvidas por organizações não-governamentais em todo o país); Livros Animados, exibido no canal Futura (10 episódios de incentivo à leitura, destacando escritores, temáticas e artistas negros); Nota 10, no canal Futura (5 episódios voltado para metodologia de ensino e formação de educadores); além dos inéditos Heróis de todo mundo, no canal Futura

e na TVE (trinta inter-programas de 1'30" que retrata homens e mulheres negros que se destacaram nas diferentes áreas do conhecimento no Brasil) e Mojubá, canal Futura e TVE (sete documentários apresentando os orixás, sua relação na cultura brasileira).

Os episódios de cada um dos programas reunidos em fitas VHS fizeram parte de um kit educativo (Kit Educativo e Capacitação) do projeto que teve, também, um livro para professores, um dicionário de línguas africanas e um jogo educativo. Em novembro de 2005, passaram por atividades de capacitação 40 agentes multiplicadores que coordenaram os treinamentos dirigidos a dois mil profissionais de ensino (um por escola), até 2007, das redes pública e privada, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e Pará.

A intenção da SECAD era distribuir todo esse material para educadores por meio de oficinas presenciais de capacitação, formando uma rede social de multiplicadores nas duas mil instituições contempladas pelo projeto. No entanto, esta distribuição parece não ter atingido o objetivo. Em Goiânia, por exemplo, ela se restringiu a apenas um Kit para cada secretaria de educação (municipal e estadual). Segundo informações do Centro de Formação da SME, este material foi desmembrado ao passar de mão em mão, muito do material ficou perdido e o kit incompleto.

Outra ação desenvolvida foi estruturar o Censo Escolar com recorte racial, onde a Seppir, juntamente com o MEC e o Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira (INEP), coordenou a elaboração da portaria determinando que as unidades escolares atualizassem suas fichas de matrícula com os quesitos do questionário do Censo Escolar. Isso significa que, na ficha de matrícula do aluno, além dos dados habituais (naturalidade e filiação), passam a ser incorporados os quesitos cor/raça, informações sobre necessidades educacionais especiais e a data de ingresso na escola. No que se refere ao quesito cor/raça, foi adotado o critério já instituído pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): branca, preta, parda, amarela e indígena. O dado em relação à cor/raça será obtido mediante documento comprobatório ou por auto-declaração do aluno, quando maior de 16 (dezesesseis) anos, ou por declaração do responsável.

A Seppir participou de algumas atividades propostas por diversas instituições na contribuição do debate e da formulação de proposta para políticas de educação mais inclusivas do ponto de vista social e racial. Entre elas, destaco: (a) Fórum

Mundial de Educação – integração do comitê de coordenação; (b) participação em Conferências e Seminários sobre a Promoção da Igualdade Racial e divulgação do Pôster Educação e Etnias. Seminário Estadual “*Educação e Diversidade Étnico Cultural*” – nov/2004, na Bahia, com o objetivo de discutir a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, a fim de incluí-los no Currículo da Educação Básica Brasileira, atendendo à Lei nº 10.639/03; (c) Seminário “*Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual*” – MEC/SECAD, Secretaria Especial de Política para Mulheres (SEPM), Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e Conselho Britânico, a fim de refletir sobre materiais didáticos e práticas educativas para a equidade racial e de gênero e para o respeito à diferença de orientação sexual; (d) em parceria com a Secom-PR Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica da Presidência da República, desenvolveu e apoiou programas e projetos culturais voltados à cultura africana e afro-brasileira, como a Campanha da Diversidade, lançada em 20 de novembro de 2004, durante um show realizado pela Companhia em Black e Preto (apoio: Petrobrás e Rede Globo), nos Arcos da Lapa (RJ); (e) em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos apoiaram a Campanha “Ação Afirmativa – Atitude Positiva”, de 17/11/03, pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (Ceap), entidade do movimento negro brasileiro do Rio de Janeiro, em prol da defesa e valorização das iniciativas já existentes no campo das ações afirmativas que passam a integrar o *Movimento pela Diversidade*; (f) em parceria com o Fórum Cultural Mundial, realizado em São Paulo, 6/06 a 4/07 apoiou a realização do (1) Encontro “Abdias 90 anos, um brasileiro do mundo”; (2) o Seminário “A Casa da África no Brasil”, uma realização conjunta com a Comissão Brasileira de Justiça e Paz, para discutir as relações entre o Brasil e o Continente Africano e a ênfase nos países ao sul do Saara; (3) o Lançamento do livro “Rompendo o Silêncio, história da África nos currículos de educação básica”.

Somente em 2006, o Kit Educativo, contendo um livro para professores, um dicionário de línguas africanas e um jogo educativo e a capacitação pelo MEC foram distribuídos nas escolas estaduais de Goiás. Segundo a prof.^a Marcilene Pellegrine Gomes que forneceu as informações, este kit não abasteceu todas as escolas do Estado, embora a meta do governo fosse repassá-lo para cada professor que participasse da capacitação.

Ações de 2005

Em dezembro de 2005, o MEC instituiu a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara), tendo como objetivo acompanhar, analisar e avaliar as políticas educacionais voltadas para o cumprimento do dispositivo na lei 10.639. Essa comissão é coordenada pela SECAD e composta por 34 membros, entre eles representantes da Seppir e de outros órgãos dos governos federal, estadual e municipal, bem como por movimentos sociais organizados e da sociedade civil.

Nesse intuito, 2005 foi instituído como Ano Nacional da Promoção da Igualdade Racial, por meio de decreto publicado em 31.12.04. O ano teve como proposição o desenvolvimento das prioridades estabelecidas em 2003 e 2004: as formulações do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir), do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e da Campanha da Diversidade. Os grandes destaques foram a realização da 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial; os processos preparatórios da Conferência Regional das Américas sobre os Avanços do Plano de Ação contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas e da 2ª Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora; e a ampliação do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial.

Na agenda desse ano, foram inseridos estímulos para a realização de atividades de promoção da igualdade racial nos mais diversos âmbitos governamentais, de forma a despertar a sociedade brasileira para a relevância desta temática na construção de uma nação com justiça social e racial. Com isso, reafirmaram-se os princípios da transversalidade, descentralização e gestão democrática, instituídos a partir da PNPIR.

Este ano se destacou pelo lançamento de dois importantes livros em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para orientar os professores do ensino fundamental e médio. Os livros "Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03", da coleção Educação para Todos e a histórica edição de "Superando o Racismo na Escola" de Kabulenge Munanga, esgotado desde 2001, tiveram tiragem inicial de 10 mil exemplares e começam a ser repassados para as escolas públicas a partir de 1º de julho. O conteúdo dos livros

também foi disponibilizado para a população e professores da rede particular de ensino na página da internet do Ministério da Educação (www.mec.gov.br).

Ações de 2006

Em 2006, foi iniciado pela SECAD/MEC, em parceria com a Universidade de Brasília/UnB, o curso “Africanidades”, realizado à distância e em nível de extensão, com a participação de cerca de 10 mil professores em todo o território nacional. Com carga horária de 120 horas, o programa é dirigido à formação de professores multiplicadores com conhecimento sobre a história do negro no Brasil e ao estímulo da escola na construção coletiva de um projeto educacional de inclusão social na perspectiva da diversidade cultural.

Em 2006, a resolução número oito do MEC, articulada com a Seppir, autorizou a apresentação de pleitos de assistência financeira suplementar aos projetos educacionais para implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira, no âmbito da educação básica, para a oferta de ensino fundamental nos municípios das capitais brasileiras e do Distrito Federal, considerando os que integram o Fipir. Os dados fornecidos pelo MEC/FNDE na Formação Continuada de Professores demonstram que foram beneficiados com essa medida, até dezembro de 2006, 48 municípios de 20 estados brasileiros (401.135 alunos e 13.418 professores), com investimento de R\$ 2.170.534,96. O projeto teve sua primeira fase, incluindo a estruturação e execução, entre 2004 e 2006.

Em Goiânia, a Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2006 procurou estabelecer inicialmente uma reestruturação em todo o currículo, incluindo a inserção do conteúdo de História e Cultura Africana¹⁶.

Segundo Marcilene Pellegrine Gomes, coordenadora da reestruturação curricular, o MEC propôs à SME um curso à distância para a formação continuada de professores, tendo como parceira a UnB (Universidade de Brasília). Na época, foram solicitados ao MEC recursos para aquisição de materiais didáticos para profissionais participantes deste curso e, também, para material a ser distribuído aos seus alunos. No entanto, a SME, percebendo que este curso atende uma exigência do MEC, mas que não é suficiente para habilitar todos os profissionais na rede, planejou um curso presencial para Abril de 2007. O Departamento Pedagógico direcionou o referido

¹⁶ Veja parte da reestruturação curricular desta secretaria no anexo C

curso aos professores de história, artes, língua portuguesa e aos pedagogos. Os pedagogos foram incluídos considerando que eles, normalmente, atuam sozinhos na primeira fase do ensino fundamental (1º ao 6ºano).

Neste ano, o MEC distribuiu um Kit de material pedagógico de referência ao professor, material de biblioteca, para as escolas estaduais de todo o país, na área da língua portuguesa. Entre eles, havia dicionários de matriz africana com dialeto loruba.

Ações de 2007

Neste ano, somente as ações das secretarias de educação Estadual de Goiás e Municipal de Goiânia serão relatadas, pois, até o presente momento, não há registros pela Seppir e SECAD de nenhuma ação oficial disponível nos sites das referidas instituições governamentais.



Fig. - 07 Fonte: <http://videoideia.files.wordpress.com/2007/08/desconhecido.jpg>

Ações das Secretarias de Educação do Estado de Goiás e Município de Goiânia-GO

Desde 2000, a Superintendência de Educação do Estado de Goiás tem um grupo de estudo sobre Ensino e Diversidade, composto por professores da rede estadual de educação, representantes da FUNAI, técnicos da SUEF (Superintendência de Ensino Fundamental), docentes da UFG (Universidade Federal de Goiás) e UCG (Universidade Católica de Goiás). Este grupo tem caráter permanente e discute temas no campo indígena, educação quilombola, educação racial e educação do campo (MST). Na semana desta pesquisa, foi realizado e organizado por este grupo o I Fórum de Educação Quilombola em Goiânia. Em 2003, não havia nenhum direcionamento de ações acerca da efetivação da Lei nas secretarias de educação de Goiânia e Goiás.

Ao buscar informações acerca da efetivação da lei junto à Secretaria Municipal de Educação, recebi um relatório das ações referentes a esta temática na gestão de 2005 - 2008, do qual faço um resumo delas a seguir:

Em 2005, concomitante ao trabalho de adequação das Diretrizes Curriculares exigida pela lei, desenvolveu-se, por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação/CEFPE, várias ações articuladas para assegurar a incorporação dessa temática nos conteúdos escolares e nas práticas do cotidiano escolares. Entre as ações, destaco:

- Divulgação da Lei 10.639/03 na rede através de convite para palestra sobre o tema e distribuição da Cartilha das Diretrizes Curriculares para cada escola, no período de agosto a dezembro de 2005. Aquelas que não compareceram à palestra receberam a cartilha por malote;
- Reestruturação das diretrizes curriculares para o ensino fundamental, no período de abril a dezembro de 2005, já concluída e encaminhada para aprovação do Conselho Municipal de Educação (ANEXO). Durante o período da reestruturação, teve a participação de representantes das escolas da rede como colaboradores;
- Participação do programa de Formação Continuada de Professores e Gestores Educacionais através do: a) Curso “O Brasil também é Negro” em parceria com a Universidade Católica de Goiás no período de janeiro a junho de 2005; b) Grupos de Estudo e Trabalho (GTE) sobre a Lei de agosto de 2005 a junho de 2007, com 112 inscritos. Apenas 89 concluíram; c) Curso Africanidades Brasil, parceria com

Ministério da Educação e Universidade de Brasília, no período de agosto a dezembro de 2006.

A Secretaria de Educação do Município implantou, conforme mencionado anteriormente, um curso presencial com 140 (cento e quarenta) vagas para os professores da rede, mas apenas 120 (cento e vinte) concluíram o mesmo. O curso “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”¹⁷, em parceria com o Ministério da Educação/FNDE, foi realizado no período de abril a dezembro de 2007. Este curso foi encaminhado como projeto para o MEC que, após aprova-lo, liberou os recursos juntamente com o FNDE. Como fechamento deste curso, foi realizado o Seminário “Educação e Questões Étnico-Raciais na RME (Rede Municipal de Educação) *Caminhos Percorridos e a Percorrer*” em 17/12/2007 com a participação de 80 (oitenta) profissionais da rede.

Representantes da SME participaram do Fórum Permanente para Implantação e Implementação da Lei 10.639/03, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, realizado entre fevereiro a dezembro de 2007. Adquiriram um acervo bibliográfico (livros paradidáticos e literários) para 30 escolas da RME em parceria com Ministério da Educação/FNDE, no período de agosto a dezembro de 2007. A SECAD encaminhou apenas um kit “A cor da cultura” no início de 2007 para a Secretaria e, quando chegou ao departamento responsável, o mesmo já estava incompleto. A SME entrou em contato com a SECAD para receber outros exemplares, no entanto, não foi atendida, mesmo tendo uma resposta afirmativa da instituição reivindicada.

Segundo o relatório do CEFPE, a SME vem contribuindo com a construção de uma prática pedagógica “pautada no respeito à diversidade étnico-racial e cultural do educando...”. Mesmo assim, ainda há vários desafios a serem superados, tais como: pouca intervenção das divisões e unidades regionais da rede para acompanhar o processo de implementação da lei nas escolas, escassez de recursos municipais direcionados à “formação continuada e aquisição ou confecção de material didático”.

A Secretaria Estadual de Educação, em Goiânia, através da Superintendência da Educação, recebeu, em 2007, a cartilha das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

¹⁷ Ver o cronograma disciplinar deste curso no anexo D em Anexos

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa foi redistribuída aos professores do ensino fundamental com orientações e formação teórico-pedagógico de dezesseis horas para incentivar os professores a inserir a matriz africana no currículo e nas suas práticas pedagógicas. Esta distribuição das Diretrizes aos professores faz parte de uma das ações da Reorientação das Matrizes Curriculares que a superintendência de Educação tem elaborado como uma ação efetiva para o cumprimento da inserção da matriz africana, indígena e educação quilombola nos currículos do ensino fundamental das escolas estaduais de Goiás. A Reorientação das Matrizes Curriculares teve início em 2004, encontrando-se em fase de conclusão. A organização tem acontecido por encontros de áreas de conhecimento e não tem a participação direta de representantes de escolas. Os colaboradores são da própria sede da secretaria e sub-secretaria.

Mesmo diante de todas estas determinações, sugestões e princípios contidos nos diversos pareceres, a realidade tem demonstrado carência em alguns aspectos que foram levantados numa pesquisa realizada por Moreira (2001) nos artigos dos Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, Educação & Realidade, Educação e Sociedade, Educação em Revista, onde se destacam: as opressões vividas pelas crianças e adolescentes negros na escola; as dificuldades envolvidas no tratamento do problema racial nas salas de aula (o mito da democracia racial evocado justificando a despreocupação com a questão), o despreparo dos professores, a falta de material didático adequado, as representações estereotipadas dos negros nos livros-texto e, em alguns casos, a importância de se incluírem nos currículos estudos da história e da cultura africana indígena, ciganas etc. Pode-se concluir, por fim, que parece ser comum a todos os artigos a perspectiva de transformar as escolas em espaços que melhor atendam às necessidades e aos interesses de inúmeros alunos que têm sido objeto de preconceitos e discriminações. “Subjaz a alguns textos, porém, o ponto de vista de que as esperanças na mudança se depositam mais em ações dos movimentos sociais e em projetos de intervenção do que em reformas curriculares” (MOREIRA, 2001 p. 69).

SÚPLICA

Tirem-nos tudo,	mas seremos sempre livres
mas deixem-nos a música!	se nos deixarem a música!
Tirem-nos a terra em que nascemos,	Que onde estiver nossa canção
onde crescemos seremos;	mesmo escravos, senhores seremos;
e onde descobrimos pela primeira vez	e mesmo mortos, viveremos,
que o mundo é assim:	e no nosso lamento escravo
um tabuleiro de xadrez...	estará a terra onde nascemos,
Tirem-nos a luz do sol que nos aquece,	a luz do nosso sol,
a lua lírica do xingombela nas noites mulatas	a lua dos xingombelas,
da selva moçambicana	o calor do lume
(essa lua que nos semeou no coração	a palhota que vivemos,
a poesia que nos encontramos na vida)	a machamba que nos dá o pão!
tirem-nos a palhota – humilde cubata	E tudo será novamente nosso,
onde vivemos e amamos,	ainda que cadeias nos pés
tirem-nos a machamba que nos dá o pão,	e azorrague no dorso...
tirem-nos o calor do lume	E o nosso queixume
(que nos é quase tudo)	será uma libertação
- mas não nos tirem a música!	derramada em nosso canto!
Podem desterrar-nos,	- Por isso pedimos,
levar-nos para longe terras,	de joelhos pedimos:
vender-nos como mercadoria,	Tirem-nos tudo...
acorrentar-nos à terra, do sol à lua	mas não nos tirem a vida,
e da lua ao sol,	não nos levem a música

Noémia de Souza*

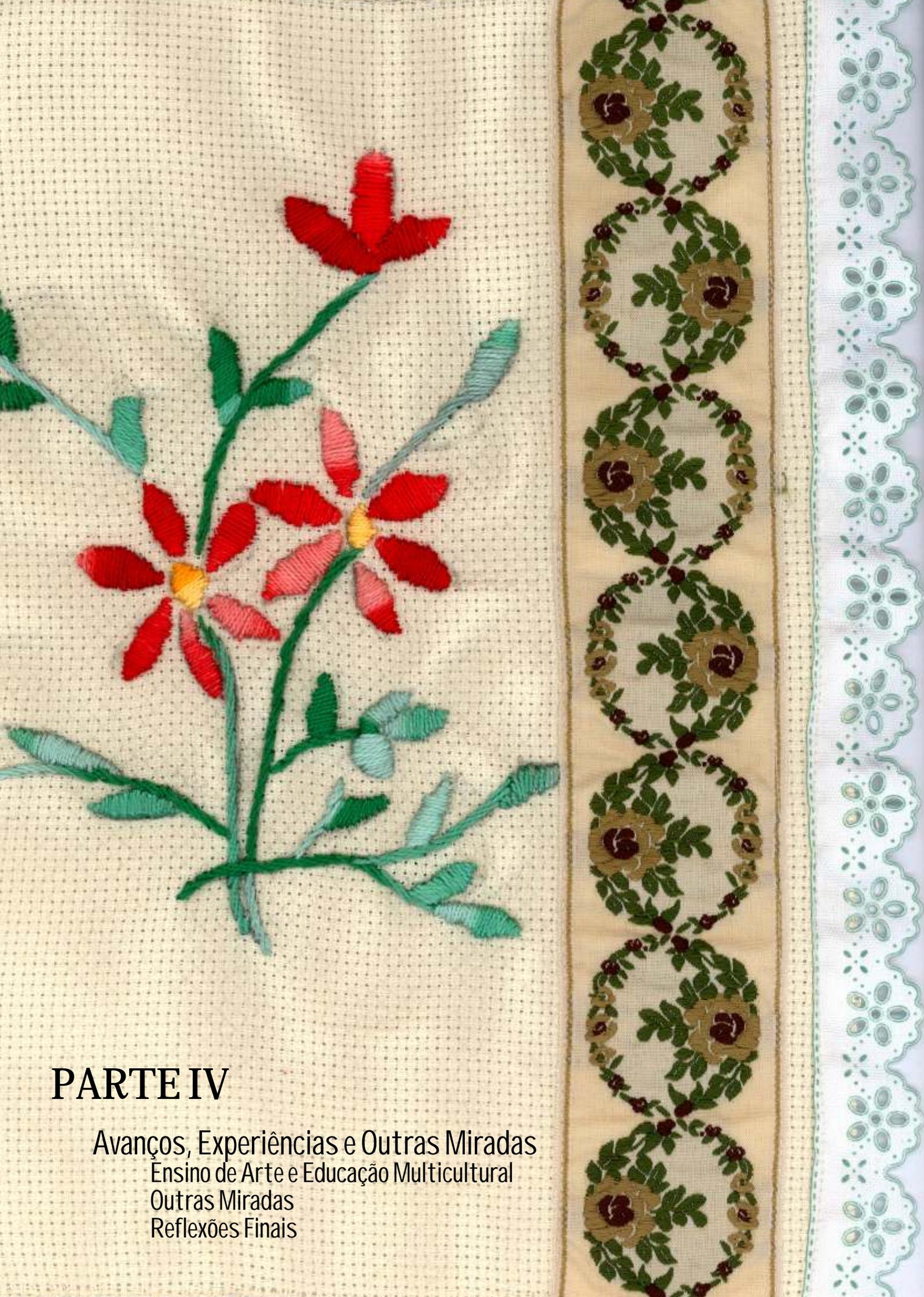
**Carolina Noémia Abranches de Souza nasceu em Catembe, Moçambique, em 1926. Faleceu em Lisboa, em 2001. Vítima de perseguições políticas por parte das autoridades coloniais portuguesas, viveu muito tempo exilada na França. Apesar de ser uma notável expressão da poesia na língua portuguesa, ela não acreditava que seus versos – aparecidos em jornais e folhas soltas – merecessem sair publicados em livro. Foi a Associação de Escritores Moçambicanos que, em 1988,*

A escolha deste poema de Noémia de Souza se deu primeiramente, pelo fato de ser uma voz feminina e negra. Depois, pela autenticidade do título. SÚPLICA é um grito, um pedido, um clamor de vozes africanas e africanizadas que alinhavo nesta proposta de pesquisa de dar visibilidade aos aspectos nunca antes incluídos no currículo escolar. Assunto relevante e muito debatido por movimentos sociais que discutem a educação voltada para a igualdade das relações raciais. Então, “tirem-nos tudo, mas deixem-nos a música”, deixem!!! Por que a música é um elo de permanência com sua cultura, com seus ancestrais, com sua terra, com seus ritos, mitos e ritmos, com seus cheiros, sabores e odores, com seu sentimento de pertencimento. E é assim pra todos nós. A música também, nos refresca a memória dizendo que foi ela uma das primeiras manifestações culturais africanas a ser reconhecida pelo país como herança de sua raiz.

A musicalidade também faz parte do meu lado lúdico, da criança que habita no meu interior e se manifesta nas canções de ninar, nas cantigas de roda (presente em quase todas as culturas), trazendo à tona memórias e aflorando imagens de tempos de escola, de quintal, de traquinagem, de cheiro de beiju (que aprendi a comer com os pretos nossos vizinhos) e da manga. Fruta doce que aprendemos saboreá-la com os negros. A música é a voz de tantas vozes caladas, silenciadas e emudecidas que vêm nesta expressão seu grito de resistência, de rebeldia, de alegria, de protesto, de empoderamento, de lamento, de súplica.

A música é um sistema simbólico carregado de significados. Na medida em que são sentidos, esses significados são partilhados e repensados pelos ouvintes de uma canção. Eles pensam nas palavras e nos sons da música, dançam ao seu ritmo, são transportados para os ambientes que ela sugere, relembram momentos vividos, imaginam outros possíveis, negam alguns, ressignificam outros, sentem-se pertencentes ou não a seus elementos e agem motivados por este poder. Neste sentido, a música pode ser utilizada com fins pedagógicos emancipatórios, uma vez que, em muitos casos e sem mediadores, é capaz de provocar nas pessoas a ativação de funções mentais que as levam a estas elaborações, o que nem sempre exige suas presenças diante dos objetos contidos na música.

Portanto, não tirem nossa música! Ela é parte integrante da nossa história, da nossa cultura, ela é conteúdo a ser trabalhado pela pluralidade escolar.



PARTE IV

Avanços, Experiências e Outras Miradas
Ensino de Arte e Educação Multicultural
Outras Miradas
Reflexões Finais

Ensino de Arte e Educação Multicultural

“Ser um professor multiculturalista é ser um professor que procura questionar os valores e os preconceitos.” (Ana Mae Barbosa)

Nesta última parte do trabalho, me debruço sobre um dos questionamentos que me instigaram a estas investigações. Ele se resume na seguinte pergunta: *Como trabalhar com História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino de artes visuais?* No início da construção desta pesquisa, apresentei exemplos de atitudes que contribuíram para a exclusão e invisibilidade da cultura negra na escola em que eu trabalhava. Neste momento, quero apresentar o ensino de arte como uma abordagem multiculturalista, enfocando um olhar positivo sobre a cultura negra que se contrapõe àquelas atitudes da primeira parte.

Como já apresentei no início desta pesquisa, as transformações culturais geradas pela globalização e os processos migratórios, bem como as diferenças diversas entre classes, ocasionaram reivindicações dos movimentos sociais que induziram a cultura na pós-modernidade a uma maior rotatividade simbólica à procura de concepções mais abrangentes e que justificassem o hibridismo cultural em todos os processos sociais. Estas transformações provocaram mudanças nas relações sociais, com conseqüências nas informações, na pluralidade, na fragmentação das crenças e na aclamação por direitos. No campo da educação, por exemplo, chegamos ao sancionamento da Lei 10.639/03, que outorga a inclusão da cultura negra enquanto conteúdo curricular para efeitos de uma educação que seja democrática, igualitária e que respeite as diferenças étnicas, sociais e de gênero.

A visão etnocêntrica da cultura, que desconsidera que existem diferentes identidades, levou estes movimentos a questionarem posturas como esta, respaldados pela crítica que fazem autores como Ana Mae Barbosa e Paulo Freire: a de repensar a estrutura escolar. Barbosa (2002) afirma que somente uma educação democrática poderá fortalecer a diversidade cultural, sendo a

multiculturalidade o foco principal que nos levará a considerar e respeitar as diferenças, de modo a evitar o equívoco da pasteurização humana.

O alargamento das portas para a rotatividade simbólica da cultura na pós-modernidade facilitou a compreensão da arte como representação de significados, cuja interpretação depende mais da compreensão de códigos simbólicos e convenções culturais que circulam nos contextos de origem da obra do que de aproximações formalistas, como afirma Fernando Hernández (2000). Daí resulta os arte-educadores de hoje estarem mais atentos à relação entre arte e cultura e mais preocupados em compreender os objetos estéticos dentro de sistemas simbólicos culturais mais amplos. Suas concepções, segundo o pensamento sobre a cultura e a sociedade (sobretudo os oriundos da pós-modernidade), levam a estabelecer que a finalidade da arte na educação em uma cultura em mudança seria apreender significados para compreensões mais críticas e plurais (HERNÁNDEZ, 2000).

Para Laraia, a cultura determina o comportamento do homem e justifica suas realizações, “nossa herança cultural desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos para a maioria da comunidade” (2003, p. 67). Neste sentido, reafirmo a importância de uma arte-educação multicultural com o argumento de que ela deve firmar uma política crítica e um compromisso com a justiça social. A arte-educação nesta perspectiva seria dialógica, emancipatória e inclusiva, partindo de uma prática restauradora, transgressora e intercultural como um poderoso instrumento para reafirmar a singularidade na diversidade. Vejo, assim, a arte-educação como um caminho que estimula a consciência cultural do indivíduo durante as relações, para que os alunos negros possam construir e apropriarem de suas histórias, indagarem sobre suas biografias e sistemas de significados, confrontando-os com discursos que abordem a cultura do “outro” a fim de aprenderem sobre as forças que restringem suas visões.

A história da arte, como foi escrita e como normalmente se ensina nas escolas ilude as concepções culturais. Os códigos europeus estabeleceram os padrões morais, políticos e intelectuais do mundo, com reflexões também nas artes e no seu ensino. Hoje, diante das perspectivas plurais, não existe mais espaço para um mundo com padrões tradicionais. Neste, outras vozes antes silenciadas que solapam as “verdades” também constituem história e arte como matérias a serem

multiplicadas na arte através da educação. Sendo assim, vemos a necessidade de transformar o ensino da arte num lugar privilegiado para reorganizar vozes e “verdades”, tomando a escola como espaço para diálogos sobre as diferenças, as minorias étnicas, às questões de raça, gênero, orientações sexuais e aos outros tantos temas excluídos, porém, presentes na sociedade.

Para exemplificar esta idéia, insiro, abaixo obras de arte. A primeira (fig. 08) é uma pintura (Olympia) bastante conhecida pela história da arte mundial. Seu autor, Manet, retrata uma mulher nua deitada sendo atendida por outra mulher. Percebe-se claramente a divisão de classe, sendo a mulher negra a empregada doméstica que oferece um *bouquet* de flores a outra mulher (branca), suas expressões pouco aparecem, tem uma postura física de servidão e encontra-se em segundo plano. A mulher branca está em destaque, sendo servida pela mulher negra e com aparência de tranquilidade e insensível à presença da serviçal.

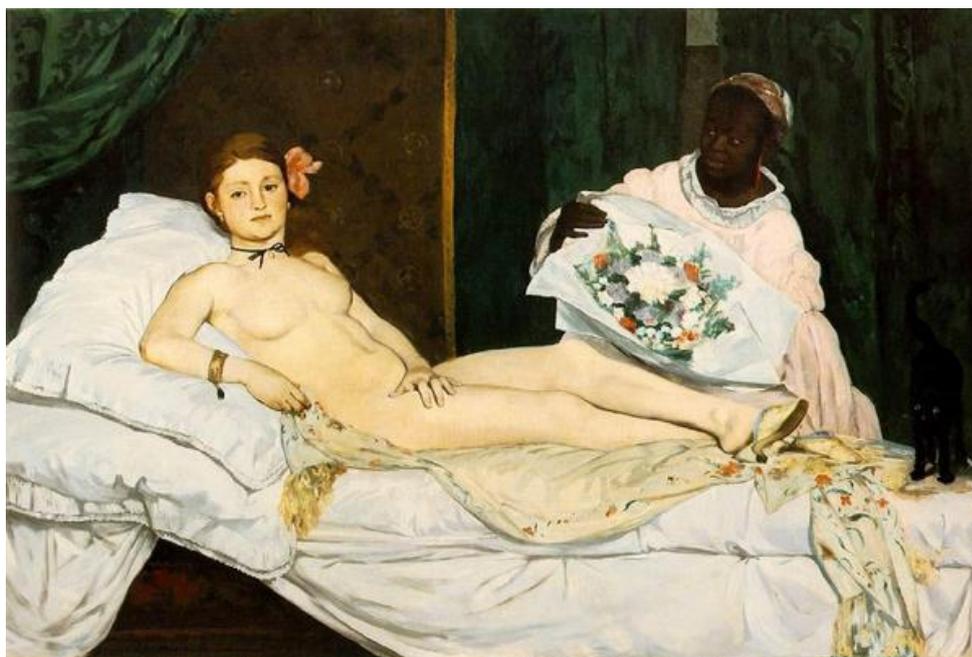


Fig.08 - Edouard Manet, Olympia, 1863, 130x190, Museu Mosee d`Orsay, Paris

As imagens abaixo (figs. 09 e 10) são de Abdias do Nascimento, artista brasileiro que desde a década de 60 já tinha a preocupação de lutar contra o preconceito e a discriminação racial que impingiam a condição sócio-histórico do negro e do mulato no Brasil no século XX. Sua luta pela igualdade racial teve inicio

nas artes cênicas, nas ações do TEM, depois migrando para as artes plásticas, organizando o concurso de artes plásticas para a escolha do “Cristo de Cor” – obra muito polêmica de 1955. O Cristo Negro organizou o Curso de Introdução ao Teatro e às Artes Negras, em 1964 e, em seguida, o Museu de Arte Negra (MAN) teve sua primeira exposição em 1968, no Museu da Imagem e do Som (RJ). A partir de 1968, foi obrigado a interromper suas ações, exilando-se em países como Estados Unidos e no continente africano, onde ampliou sua militância (artística e intelectual) internacionalmente. Estas imagens foram escolhidas para contrapor a imagem anterior (Fig. 08), pois trazem em suas visualidades uma visibilidade positiva à cultura negra.



Fig. 09
Tema para Lea Garcia, Oxumaré,
acrílico s/ tela, 1969 Abdias do
Nascimento

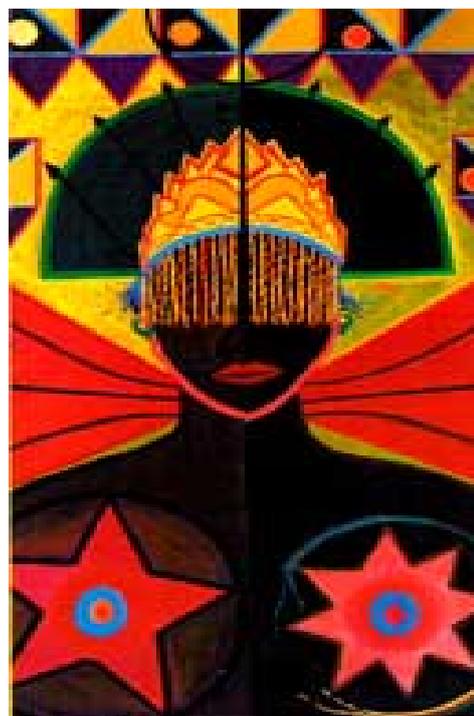


Fig. 10
Oxum em Êxtase, Búfalo, 1975
Abdias do Nascimento

Nesta obra de Guignard, pintor brasileiro que morou durante muito tempo na Alemanha, são realçadas as cores, crenças, sonhos, esperança e olhares firmes. Os personagens da obra não falam de um povo negro vencido, nem melhor nem pior que outros, mas falam das alegrias, da ascensão do homem negro, das crianças e

mulheres que valorizam sua cultura e superam o preconceito racial. Após a década de 30, o artista trabalha numa série de retratos de famílias negras no Brasil. Algumas destas pinturas retratam cenas do cotidiano deste povo brasileiro.

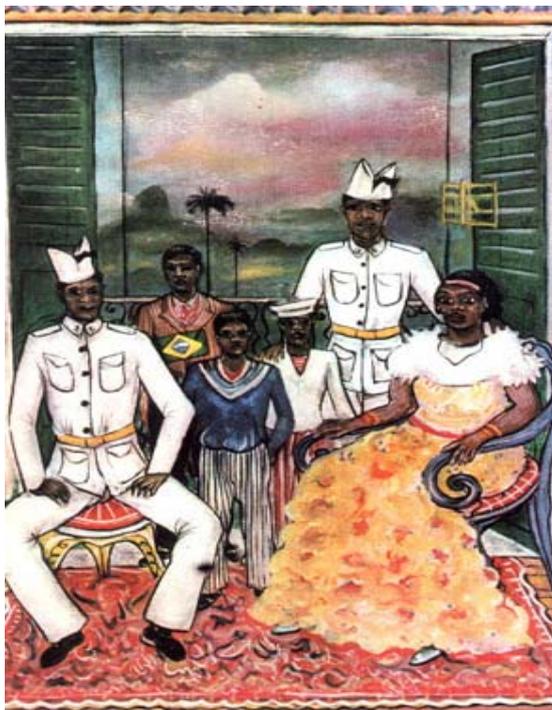


Fig 11

Família do fuzileiro naval, 1930,
Guignard
Fonte: www.cultura.mg.gov.br

O ensino de arte, como já foi amplamente esclarecido no decorrer desta pesquisa, é uma das disciplinas outorgada pelo parecer 003/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, regulamentado pela lei 10.639/03, sob a incumbência do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No campo da educação visual, para a arte/educadora Ana Mae Barbosa (2002), a educação multicultural foi um dos avanços educacionais conquistados nos últimos anos, que permite ao educando lidar com a diferença de modo positivo tanto na arte quanto na vida. Para ela, a multiculturalidade “é compreendida no contexto de reconhecimento de diferentes códigos culturais e de diferentes necessidades culturais.” (2002, p. 46). O aprendizado destas diferenças culturais passou a ser um direito de todo cidadão, indiferentemente de etnia, de raça, de sexo, e de dificuldades motoras ou mentais. Graças à multiculturalidade, foi selado o compromisso da inclusão nas escolas que exigem respeito às minorias, clamando

igualdade de tratamento e de direitos para os diferentes, sejam eles de raça, de nacionalidade, de classe social, de religião, deficiência física e mental etc.

Barbosa ensina que o multiculturalismo deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. O multiculturalismo defende que o acesso aos códigos eruditos da arte é primordial para todas as classes sociais. Assim, ela argumenta:

As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele (BARBOSA, 2002, p.20).

Percebendo a relevância de conhecer o processo histórico do aluno e nele saber interferir com consciência, Barbosa (1998) apresenta importantes análises pela democratização do conhecimento da arte, considerando fundamental a percepção das “realidades pessoais e sociais, aqui e agora, e lidar criticamente com elas” (1998, p. 39). Esta autora afirma que a arte leva os indivíduos a conectar um comportamento mental a outras coisas e que, ao passar de um estado das idéias para o estado da comunicação, eles conseguirão formular conceitos e descobrir como se imbricam esses conceitos. “Arte é cognição [...] é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo” (BARBOSA, 2001, p.4).

A arte enquanto disciplina é apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da área, um posicionamento teórico-metodológico conhecido por Abordagem Triangular, proposta elaborada por Ana Mae Barbosa (1998) a partir de estudos feitos nos EUA, no final dos anos 1980. Esta abordagem, ao se preocupar com a contextualização histórica de produtos e valores estéticos do objeto e o fazer artístico, retoma uma visão de educação que visa à promoção do homem, fazendo com que a arte se aproxime deste conceito de educação que propicia ao aluno possibilidades de contato com conhecimentos culturais necessários para uma prática social transformadora e crítica, “onde a atitude multiculturalista é desenvolvida”.

Para esta autora, o fazer artístico e a contextualização (histórica, social, cultural, ecológica, etc) da obra de arte contribuem para o desenvolvimento dos

educandos ampliando seus potenciais cognitivos de forma a capacitá-los a ter uma visão mais crítica, a fim de que a prática pedagógica seja coerente ao possibilitar uma leitura de mundo através da consciência de si mesmo, sem a imposição de conhecimento e sem a dicotomia entre reflexão e prática. Sem o exercício da contextualização, corre-se o risco, sob a ótica da arte, de que a pluralidade cultural se restrinja a uma abordagem aditiva. Abordagem criticada também por Banks, como já descrita anteriormente. Segundo ele, essa abordagem procura apenas penetrar o currículo formal acrescentando determinados conteúdos em diferentes disciplinas sem afetar a sua estrutura básica.

Segundo Barbosa (2001) a função da Arte na Educação é desenvolver as diferentes inteligências, pois cada uma participa do exercício da vida cotidiana de mais de um grupo social. Para isso, é preciso sustentar “uma atmosfera investigativa” sob as culturas a serem compartilhadas pelos alunos nas aulas. Barbosa defende que é preciso estimular a percepção das mais variadas culturas possíveis para que haja uma experiência cognoscente, equacionando as normas e os valores de cada uma destas culturas. Esta percepção é, também, observada por Banks (1999) ao destacar as abordagens de níveis de mudanças curriculares referindo-se ao enfoque transformador (propõe uma reestrutura do currículo de forma a possibilitar que os estudantes trabalhem com diferentes tradições culturais) e a ação social (propõe a transformação curricular a partir de projetos e atividades que envolvem diferentes grupos culturais, favorecendo a relação teoria/prática em relação à diversidade cultural).

A autora compreende que o ensino da arte está intimamente ligado ao interesse de quem aprende, pois ele rompe com as barreiras de exclusão e com a relação dominado/dominante do ensino tradicional, reconhecendo todos como participantes e construtores de seus próprios caminhos, ao mesmo tempo em que o aluno saberá avaliar de que forma se dão os caminhos e quão distantes ou não são de sua realidade. Lembro que a realidade a qual me refiro é a que está relacionada ao ambiente comunitário do aluno, aquela que está o mais perto dele possível, ou seja, seu próprio cotidiano.

Se esta mesma consciência não se fizer presente também nos professores, eles não reconhecerão sua condição de excluídos e jamais trabalharão no sentido da emancipação dos alunos que estão sob a sua responsabilidade e corre o risco de contribuírem para a formação de uma mentalidade elitista; e a sonegação de

conhecimentos os fará acreditar que é normal uns terem acesso a tudo e outros não têm esse direito. “A consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal explicitada” (BARBOSA, 1994, p.13).

Numa entrevista à revista eletrônica: Cultura e Conhecimento – Democratização Cultural (26/04/2007), a própria Ana Mae Barbosa afirma que “A Pedagogia Questionadora”, de Paulo Freire, é ainda o melhor caminho para levar os educadores a pensar e formular significados, levando os alunos ao contato direto com a arte e fazendo-os pensar no que estão vendo e fazendo.

O comum entre a inclusão da História e Cultura Africana e dos Afro-descendentes, a pedagogia questionadora de Paulo Freire e o multiculturalismo crítico de Barbosa é a forma de pensar a educação, onde o sujeito aprende a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, é “biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”, como já dizia Ernane Maria Fiori ao escrever o prefácio do livro Pedagogia do Oprimido (2004). É tornar um indivíduo sabedor de onde veio, onde está e para onde vai. Seria a “boniteza” do reencontro do sujeito com os outros e nos outros através da retomada reflexiva do próprio processo de redescobrir-se, ou seja, o aluno torna-se construtor de sua própria narrativa, compreende modos flexíveis e cooperativos de ensinar e aprender, cuja finalidade é questionar visões rígidas e inflexíveis da realidade.

Entendendo que a consciência e a interferência sobre o processo educativo, neste caso, da arte, é fundamental para o professor, para os alunos, e enfim, para todos que estão envolvidos com a educação que se pretende transformadora, tomo como referência o seguinte trecho:

A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as idéias e as ações educativas de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendam às implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses, e, ao mesmo tempo, proporcionem o domínio de conhecimentos básicos da arte (FERRAZ, 1999, p 36).

Embora saibamos ser impossível uma escola igual para todos, acreditamos ser possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, partindo da necessidade real de direitos sociais. Assim, podemos deduzir que a exclusão

escolar não está relacionada somente com o fator econômico, mas, também pela sua origem étnico-racial. Só assim será possível transformar a escola em um espaço plural, onde todas as crianças poderão ter a oportunidade de ver a sua história e a sua imagem refletida positivamente. Este argumento casa com a proposta desta pesquisa ao perceber que é de suma importância que a imagem do negro(a) seja inserida nos currículos escolares de maneira positiva e resignificada, mas que não se restrinja à inclusão da cultura negra: é necessário que a escola abra espaço para a diversidade cultural, onde todas as culturas possam fazer parte da dinâmica do currículo escolar.

Para efeitos práticos da lei, penso ser necessário o envolvimento de todos em processo revisionais sobre ensino/aprendizagem construindo a consciência sobre a importância e necessidade dessas revisões e de suas participações no combate à discriminação racial, ampliando as discussões sobre o assunto e engendrando as ações pedagógicas que promovam o reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial.

Outras Miradas

Quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava (Paulo Freire)

Chamo de outras miradas as contribuições advindas de ações pedagógicas na forma de projetos, aulas ou oficinas que de algum modo têm tentado tratar a cultura negra de modo a contemplar a lei, mas, principalmente de devolver o respeito elevando a auto-estima com identificação de valores positivos destas pessoas. Os projetos sugeridos aqui têm a interdisciplinaridade como foco mesmo por que, a intenção de inserir o conteúdo da história e cultura negra nas escolas tendo como proposta pedagógica o multiculturalismo só seria possível com este olhar.

No tocante, nos deparamos com situações cotidianas que atestam as incompreensões e limitações dos professores quanto ao “como trabalhar esses conteúdos”. Porém, fazer entender que as manifestações culturais africanas não podem restringir-se a interpretações apenas estereotipadas, mas que devem fazer parte da pluralidade escolar e social, onde coexistem várias culturas, não é tarefa que se faça da noite para o dia.

O conhecimento específico das modalidades de Arte das matrizes culturais brasileiras (branca européia, negra e índia) é articulado com grau de compreensão do espectador quanto à linguagem e o conteúdo. A difusão da arte de origem européia no Brasil tem ocorrido dentro de um contexto histórico-social discriminatório e opressor dessa fração sobre as demais, tornando invisível qualquer outra expressão artístico-cultural.

Ana Mãe Barbosa (2002) defende um currículo onde correlata o fazer artístico, com a história da arte e a análise da obra de arte consolidaria o respeito das necessidades, interesses e desenvolvimento da criança seu valor, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. A história da arte auxilia as crianças a

entenderem melhor o lugar e o tempo nos quais as obras de arte existem porque, parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto.

Nessa perspectiva apresento um exemplo da prof^a. Márcia Silva¹⁸, que produziu um artigo narrando sua experiência num projeto de artes que potencializa esta disciplina como área de conhecimento para o cumprimento da lei 10.639/2003 subsidiando os profissionais da área, sugerindo um plano de unidade, que presentificasse a relação da estética da arte da África com a estética da arte do Brasil.

Para esta autora ao se inserir a produção artística da África e dos afro-brasileiros nos conteúdos das aulas de artes, os estudantes negros e não negros poderão reconstruir a sua noção de identidade por meio da relação com o outro. Ao dar visibilidade a um artista afro-brasileiro como exemplo, Rubem Valentim e a obra, “Emblemático” e explicitar a relação da estética da arte da África, o professor terá oportunidade de colocar as características estéticas da Arte da África tradicional - a configuração estilizada e geométrica e cores chapadas - e desenvolver conteúdos específicos de artes visuais. Ela apresenta como resultados de atitudes e valores esperados na articulação dos objetivos específicos do ensino de Artes com os objetivos propostos pela lei 10.639/2003, a saber: a) Os alunos passam a conhecer, respeitar e valorizar a concepção estética da África. b) Eles são capazes de reconhecer a interculturalidade presente na arte brasileira. c) os alunos negros elevam sua auto-estima com identificação de valores positivos. d) Percepção positiva da sua singularidade na composição da universalidade do grupo.

Embora o projeto exemplificado não tivesse sido realizado com alunos e sim para capacitação de professores, penso que ele possa ser reestruturado pelo professor de arte do ensino fundamental e médio tendo em vista o envolvimento de alunos no seu corpo teórico/ prático.

¹⁸ Márcia Silva é Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Docente no Ensino Superior, atuando junto às disciplinas: Fundamentos da Arte-educação; Metodologia do Ensino da Arte e Prática de Ensino de Arte.



Fig 12

Emblema, Rubem Valentim
50x35cm acrílica s/ tela, 1985
Fonte: www.pinturabrasileira.com



Fig 13

Rubem Valentim
Fonte: www.museuvirtual.com.br

Emblema, 1972
acrílica s/ tela
100 cm x 73 cm

No livro **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**, Ana Mae Barbosa (Org) (2005), reflete sobre a experiência de várias escolas, ao total de 70 (setenta), em São Paulo/SP que participaram do projeto de pesquisa que o CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil) em parceria com Arteducação Produções e a empresa La Fabbrica do Brasil promoveram para verificar o uso dos materiais distribuídos aos

professores no Programa Diálogos & Reflexões com Educadores e como se dava a recepção destes juntos aos professores. A pesquisa foi dividida em 4 (quatro) grupos para visitar 4 (quatro) exposições no decorrer do ano de 2004. A turma escolhida foi a 5ª série, hoje 6º ano, do ensino fundamental, por se tratar da série que inicia o ensino de arte com o profissional especializado em licenciatura ou similar, assim o aspecto homogeneidade ficaria garantida na pesquisa. Todas as escolas de todos os grupos receberam materiais (Material Diálogos & Reflexões) elaborados pelo Arteducação Produções. Algumas escolas tiveram acompanhamento de monitores, transporte para a visita na exposição e participaram dos Encontros Diálogos & Reflexões. Outras apenas receberam o material.



Fig. 14 - Artes Visuais da Exposição a Sala de Aula

Autoras: Ana Mãe Barbosa, Rejane Galvão Coutinho e Heloisa Margarido Salles. Ed. EDUSP

O objetivo da pesquisa era que todas as escolas levassem seus alunos às exposições, desenvolvendo posteriormente atividades relacionadas a estas visitas. O material produzido pelos alunos seria utilizado para avaliar o desenvolvimento do professor. Entretanto a autonomia do professor quanto ao uso do material e ao envio

das produções foi respeitada pela equipe da pesquisa. As exposições foram: Arte da África, com obras do Museu de Etnologia de Berlim, de janeiro a março; Nuno Ramos, Morte das Casas, esculturas e instalações do artista, de abril a junho; Rosana Palazyan, O Lugar do Sonho, trabalhos e instalações da artista, de julho a setembro e Antoni Tàpies, com o acervo do artista da Galeria Lelong de Paris, de outubro a janeiro de 2005. O ponto de intersecção entre as quatro exposições foi a “situação multicultural do ponto de vista da etnia, gênero e relação entre o centro hegemônico da cultura, a Europa e a cultura periférica, África e Brasil.” (BARBOSA, 2005, p. 17).

Concentrando na primeira exposição Arte da África, e entre alguns relatos de experiência, houve uma professora que narrou a dificuldade de desenvolver as atividades relacionadas a exposição Arte da África por considerá-lo um tema desconhecido.

Houve outros relatos de professores que conseguiram trabalhar positivamente através da experiência desta exposição. Até mesmo por professores que não realizaram a visita no CCBB. A exemplo da professora Melina de Oliveira Barbosa da pesquisa, que explorou do ponto de vista plástico e informativo, ao fazer comparações sobre a cultura brasileira aludindo a artistas brasileiros como Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari, que representam o negro em suas obras. Essa professora ampliou o universo das crianças, quando posteriormente desenvolveu uma produção plástica através de desenhos com seus alunos, deu prioridade à imagem apresentando também imagens em movimento com os filmes *Kiriku e a Feiticeira*, *Atlântico Negro: A Rota dos Orixás*. O primeiro, uma animação, o outro uma história baseada em fatos reais. Em ambos foi possível explorar a riqueza que cada um representava. Iniciativas como esta, atestam a consistência de argumentos como o de Ana Mae Barbosa, ao afirmar que o mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem que, portanto, existe uma alfabetização cultural que “é de fundamental importância não só para o desenvolvimento da subjetividade, mas também para o desenvolvimento profissional” (BARBOSA, 2002, p.20).

Percebe-se com isso que o conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação e que só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. Esse mesmo fazer consciente e informado é muito presente na experiência de outro professor (José Lopes Rebelo Junior) da exposição Arte da África onde abordou junto com seus alunos, a

problemática da estética do cabelo do negro e discutiram sobre o que é cabelo bom e cabelo ruim na tentativa de resignificar o mito de que o cabelo crespo é ruim. Ao propor aos alunos que observassem as texturas de cabelos de maneira a classificá-los entre crespos, lisos e ondulados, ressaltando suas qualidades antes desconhecidas, demonstrou que ao fazê-lo provocou essa interseção entre experiência e informação. Isso vem demonstrar as infinitas possibilidades que se abrem quando propomos experimentar outras miradas como é também outro exemplo vindo da prof^a *Maria Cristina da Rosa*¹⁹ com um Artigo publicado pela Revista Pátio Ano X - Nº 40 - Formação Docente – Nov.06 à Jan.07, intitulado “*Uma proposta inclusiva na arte-educação*” onde produziu um projeto de pesquisa abordando os conteúdos acerca da cultura e da história da África e dos seus desdobramentos para a cultura afro-brasileira através de quatro oficinas.

Em uma das oficinas o tema gerador foi o modo de ver o cabelo, isto é, a cabeça na sociedade africana. Construiu-se um paralelo de comparações com diversos períodos da arte ocidental utilizando como ilustração, imagens de obras de arte que enfocavam retratos, sabendo-se que nessa trajetória, o cabelo se constituía como espaço de revelação do poder e da consolidação da nobreza dos indivíduos retratados (uso de perucas grandes e brancas pelos nobres). As atividades giraram em torno do manuseio de materiais que as mulheres negras (uma atividade tipicamente realizada pelas mulheres) utilizam para trançar os cabelos, partindo da “análise do cabelo como elemento de resistência cultural e do seu desdobramento no Brasil como atividade política de afirmação da africanidade.” Diversificando ainda um pouco mais este olhar, a autora utiliza imagens da artista plástica Rosana Paulino, na Mostra Brasil 500 anos, que procura refletir aspectos da memória feminina e da ancestralidade africana mostrando o silenciar da voz no fio de cabelo costurado nas bocas e a impossibilidade de olhar das mulheres representadas em seus objetos artísticos. Segundo a prof^a. Maria Cristina essa atividade propiciou uma reflexão acerca da educação racial e a consciência do racismo como fator de discriminação na escola.

¹⁹ Maria Cristina da Rosa é licenciada em Educação Artística, mestre em Educação, doutora em Engenharia de Produção, professora do Centro de Educação a Distância da UDESC e coordenadora do Laboratório de Educação Inclusiva da UDESC.



Fig. 15 - Rosana Paulino Bastidores (Embroidery frames)-30 cm diameter-1997 image transferred, cloth, sewing thread²⁰ Fonte:www.galeriavirgilio.com.br/.../artistas.html



Fig. 16 - Rosana Paulino Bastidores (Embroidery frames)-30cm diameter-1997 image transferred, cloth, sewing thread²¹ Fonte:www.galeriavirgilio.com.br/.../artistas.html

²⁰ (Bastidor bordados) -30 cm de diâmetro-1997 imagem transferida, pano, linhas de costurar.
(tradução da autora)

²¹ (idem)

A artista Lygia Pape também representa a etnia através de mechas de cabelo louro, castanho e negro. Ela explora a hierarquia das raças evidente na valorização dos tipos de cabelo. Canduru afirma que “enquanto paródia poético-crítica, Caixa Brasil se constitui como precedente importante para diálogos contemporâneos entre os campos da arte e da cultura afro-brasileira” (2007, p. 62).



Fig. 17 - Lygia Pape Caixa Brasil. Fonte: www.veja.abril.com.br

O mundo é feito de diferentes países com suas formas culturais específicas. A identificação, assim como o entendimento destas manifestações culturais locais e regionais, abre a possibilidade de estudos e experimentos sobre seus aspectos através da arte e a estética desenvolvida por grupos humanos específicos é refletida por ela e não está dissociada da realidade social e histórica afro-brasileira tão pouco do cotidiano cultural dos alunos.

A partir dessa visão, que universaliza a questão em estudo podemos propor a transição de alunos de suas experiências particulares para outras e vice-versa, compreendendo o conceito de pluralidade cultural como parte da vida das comunidades. Se para Paulo Freire a fala é criadora de cultura e com ela o sujeito assume conscientemente sua condição humana essencial, o diálogo da escola como modo de vida dos seus alunos, neste caso os afro-brasileiros, permitirá a vivência e a potencialização de outros contextos de aprendizagem inseridos em suas experiências, porém camuflados até então.

O aprofundamento em uma ou mais linguagens artísticas pela ótica desses exemplos nas manifestações dramático-religiosas, na música, na capoeira nas organizações carnavalescas (afoxés, batucadas e blocos afro), entre outros, poderá fazer com que o aluno realize, questione, aprecie e debata, elabore e colabore com sua realidade, porque estes são alguns elementos provocadores da reflexão sobre a identidade cultural do negro que desencadeia e reproduz o dialético processo histórico de produção humana que é conquistar sua forma humana em toda sua intensidade de respeito e direitos.

Outro exemplo de projeto pedagógico preocupado com a pluralidade cultural refere-se ao que a Escola Municipal José Calil Ahouagi, Juiz de Fora, MG, vem fazendo no sentido de “contar a história do samba, aulas de penteados afros, confecção de roupas para apresentações artísticas, canções de congo, jogos típicos das aldeias africanas, tambores, literatura, receitas de comidas típicas, cartazes sobre animais da savana...”. (Revista Raça Brasil, Edição 115 - Outubro/2007, p. 24-26). Para a comunidade local a escola conta com expressões artísticas do projeto “África-Brasil”, que reúne atividades voltadas ao público do bairro Nova Califórnia. São as mais variadas e livres. Segundo o relato da revista *Raça Brasil*, por Breno da Fonseca e Silvana Regina Inácio, foi através do teatro, da dança e principalmente do artesanato que os contos e as lendas africanas ganharam novas interpretações e assim, o papel do negro no Brasil tornou-se objeto de discussão, no cotidiano escolar.



Fig. 18

Alunos de 4 a 5 anos aprendem as canções de roda.

Foto: Rafael Cusato

A responsável pelo projeto é a professora e diretora da escola, Andréa Borges de Medeiros, diz que a idéia começou em 1999, durante sua pesquisa de

mestrado quando a “*intenção era promover a igualdade. Um dos achados é que as crianças tinham baixa auto-estima por conta da não aceitação étnico-racial, o que acabava afetando o desempenho escolar e as relações sociais no colégio*”. Depois de um tempo o projeto “África-Brasil” ganhou novos simpatizantes: professores, alunos, pais. Todos como membros participantes das atividades culturais promovidas na escola. E foi assim que despertou o interesse de pesquisadores da Universität Siegen, da Alemanha, que visitaram a instituição no primeiro semestre de 2007. Andréa Medeiros ainda esteve entre as três finalistas do Prêmio Nacional “Educar para a Igualdade Racial”, que teve 393 trabalhos inscritos de 23 estados brasileiros.



Fig. 19

Alunos ensaiam ritmos africanos ao som do tambor.

Foto: *Rafael Cusato*

Uma melhor forma de compreensão do universo artístico cultural é aguçar os sentidos para a diversidade étnica através do produzir, apreciar e conhecer arte conectando as relações entre o particular e o universal. O conhecimento contextualizado das produções artísticas que apresentam a concepção estética de seus descendentes é um dos vários caminhos que permitem ao estudante negro sentir-se parte de um grupo e/ou de uma cultura, recuperar ou alimentar uma auto-estima positiva e ao estudante não-negro, o conhecimento dos valores de outra etnia.

Se considerarmos os conhecimentos dos negros (sua cultura, história, contos, religião) em sala de aula, perceberemos o quanto a cultura negra está presente em nosso cotidiano, principalmente no escolar. A partir disso, poderemos criar uma nova temporalidade e outros caminhos para uma educação ancorada pelos princípios de uma pedagogia multidisciplinar (Petronilha, 2001).

Um bom exemplo da permanência negra nas nossas vidas está presente no vídeo produzido durante uma oficina de vídeo com jovens negros de Salvador em 2000. Um trabalho simples, interpretando a letra da música do grupo Rappa através de imagens de revistas que podem ser trabalhadas com alunos em escolas realizando desdobramentos múltiplos como os que já exemplifiquei, explorando as imagens, seus contextos fazendo-se valer a educação democrática, multicultural, a minimização do preconceito racial, visibilizando a cultura negra e contemplando a lei. <http://br.youtube.com/watch?v=3t8CSkv0z8s>

Alguns exemplos enquanto recursos didáticos que poderemos lançar mãos são livros, filmes, poemas, cartazes e até mesmo os episódios do programa A Cor da Cultura, transmitidos pelo Canal Futura, entre outros. Abaixo está descrito e mostrado alguns destes.



Fig. 20

Filme: Vista Minha Pele.
Roteiro: Joel Zito Araújo e Dandara. Duração: 28 min.

Este filme serve de material para discutir sobre o racismo e o preconceito em sala de aula através de uma paródia da nossa realidade brasileira, invertendo a história conhecida por nós (os negros como a classe dominante e os brancos escravizados). Conta em seu elenco com atores conhecidos do público alvo - adolescentes de 12 a 16 anos - por meio de uma linguagem direta e simples.

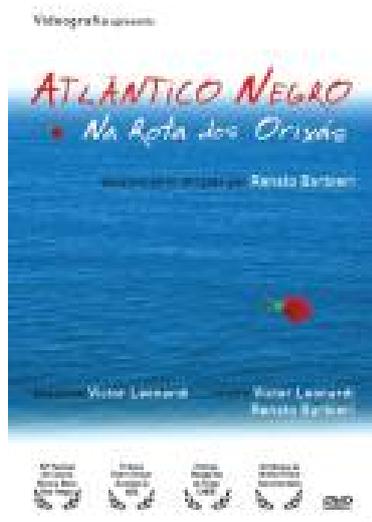


Fig. 21

Filme: Atlântico Negro –
na rota dos Orixás

Diretor: Renato Barbieri

Ficha técnica: Mídia:
DVD

Ano de produção: 1998

País de Produção: Brasil

Gênero: Documentário

Duração: 54 min

Sistema de Cor: Colorido

Dublagem: sem dublagem

Este documentário faz uma viagem no espaço e no tempo em busca das origens africanas da cultura brasileira. Historiadores, antropólogos e sacerdotes africanos e brasileiros relatam fatos históricos e dados surpreendentes sobre as inúmeras afinidades culturais que unem os dois lados do Atlântico. Filmado no Benim, no Maranhão e na Bahia.



Fig. 22

Filme: Kiriku e a Feiticeira

Diretor: Michel Ocelot

Ficha técnica: Mídia: DVD

Ano de produção: 2001 País

de Produção: França

Gênero: Animação

Duração: 71 min

Sistema de Cor: Colorido

Idioma Original: Frances –

Dolby Digital 2.0

Dublagem: Portugues – Dolby

Digital 2.0

Legenda: Inglês/Portugues

Kiriku é um garoto pequeno, mas muito inteligente e com dons especiais, que nasceu em uma pequena aldeia sobre a maldição da cruel feiticeira Karaba que secou as fontes de água e seqüestrou todos os homens da região. Encontrando

amigos e seres fantásticos pelo caminho, Kiriku resolve combater a malvada feiticeira para salvar sua aldeia. História baseada em uma lenda da África Ocidental.



Fig. 23

Livro: Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico
Autora: Hebe de Maria de Matos. Ed. Jorge Zahar

A Constituição outorgada de 1824, que pela primeira vez definia os direitos e deveres dos cidadãos do jovem Brasil, legitimava ao mesmo tempo a continuidade da escravidão. Este livro busca esclarecer o que significavam esses direitos e deveres para a imensa população livre afrodescendente no Brasil monárquico, num momento em que a moderna noção de raça começava a tomar forma no Ocidente. Neste livro, a autora (Hebe de Maria de Matos) recupera e reintroduz na nossa memória a presença de personagens negros brasileiros que ocupavam posições de destaque durante o período monárquico. O texto também apresenta aspectos importantes para adentrarmos ao atual tema de debates de raça e desigualdade, quando tratamos do tema exclusão social. Este livro é recomendável para quem quiser entender um pouco mais o Brasil e compreender porque nossas instituições republicanas parecem esquecer o significado da palavra República.



Fig. 24

Livro: Eu sou Atlântida
 Autor: Alex Ratts Ed.:
 Imprensa Oficial do Est.SP
 e Instituto Kuanza

Neste livro Alex Ratts narra a trajetória de vida de Beatriz Nascimento, uma mulher brasileira pesquisadora, poeta, historiadora e ativista negra. Dividido em duas partes, o livro inicia com “Quantos caminhos percorro” quando o autor dialoga com a obra inédita de Beatriz Nascimento, através das temáticas e categorias da pesquisadora em pesquisa nos acervos públicos e particulares das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Na segunda, “É tempo de falarmos de nós mesmos”, são reeditado oito artigos escritos por Beatriz nos anos de 1974 a 1990, publicados nos periódicos: Revista Cultura Vozes, Estudos Afro-Asiáticos, Afrodiáspora, Maioria Falante e Última Hora. O autor é antropólogo, geógrafo e professor da Universidade Federal de Goiás, é pesquisador/ativista do campo das relações raciais, de gênero e sócio-espaciais.



Fig. 25

Livro: Consciência negra
 em Cartaz Autor: Nelson
 Inocência Ed.: Editora
 UNB

Este livro enfatiza uma linguagem que se ocupa da produção da imagem, considerando que sobre a imagem incide várias questões conotativas que muitas vezes levam às dúvidas. *Consciência Negra em Cartaz* é um livro que trata das questões de relações raciais, mencionando uma variedade de cartazes impressos ao longo da década de 1980 cuja importância, se reflete na recente atitude corporal manifesta por parcelas visíveis da população afro descendente em nosso cotidiano. O autor, Nelson Inocêncio é de uma geração de ativistas da vanguarda negra militantes a partir da década de 1970 sendo hoje responsável por uma parte significativa da reflexão que se faz na universidade brasileira sobre relações raciais.

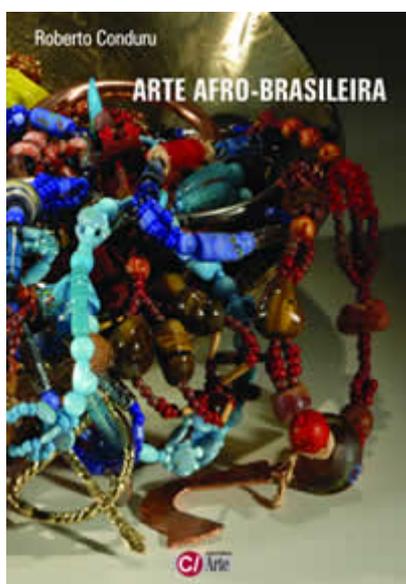


Fig. 26

Livro: Arte Afro-Brasileira -
Coleção Didática Autor:
Roberto Conduru, 2007

Este livro discute a problemática cultural afro-brasileira e suas manifestações artísticas, desde a vinda dos africanos para o Brasil no período colonial e sua escravidão até às mudanças de configurações culturais e artísticas no império, na modernidade e na contemporaneidade. *Arte Afro-brasileira* é o segundo número da *Série Historiando a Arte Brasileira*, que discute um tema específico da História da Arte Brasileira e sua aplicação pedagógica. As orientações didáticas deste livro foram elaboradas pelos professores Lúcia Gouvêa Pimentel e Alexandrino do Carmo. Roberto Conduru é pesquisador da cultura artística afro-brasileira.

Várias também são as obras de Emanuel Araújo, autor/artista muito atuante na luta pela causa negra, sua contribuição como curador e organizador de várias exposições são provas de sua permanente atuação para desmistificar a visão

eurocêntrica. Exposições tais como *Negras Memórias*, *Memórias de Negros*, (2001), *Mão Afro-Basileira* (1988), *Bahia África Bahia*, *Vozes da Diáspora*, *Arte e religiosidade Afro-brasileira* e *Herdeiros da Noite* (1995) foram resultado de um trabalho que Araújo vem desenvolvendo desde 1981 e segundo ele, elas têm ajudado a recuperar a memória e resgatar a história do negro no Brasil. Araújo afirma que todas as exposições vêm servindo como espelho para o orgulho dos heróis negros e marcar seu lugar na história, cientistas, engenheiros, poetas, escritores, historiadores, um universo de pessoas que foram importantes para reafirmar a contribuição do negro na identidade nacional. Segundo ele, a relação entre arte do negro e a identidade deste grupo é muito importante, pois é através desta relação que se pode determinar a valorização de certos grupos étnicos, já que a contribuição do negro na cultura brasileira foi durante os séculos XVIII ao XIX, construída sob os padrões eurocêtricos.

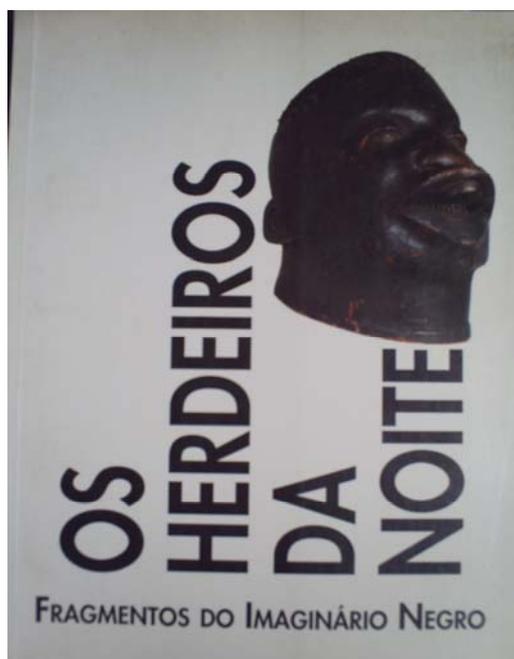


Fig. 27 – Livro de Emanuel Araújo

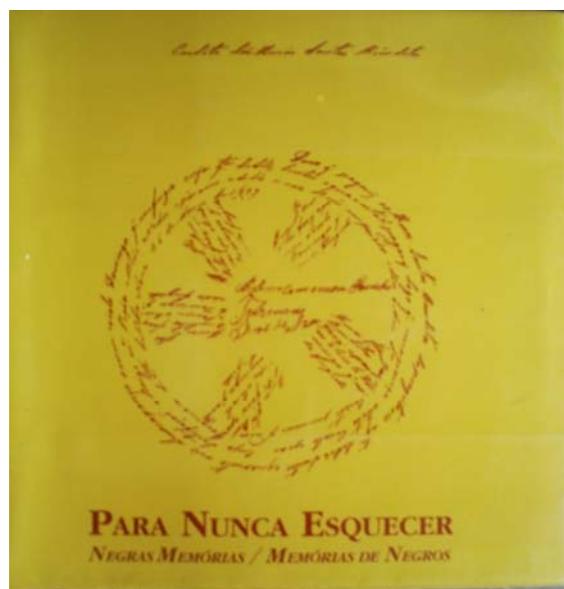


Fig. 28 – (Idem)

Outros personagens e artistas como Teodoro Sampaio, Luis Gama, Cruz e Souza, Paula Brito, Mestre Valentim, Luiz Anselmo, Juliano Moreira, Rosana Paulino

foram também importantes para a construção dessa identidade e da cultura negra no Brasil. Estes eventos ajudam a população a refletir e discutir sobre a cultura brasileira e de que maneira a inclusão do negro acontece ou não na cultura brasileira. Estas exposições mais a atuação de Emanuel Araújo como diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo culminaram na criação do Museu AfroBrasil em 2003 na cidade de São Paulo que segundo Conduru (2007) *“se constitui na maior e mais importante iniciativa museológica de reflexão sobre a participação dos africanos e seus descendentes na constituição do Brasil.”*(p. 75)

A exemplo desse olhar contra-hegemônico tem também a atuação da Prof^a Ana Mãe Barbosa a frente do MAC/USP (Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo) na década de 1980 que leva a arte do povo e o próprio povo para o museu, explicando melhor,

“(...) em vez de romper com o erudito ela (Barbosa) abre espaços para o diálogo e interpenetração dos códigos. Os projetos que foram desenvolvidos ‘(...) a ampliação e diversificação do público freqüentador do Museu.’ Para Barbosa o MAC deveria ser ‘(...) uma porta de comunicação da Universidade com o público, não só universitário, mas principalmente, com aquele público que não conseguiu entrar na Universidade ou que já saiu dela’. Sua preocupação é clara ‘(...) criar canais de comunicações da arte erudita com a arte das minorias, com a estética das massas e com as classes que, até então, não freqüentavam o Museu. Pretendeu-se dar ao artista popular as mesmas condições que os artistas eruditos para trabalhar dentro do Museu.’” (GUIMARÃES, apud BARBOSA, 2005, p. 113)

Além destes exemplos citados podemos lembrar de várias outras obras artísticas que trazem em suas (in)visualidade a visibilidade da cultura negra, sobretudo voltadas para a temática da religiosidade da matriz africana. Lembrando que a dimensão estética da arte africana é constitutiva nos cultos afro-brasileiros, visto que, para a cultura africana e afro-brasileira, o fazer artístico não está desassociado do imaginário religioso, ou seja, o ser humano é visto de maneira integral. É o caso de artistas como Ronaldo Rego, Mestre Didi, Artur Barrio, Cildo Meireles, Ronald Duarte, Antônio Dias, Chico Tabibuia, Leandro Machado, Nelson Leirner, Artur Bispo do Rosário, Jorge dos Anjos.



Fig. 29 - Jorge dos Anjos. Exposição na Praça da Estação faz parte da assim chamada Semana de Arte Negra. Fonte: www.flickr.com

Esta obra de Jorge dos Anjos está exposta na Praça da Estação, onde faz parte da intitulada Semana de Arte Negra em Belo Horizonte. Nela está presente o jogo espacial entre vazio e cheio que “mantêm a tensão inerente à reversibilidade e abertura dos signos abstrato-geométricos” (CONDURU, 2007 P. 76) elementos presentes nas obras africanas herdadas por artistas atuais brasileiros da vertente artística afro-brasileira. Vejo no seu geometrismo uma possibilidade bastante eficiente para a introdução da cultura africana na sala de aula, haja vista seu aspecto abstrato e simplificado, porém, intrigante, pelo jogo entre figura e fundo, resguardada sua simbologia.



Fig. 30 - Jorge dos Anjos Altar /oratório Fonte: www.cultura.mg.gov.br

Neste trabalho o artista segue a mesma linha da matriz religiosa africana. Através dela pode-se pensar e discutir em termos de hierarquias, valor de posição, e a importância do simbolismo religioso africano como elemento significativo e representante de uma linguagem que pode se tornar própria a uma ou mais culturas. Os materiais empregados nesta representação, podem até fazer parte de uma ação prática, para a elaboração de outras representações (incluindo as que são próprias do universo cultural do aluno), visando a desmistificação através da resignificação dada pelo aluno a estes materiais, mantendo a referência à cultura africana.

Este é outro trabalho de Jorge dos Anjos que segue uma linha da matriz religiosa africana.

A relação de vazio/cheio, positivo/negativo, claro/escuro, ou seja, as dualidades poderão ser exploradas pelo professor (a). De igual modo, conceitos como os de repetição, regularidade, rebatimento, dentre outros podem fazer parte das abordagens desta imagem.



Fig. 31 - Chico Tabibuia Exposição Réplica e Rebelião, CCB, 2007
Fonte: www.palmares.gov.br



Fig 32 - Antonio Dias, 1963 Personagem Complexo Técnica mista

Antônio Dias explora elementos geométricos presentes nas obras de alguns países africanos. Nesta cultura, estes elementos representam a ambigüidade entre signos como: cultura e natureza, masculino e feminino, bem e mal, religião e erotismo, presentes nas tensões contemporâneas.

Este trabalho de Rosana Paulino levanta o questionamento sobre a questão da “libertação”, da “transformação” ou mesmo da “prisão” da mulher. A questão da escravidão é um discurso presente nessa obra e mostra a relação vigente no subconsciente social brasileiro entre mulher/trabalho (os casulos de terracota, a mulher casulo, presa, imóvel em sua própria teia). Relação conflituosa onde muitas vezes, a mulher é vista como o próprio objeto daquilo que ela produz. Esta relação (mulher/trabalho) é atual e presente principalmente na mulher negra e pode ser explorado de modo a relacionar-se com a libertação humana.



Fig 33- Rosana Paulino Número I com casulos-2003 terracota, algodão, linha e poliéster e pigmento vermelho Fonte: www.galeriavirgilio.com.br/.../artistas.html



Fig 34 - Rosana Paulino Parede da Memória (Wall of memories) -8x8x3cm-1994 Detail Mixed media on cloth²² Fonte:www.galeriavirgilio.com.br/.../artistas.html

A memória, abordada neste trabalho de Rosana Paulino é um tema bastante interessante para ser explorado pelo ensino de arte sob vários pontos de vista. Um deles está relacionado à importância dessa faculdade no processo da aprendizagem humana por proporcionar a nós o reconhecimento e a identificação trazendo também à tona, os significados. Rosana Paulino aborda questões da mulher afro-descendente a partir da memória familiar. São aspectos da história e da formação da sociedade brasileira. Reviver a memória familiar questiona a visibilidade dos afro-brasileiros e sua condição social.

²² Parede da Memória (muro de memoras) 8x8x3cm, detalhe da técnica mista em tecido. (tradução da autora)



Fig 35 – Arthur Bispo do Rosario Macumba (madeira, plástico, cartón. 193 x 75 x 15 cm.)

Neste trabalho de Artur Bispo do Rosário estão presentes elementos “de sua auto-representação, da construção de si que faz através da rearticulação de coisas e sentidos (...) de múltiplos objetos, fios de contas, imagens de divindades” (CONDURU, 2007, P. 56), de gente. É forte a presença do sincretismo religioso, da mesma forma que é da pluralidade de objetos vinculados à cultura afro-brasileira.

Fig. 36 - *Mestre Didi*

Fig. 37 - Ewé Ödë Àrólé - o chifre do caçador mítico

As obras de Mestre Didi (Figs. 36 e 37) são bons exemplos de possibilidade de aplicação dos elementos simbólicos da cultura negra na elaboração de outras representações, as quais podem ter maior relação com o cotidiano do aluno, porém com referências desmistificadas e ressignificadas da cultura negra. Objetos como estes podem ser aqui (de uma maneira imaginativa), interpretados como o resultado de uma atividade prática que explorou os recursos materiais e simbólicos afros, apresentados no livro de Emanuel Araújo (Fig. 27) e discutidos anteriormente. Ao enfatizarmos o ensino da história e da cultura afro-brasileira, podemos buscar

conhecer os espaços de tradição dessa cultura na suas diversas formas de preservação e manifestação. Espaços religiosos e festivos como os terreiros, os congados, os batuques, as folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros, devem ser vistos e reconhecidos como aspectos fundamentais na vinculação com a ancestralidade, no que se refere a lugares de composição de identidades da população negra.



*Antônio Parreiras. Zumbi, s/d.
Óleo sobre tela, 113 x 86 cm, Acervo do Governo
do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, RJ.*

Fig. 38

Esta é uma das raras imagens em que se tem representado a figura de Zumbi (líder negro que criou o mais significativo quilombo, o Quilombo de Palmares - PE). Embora a maioria da população brasileira a conheça através dos livros de história do Brasil, ela é uma obra do artista plástico Antônio Parreiras que retratou Zumbi sob a influência do realismo (estilo artístico da época – séc. XIX). Aqui Zumbi, é representado, buscando aproximar-se do seu cotidiano, com uma roupa que embora simples, junto aos demais elementos do contexto - a rocha no chão, a árvore no fundo, a cor de sua roupa, a camisa e gola abertas, o lenço na cabeça, a calça e camisa arregaçadas - lhe conferem, cada qual ao seu modo e proporção, altivez, decisão, poder, resistência, sobriedade e vigília, valores estes

que simbolicamente e ainda hoje, fornecem as noções ou idéias ressignificadas, de resistência e de luta pela igualdade racial que vigoram desde sua época.

Nesse sentido, vejo o ensino de arte como um campo inacabado no qual a Lei 10.639/03 vem dar maior completude em suas dimensões tornando-o mais preñado de valores de diferentes manifestações artísticas e de inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos. No entanto não podemos pensar que somente as disciplinas determinadas pela lei irão garantir sua efetivação. Nem acreditar que a elaboração de “kits pedagógicos” para o ensino fundamental, médio e educação quilombola, garantem a efetivação dos conteúdos nos currículos, nem a presentificação da cultura negra no bojo da sociedade brasileira. Penso que se as escolas colocassem em prática cotidianamente, a noção da pluralidade cultural permeando todas as disciplinas minimizaria o preconceito secular existente na trama social e que se manifesta inclusive nas escolas.

Apesar de ter uma produção bastante significativa de artistas afro-brasileiros ou os que exploram esta temática nas suas obras, ainda é incipiente a referência destas obras/destes artistas em materiais didáticos nos currículos escolares, tais como livros didáticos, filmes, etc., voltados para o ensino de artes visuais.

Vimos ao longo dessa pesquisa que a (in)visibilidade vem sendo combatida desde o início dos anos 80 quando os movimentos sociais se articularam em prol de conquistas, como a promulgação da Constituição de 1989, Percebemos também que a (in)visibilidade aparece por meio da produção artística como nas obras de Mestre Didi, Rubem Valentim, Emanuel Araújo, Abdias Nascimento, Rosana Paulino, etc., bem como por meio da institucionalização de espaços culturais como o Museu Afrobrasileiro em 2000 que expõe ao público essa produção de ontem e de hoje. Constatamos também a luta de movimentos sociais na luta por ações afirmativas com resultados como a promulgação da Lei 10.639/03. Diante desse quadro podemos perceber que no Brasil, o limite entre visibilidade e invisibilidade é muito tênue, pois apesar dessas ações não promoverem sozinhas uma mudança significativa da prática pedagógica e na sociedade brasileira, é preciso que, educação e sociedade optem por um movimento contínuo e de auto-sustentação para que estas idéias não caiam no esquecimento.

Reflexões Finais

Iniciei esta pesquisa dando evasão a minha inquietação diante da (in)visibilidade da cultura negra na escola, pelos meus questionamentos diante da efetivação da Lei 10.639 e com uma idéia de que pouco se havia feito para a promoção da inserção desta cultura assim como pouco investimento para a formação de profissionais. Os questionamentos sobre a efetivação da lei vinham da dúvida de não ter conhecimento suficiente para ministrar o conteúdo. Assim que comecei a levantar as ações que o governo havia feito para orientar tais profissionais, pude perceber que em cinco anos o governo brasileiro procurou estar atento às demandas sociais que atendem a população negra. Apesar do empenho por parte do governo federal pela efetivação, através das ações afirmativas, da inserção e do envolvimento da população negra no cenário nacional é bom lembrar que estas ações são frutos das reivindicações dos movimentos sociais que vêm sendo construídas aproximadamente há 50 anos. Estas ações não se restringiram apenas no âmbito educacional, mas também no social e cultural. Sem dúvida a Lei 10.639 traz uma contribuição de fundamental importância nas relações sociais. O debate sobre ela já trouxe um grande benefício à sociedade ao colocar o tema na pauta das discussões nacionais na tentativa de que todos reconheçam que é preciso realizar algo para diminuir a desigualdade na educação de negros e brancos.

Embora não tenha realizado nesse trabalho uma investigação sobre a formação de professor de artes visuais, esta questão me acompanhou durante o todo o processo da pesquisa e sobre a qual vislumbro possibilidades de futuras pesquisas. Ao observar o material didático de dois cursos de História e Cultura Africana (um já mencionado anteriormente oferecido pela SME (2007) e outro, promovido em parceria entre a SME e UnB (2006)) verifiquei uma forte tendência à formação sob o ponto de vista histórico geográfico (ênfase na história, nos aspectos geográficos da África e nas manifestações culturais) sem reforço nas manifestações artísticas e bem menos nas produções de artistas negros que abordam a temática

desta cultura e suas matrizes. Apesar de constatar esta carência no material didático de apenas dois cursos, vejo que o campo do material didático tanto para formação de professores quanto de alunos está prenhe de possibilidades para pesquisas, uma delas poderá desenvolver-se com as novas tecnologias já que a maioria dos cursos que atendem a Lei 10.639/03 têm sido à distância. É bom destacar a importância das novas tecnologias que oferecem maior acesso à possibilidade de formação do ponto de vista da educação à distância, lembrando que também será necessário a elaboração de materiais didáticos para multimídia.

Outro aspecto observado por mim em relação a formação do professor está na ausência de disciplinas que contemplem a História e Cultura Africana dos cursos de licenciaturas de cursos de artes visuais que indicarão caminhos para a preparação de docentes críticos e solidários. Estas discussões estão ainda no campo das idéias, posto que boa parte das instituições de ensino superior ainda estão discutindo medidas e ações que entrem em consonâncias com as determinações do governo federal ao sancionar a Lei 10.639/03. Os cursos de graduações para o ensino de arte, segundo pesquisas realizadas por Funari (2000) na sua grande maioria não contemplam, em seus currículos, os conteúdos da História e Cultura Africana e dos Afro-brasileiros embora esse assunto já venha sendo abordado nos exames de vestibulares das universidades e nos concursos públicos para professores de ensino fundamental como temos o exemplo do último concurso da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2006.

Minha pesquisa foi amparada pela compreensão de uma proposta multicultural transformadora como práxis pedagógica para o ensino de artes visuais. Nessa proposta examinei a questão da cultura do negro como determina a lei. Contudo, não é difícil compreender que a perspectiva multicultural pode ser aplicada no cenário educacional para atender também a outras culturas e suas variáveis sociais tais como: o índio, o cigano, os portadores de deficiência, a questão de gênero e idade, etc.

A lei determina e valida a inclusão da cultura negra nos currículos escolares por meio do conteúdo da história e cultura africana. A este respeito, as mantenedoras de ensino estão promovendo a formação de professores, se adequando às novas realidades através de materiais acessíveis, reestruturação curricular, dentre outras ações.

Neste sentido o governo federal através das SECAD e Seppir, incentivou e promoveu uma pluralidade de ações para a concretização da inserção do conteúdo nos currículos escolares, além de publicar materiais didáticos e para didáticos e programas educacionais áudio-visuais, com a finalidade de serem distribuídos aos professores e alunos. Temos como exemplo a publicação em 2006 do dicionário da matriz lorubá. Porém se os professores têm recebido e utilizado estes materiais bem como assistido aos programas são também questionamentos e objetos para outra pesquisa.

Finalizando estas considerações, lembro do bordado que propus fazer no início desta pesquisa e vislumbro muitos caminhos a serem percorridos, muitos bordados a serem riscados e pontos a serem preenchidos. Penso que este é um bordado que conta histórias de vida, de costumes. Sendo assim, tudo se configura, se realinha, se constrói e reconstrói, pois esta é dinâmica e o fluido da vida que se recomeça a cada instante. Neste sentido a auto-avaliação é um traço peculiar e inerente neste processo. Vejo nisso um dado positivo para meu crescimento.

Se fosse para iniciar esta pesquisa novamente, algumas coisas mudariam, mas mudariam somente por que hoje elas existem pra mim. Uma delas seria dedicar menos ênfase na folclorização da cultura negra como forma de invisibilizá-la. Poderia ter verificado por meio de uma pesquisa de campo como que os arte/educadores têm lidado com a inserção deste conteúdo enquanto pluralidade cultural e o que mudou em suas práticas educativas após a lei.

Diante destas narrativas escritas e novos questionamentos que parecem não chegar a nenhum ponto final nem a uma zona de conforto, me vejo em meio a novas configurações e novos bordados vão colorindo a trama do tecido simbolizando novos conhecimentos. Espero dar continuidade a estes bordados num projeto de doutoramento onde certamente novos desafios/tramas serão postos no meu caminho enquanto professora/pesquisadora que se re-constrói ao caminhar.



Referências Bibliográficas:

- ARAUJO**, Emanuel. *Artistas e Artífices: ancestralidade, arcaísmos e Permanências*. P.34 In: **Mostra do Redescobrimento Arte Popular**. AGUIAR, Nelson (org). Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.
- BARBOSA**, Ana Mae. *A Importância da Imagem no Ensino da Arte: Diferentes Metodologias*. In: Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte e a Rede Arte na Escola. Porto Alegre, 1998.
- _____. *A Imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos*. Perspectiva, 2001.
- _____. *Inquietações e Mudanças no Ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Artes Visuais: da exposição à Sala de Aula*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- _____. *Consonâncias Internacionais para o Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BANKS**, J.; **BANKS**, C. *Multicultural education: Issues and perspectives*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- BANKS**, J. A. *An introduction to multicultural education*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- BASTIDE**, R. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BASTIDE**, R, Fernandes, F. **Branços e Negros em São Paulo**, Ed. Global, 1995
- CANDAU**, Vera M. (org.) *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, 2002
- CANEN**, Ana, **MOREIRA**, Antonio Flavio B., *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B., (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001
- CONDURU**, Roberto. *Arte Afro-Brasileira*, Coleção Didática, Belo Horizonte, 2007

COGO, Denise. ***Multiculturalismo e Campo Midiático: “narrativas” sobre as identidades nos 500 anos de Descobrimento do Brasil***, p.43-77 In: MALDONADO, Alberto Efendy (org). *Mídias e Processos Socioculturais*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, , 2000

CORAZZA, Sandra M. ***Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos***. In: COSTA, M. V. (org), ***Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação***, Rio de Janeiro: DP&A, 2002

EDUCAÇÃO PARA TODOS: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03, SECAD – Brasília: Ministério da Educação, SECAD. UnB, 2005.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, 2004.

FERRAZ, Maria Heloísa; **FUSARI**, Maria F. R. ***Metodologia do ensino da arte***. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRÉS, J. ***Televisão Subliminar***. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998

FUNARI, Regina Maria Lintz. ***Valorização da Cultura Negro-africana no Ensino de Arte***. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes, 2000.

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

_____ ***Pedagogia do Oprimido***, 39ª edição. Paz e Terra, 2004.

HERNANDEZ, Fernando. ***Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho***. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____ ***Catadores da Cultura Visual***. Porto Alegre, Artes Médicas, 2007.

HALL, Stuart. ***Identidade e Diferença*** – a perspectiva dos Estudos Culturais, tradução Tomaz Tadeu da Silva, org. Stuart Hall e Kathryn Woodward, Vozes, 2000.

_____ ***A identidade cultural na pós-modernidade***, tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro - 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIROUX, H. Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona; Paidós, 1996.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição do negro para o pensamento educacional brasileiro, p.27-28. In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org). O pensamento negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, Negros e Educação no Brasil, p. 325-346. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). 500 Anos de Educação no Brasil, B. Horizonte: Autêntica, 2000

GUIMARÃES, L. Entre a Universidade e a Diversidade: a linha vermelha do Ensino da Arte. Tese de doutorado. São Paulo. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. de O. (org). Ed. UFSM, Santa Maria, 2007.

McLAREN, P. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. 2005 disponibilizado em [www. Mec.gov.br/seppir](http://www.Mec.gov.br/seppir)

MATURANA, Humberto. Emociones y Lenguaje en Educación y Política. 9.ed. Santiago, Chile: Dolmen, 1998.

_____ **El Sentido de lo Humano.** 8.ed. Santiago, Chile: Dolmen, 1996.

RICHTER, I. M., Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: **BARBOSA. A. M.** (org). São Paulo, Cortez, 2002

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador. EDUFBA, 2001.

PINTO, Regina P., *Diferenças étnico-raciais e a formação do professor*, p.199-231, Cadernos de Pesquisa, nº 108, 1999.

SILVA, Ana Célia, *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG. Nº 18. 1999. Set/Out/Nov/Dez 2001

SILVA, Maria do Carmo Vieira da, *Contribuições para uma análise de necessidades educativas de crianças pertencentes a minorias étnicas e desfavorecidas*. Lisboa, Fac. de Psicologia e Ciências da Educação da Univ. de Lisboa, 1991 (dissertação de mestrado). In: www.multiculturas.com/mcarmo_educ_multic.htm - acesso em 30/08/07

Sites Pesquisados:

<http://www.estadão.com.br/educação> - acesso em: 18/12/06

<http://www.er.ugam.ca/nobel/gricis/ates/panam/cogo.pdf> - acesso em 20/07/07

<http://www.educarede.org.br>. – acesso em: 16/08/07

<http://www.faced.ufba.br/rascunho-digital/textos/232.htm>- acesso em 18/08/07

www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm - acesso em 20/11/07

www.dieese.org.br – acesso em 20/11/07

<http://noticias.usp.br/acontece/obterNoticias?codntc=18703&codnucjrn=1> – acesso em 10/12/07

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/meetxt3.htm> - acesso em 08/01/2007

<http://www.grubas.com.br/datafiles/publicações/bolandoAula> - acesso em 03/12/2007

.SILVA, Cidinha da, **Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas**, p. . In: SILVA, Cidinha da, (org). *Ações Afirmativas em Educação: experiências brasileiras*, São Paulo, Summus, 2003

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Prática do racismo e formação de professores**, p.168 in DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

Pesquisas Eletrônicas:

CANEN, Ana, **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG.1998.

CAVALLEIRO, Eliane, **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**, Ed. Contexto, São Paulo 2000.

_____ **Racismo e Anti-Racismo na Educação**, Selo Negro, 2001

SACRAMENTO, M. H. O educador e a linguagem: interação e aprendizado
<http://www.humanitates.ucb.br/2/educador.htm#Mércia>

D'ADESKY, Jacques. **Multiculturalismo e educação**. In: **Relações raciais e educação: discussões contemporâneas**. Iolanda de Oliveira (org). Niterói: Intertexto, 2000. http://www.politicasdacor.net/boletim_ppcor/ - acesso em 12/10/07

DOMINGUES, P. **O Início de uma Reparação Histórica**. Revista Brasileira de Educação No 29 Maio /Jun /Jul /Ago 2005 p. 164-176.

LIMA, Terezinha Bazé de. **Pluralidade Cultural e combate à discriminação racial na escola**, p. 30-33. In Revista Palmares em Ação. Ano I, n.2, Fundação Cultural Palmares, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**, Revista Brasileira de Educação Nº 18 Set/Out/Nov/Dez, 2001.

OLIVEIRA, Renato José, CANEN, Ana, FRANCO, Monique, (2000). **Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?** p.113-126, Revista Brasileira de Educação, nº 13, 2001.

ANEXOS

Índice do Anexo

Anexo A – Lei 10.639/2003

Anexo B – Cartilha do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Anexo C – Parte do Documento da Reestruturação Curricular da Secretaria Municipal de Educação

Anexo D – Cronograma do Curso de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira oferecido pela Secretaria Municipal de Educação/2007

LEI Nº 10.639, DE JANEIRO DE 2003.¹

Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

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

Art. 1º A Lei nº 9394, 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

¹ Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 35

Ivaina de Fátima Oliveira / A (In)Visibilidade da Cultura Negra Africana no Ensino de Artes Visuais

“Entre todas as linguagens, a arte é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas. Seja as linguagens das obras de arte daqui, seja de outros lugares, de hoje, ontem, ou daqueles que estão por vir, traz em si a qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo mundo.”(Mirian Celeste Martins)